

## NIEKTÓRE ZAGADNIENIA NAUCZANIA HISTORII W SZKOLE

Realizowana obecnie reforma szkolnictwa oparta jest — jak wiadomo — na podziale szkoły ogólnokształcącej na 8-klasową szkołę podstawową i 4-letnie liceum. Jednak przedłużenie okresu nauczania nie wyczerpuje bynajmniej znaczenia tej reformy. Jest ona również reformą programową, ustalającą hierarchię przedmiotów i zakres ich nauczania, jako funkcje realizacji celów, postawionych przed szkolnictwem przez ustawę z 15 lipca 1961 o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

W artykule niniejszym<sup>1</sup> próbujemy sformułować nieco uwag w związku z rozważanymi obecnie projektami programów nauczania historii, traktując je jako zagajenie dyskusji nad tym tak istotnym zagadnieniem. Na początku cofnijmy się nieco wstecz. Perspektywa może i tu okazać się pożyteczna.

### 1. „DZIEDZICZNE OBCIĄŻENIE“

W polemikach sprzed kilku lat wypowiedziano nieraz pogląd, że przeprowadzone w okresie powojennym zmiany ocen procesów i postaci historycznych, a także zmiany w treści, w wyniku wyeksponowania historii gospodarczej i ruchów społecznych — w szczególności rewolucyjnych — z jednoczesnym pominięciem niektórych kwestii należących do tematyki tradycyjnej, spowodowały spadek zaufania do historii jako przedmiotu nauczania. W rezultacie historia, która w dawnej szkole była jednym z bardziej atrakcyjnych przedmiotów, miała utracić swoją siłę przyciągającą. Jako drogę wyjścia wskazywano czasem na powrót do prymatu historii politycznej w ujęciu biograficznym, dostosowanym jakoby najlepiej do umysłowości młodzieży, kosztem nazbyt rozbudowanej historii gospodarczej i społecznej.

Wśród przyczyn, które obniżyły społeczną rangę nauczania historii w szkole, można wymienić uzasadniony krytycyzm wobec pewnych ocen podręcznikowych, podyktowanych przez źle zrozumiane względy politycznej aktualności, przemilczanie niektórych „drażliwych” wydarzeń, wreszcie schematyzm, nadmierny dydaktyzm. Obiektywne przesłanki dla krytyki stwarzały także nieatrakcyjne formy przedstawienia materiału, w tym przeładunek terminologią niedostosowaną do poziomu ucznia.

<sup>1</sup> Stał się on podstawą dyskusji na rozszerzonym zebraniu plenarnym Zarządu Głównego PTH 29 XI 1962 (zob. niżej s. 786). Jego przygotowanie zostało oparte na materiałach programowych dostarczonych uprzejmie autorowi przez Departament Programów *Min* Oświaty. Obok projektów programów autor mógł zaznajomić się z projektem wskazówek metodycznych do programu historii w 8-letniej szkole podstawowej oraz z uwagami do tegoż programu profesorów: St. Arnolda, M. Małowista oraz mgr C. Petrykowskiej, z których w niejednym skorzystał.

Specjalne podziękowanie należy się za cenne uwagi prof. H. Jabłońskiemu.

Lecz stopień natężenia tej krytyki i wyzwolonych przez nią emocji tkwił — jak sądzimy — gdzie indziej: w rozpiętości pomiędzy nowatorską — mimo wad i braków — treścią nowych programów i podręczników, a wpajaną uczniom przez dom, otoczenie, a czasem również i przez nauczyciela, tradycyjną koncepcją dziejów. Tej siły tradycji nie sposób lekceważyć. Przeprowadzona niedawno ankieta w liceach pedagogicznych na Górnym Śląsku pokazała, że powieść Sienkiewicza pisana „ku pokrzepieniu serc”, nadal dzierży pierwsze miejsce w umysłach i odczuciach młodzieży szkolnej<sup>2</sup>. Jest w niej — jak to ujął Jerzy Kirchmayer — „romantyczna kokaina wrzucona do pozytywistycznej kadzi”. Ta mieszanka oddziaływuje przemożnie po dziś dzień na polską świadomość społeczną. Jak najbardziej na czasie jest też rzucone przez J. Kirchmayera pytanie: „Kiedyż nareszcie zdołamy się wyzwolić: z czarodziejskiej sieci, którą zarzucił na nasze pokolenie ojciec chorążego orszańskiego?”<sup>3</sup>. W tych warunkach nic dziwnego, że niedawna ankieta przeprowadzona przez „Mówią Wieki” wykazała, iż najwięcej zainteresowania wśród starszej młodzieży szkolnej budzi historia wojen, a najmniej problematyka ruchów społecznych. Za pozytywne zjawisko uznać natomiast należy dość duże zainteresowanie szeroko pojętą historią kultury<sup>4</sup>.

Niedalej jak w 1961 r., podczas publicznej dyskusji nad książką P. Jasienicy *Polska Piastów*, wśród dyskutantów, głównie powojennych absolwentów uniwersytetu, odzywały się głośne głosy dopominające się o nauczanie historii na tradycjach — dosłownie — „ułańskich”. Bo to tak chwyta za serce. Dawne tradycyjne ujęcia dziejów ojczystych tkwią wciąż głęboko w świadomości części dorosłego społeczeństwa.. Świadczą o tym i ostatnie dyskusje, potrącające o tematykę historyczną.. Nic dziwnego, że oddziaływują i na młodzież.

Zjawisko jest o tyle dużego ciężaru, że — jak już zauważono — w polskiej świadomości społecznej historia odgrywa większą rolę niż u innych narodów. Decydujący jest tu chyba fakt, że w czasach kształtowania się nowoczesnego narodu Polska pozostawała pod jarzmem zwycięzców. Stąd nie polityczna rzeczywistość, lecz minione stulecia były pożywką, na której wyrastał patriotyzm. Kształtująca się wspólnota psychiczna narodu szukała podstaw samoutwierdzenia się w odległej przeszłości. Dodajmy do tego, że w Polsce doby rozbiorów nauczanie

<sup>2</sup> „Wychowanie” 1962, nr 15 i „Nowa Kultura” 1962, nr 38. Według tych danych, na 2261 uczniów liceów pedagogicznych na Górnym Śląsku 966 jako ulubionego autora wymieniło Sienkiewicza. Drugie miejsce zajął Żeromski (252 głosy), trzecie Kraszewski (241), dopiero czwarte przedstawiciel pracy organicznej — Prus (200). Daleko w tyle pozostawała literatura współczesna. Jej czołowi twórcy M. Dąbrowska i Hemingway skupili 44 i 34 głosy. Spośród książek najbardziej popularną jest *Trylogia* (577). Z kolei idą *Quo vadis* (71), *Krzyżacy* (69). *Komu bije dzwon* zajął dopiero 14 miejsce z 23 głosami.

<sup>3</sup> J. Kirchmayer, *Pamiętniki*. Warszawa 1962, s. 39—40.

<sup>4</sup> Wysłana do wszystkich szkolnych Kół Historycznych Klubu „Mówią Wieki” przyniosła 468 odpowiedzi. Największe zainteresowanie budzi historia najnowsza (XX w.) — 44,3% odpowiedzi, z kolei historia średniowieczna — 28,9%, nowożytna (XVIII—XIX w.) — 17,8% i starożytna 9%. Gdy chodzi o tematykę to na plan pierwszy wybijają się wojny. Odbiło się to na wyższym stopniu zainteresowania historią najnowszą. Ogółem wojny skupiły (w szczególności II wojna światowa) 30% odpowiedzi. Dalej idą kolejno zyciorysy, obyczaje i kultura, historia sztuki, historia polityczna, archeologia, historia kultury materialnej, historia dyplomacji i wreszcie na szarym końcu historia ruchów społecznych (poniżej 5%).

Za udostępnienie wyników tej interesującej ankiety Redakcji „Mówią Wieki” uprzejmie dziękuje.

historii odbywało się poza oficjalnym szkolnictwem, kierowanym przez zaborców. Może dlatego, że tajne czy półtajne — oparte na książkach przemycanych nieraz z zagranicy — nauczanie dziejów ojczystych uzyskało autorytet, którego by mu nigdy nie dała normalna szkoła. Stało się ono, zwłaszcza w zaborach rosyjskim i pruskim, niemal obrzędem wtaśmniczenia narodowego. W tych warunkach dbałość o prawdę historyczną schodziła na plan dalszy<sup>5</sup>. Historiografia i nauczanie historii stanowiły bardziej instrument polityczny niż cel, który miał zbliżyć do zrozumienia przeszłości. Dogmat patriotyczny zaciemniał wykład, narodziła megalomania szukająca w przeszłości kompensaty aktualnych poniżeń i cierpień, wyolbrzymiała rolę dziejową kraju ojczystego w przeszłych wiekach, deformując obraz dziejów powszechnych, obserwowanych z nad Wisły czy Warty. Tu też zapewne należy szukać przyczyn niedorozwoju historii powszechnej, zarówno w nauce jak i nauczaniu, którego to obciążenia po dziś dzień nie potrafimy przezwyciężyć.

I „szkoła krakowska” nie stanowiła wyjątku, tyle, że wykorzystywała dzieje ojczyste dla udowodnienia tez drogich „stańczykom”.

Z drugiej strony zapóźnienie gospodarcze Polski, słabe tradycje narodowej burżuazji, nieliczna jeszcze w międzywojennym dwudziestoleciu kadra inteligencji technicznej i gospodarczej, wszystko to powodowało, że historia gospodarcza, która gdzie indziej — jak w Anglii czy Francji — stała się od dość dawna ośrodkiem zainteresowania również i szerszej publiczności, w Polsce nie znajdowała przychylnego gruntu dla swego rozwoju. Nie pozbawiony wymowy jest fakt, że najwybitniejszy historyk gospodarczy w Polsce międzywojennej J. R u t k o w s k i miał katedrę na wydziale prawno-ekonomicznym Uniwersytetu Poznańskiego, bo na wydziale filozoficzno-historycznym nie odczuwano potrzeby tego przedmiotu. Aż do końca międzywojennego dwudziestolecia w nauce i nauczaniu dominowała historia polityczna<sup>6</sup>. Nie znaczy to, by nikt nie zdawał sobie sprawy z niebezpieczeństwa, jakim grozi ten stan rzeczy. Już w zaraniu drugiej niepodległości zwracano uwagę, że romantyzm, który w dawnej historiografii polskiej zidentyfikował się — wobec słabości pozytywizmu i materializmu historycznego — z historyzmem, spowodował jednostronność, a w rezultacie i zbłąkanie się polskiej myśli historycznej.

„W tych warunkach — pisał K. T y m i e n i e c k i — historyzm stał się istotnym niebezpieczeństwem. Z niego zrodził się najpierw meşjanizm, który był optymizmem, nie pozostającym jednak w żadnym związku z rzeczywistością polityczną, a następnie pesymizm historyczny, który usiłował być w lepszej zgodzie z realnością, mimo to jednak przez wtłoczenie całych dziejów w jedno zagadnienie: upadku politycznego Polski z końca XVIII w. skrzywił również zasadniczy pogląd na przeszłość”<sup>7</sup>.

Obiektywne, zgodne z prawdą historyczną treści częściowo tylko

<sup>5</sup> Por. N. Gąsiorowska, *L'enseignement de l'histoire en Pologne* (referat na III Kongresie Międzynarodowym Wychowania Moralnego). Warszawa 1922. s. 9 i passim.

<sup>6</sup> Znajdowało to wyraz zarówno w podręcznikach, jak i podstawowym opracowaniu poświęconym nauczaniu historii w szkole H. Pohoskiej, *Dydaktyka historii*. Warszawa 1928, gdzie wyraźnie sformułowano tezę, że historia polityczna jest „podstawą na której układa się całość życia społecznego”; stąd i jej przodujące miejsce w procesie dydaktycznym (s. 102).

<sup>7</sup> Odpowiedź na ankietę: Co Polska traci skutkiem niedostatecznego uprawiania nauki? „Nauka Polska” 1925, t. V, s. 163.

i z trudem znajdowały możliwości realizacji w nauczaniu historii w latach drugiej niepodległości. Mimo że w większości podręczników dla szkoły średniej znajdowały wyraz — w większym lub mniejszym stopniu — osiągnięcia nauki historycznej, linia wytyczana przez programy, zwłaszcza w latach trzydziestych, szła w przeciwnym kierunku. Na plan pierwszy wysuwano kult bohaterów i czynów zbrojnych, a mimo oporów ze strony większości dydaktyków historii, broniących elementów racjonalnych oraz zwracających uwagę na potrzeby powiązania nauczania historii z pedagogiką rozwojową<sup>8</sup> ulegał coraz bardziej wzmocnieniu werbalizm oraz idące z nim w parze akcenty irracjonalne, oddziaływujące wyłącznie na uczucia i wyobraźnię, nie kontrolowane przez intelekt. Propaganda kultu bohaterstwa, mit jednostki opatrnościowej, uosabiającej naród i państwo<sup>9</sup> stwarzały podłoże dla upowszechnienia „Legendy Piłsudskiego” i „Czynu Legionowego”, usiłując utopić w mętłym, górnolotnym, postromantycznym słownictwie Adama Skwarczyńskiego — teoretyka „wychowania państwowego”, racjonalną, krytyczną wobec zastanej rzeczywistości myśl młodego pokolenia.

Wychodząc z tego stanu rzeczy reformy programowe dokonywane w Polsce Ludowej musiały stale dążyć do odrywania się od tradycyjnych treści nauczania, w których przewaga elementu biograficznego i historii wojen spychała wciąż na dalszy plan dzieje społeczne i gospodarcze oraz historię kultury. Ta tendencja, najzupełniej uzasadniona ogólnym rozwojem współczesnej nauki historycznej, znalazła u nas potężne oparcie w coraz silniejszej infiltracji założeń marksizmu do nauczania szkolnego. Jak potrzebne dla ogólnego rozwoju młodzieży były te przemiany świadczyć mogą uwagi prof. Z. Mysłakowskiego, który opisując nauczanie historii w szkole, co prawda jeszcze w początkach naszego stulecia, taką dawał jego ocenę:

„Lekcje historii były zupełnie rozpaczliwe. Powinni być publicznie piętnowani barbarzyńcy, którzy jej tak nauczali. Sieczka faktów pozbawionych wszelkiego ogólniejszego ujęcia, wyrwanych z żywego podłoża, nic co by umysłowi mogło dać pokarm. Na tym tle wydał mi się wybawicielem nauczyciel, który polecił mi kiedyś podręcznik rosyjski Wippera, napisany w duchu materializmu dziejowego, ponieważ tam znalazłem przynajmniej pewne socjologiczne uogólnienia”<sup>10</sup>.

Dlatego też — powtarzamy — *cum grano salis* należy przyjmować za pewnienia niektórych publicystów, że program szkolny na poziomie licealnym i realizujące go podręczniki wysuwające naprzód węzłową problematykę dziejów, ukazujące dynamizm procesów, są dla młodego umysłu mało interesujące, nieatrakcyjne i że jedynym lekarstwem jest powrót do *histoire événementielle*, koncentracji nauczania wokół wydarzeń historii politycznej i jej bohaterów. Dodajmy, że głosy te stanowią przejaw konserwatyzmu również w stosunku do prądów panujących nie od dziś w dydaktyce historii większości krajów zachodnich.

<sup>8</sup> Przegląd stanowisk w sprawach nauczania historii w Polsce międzywojennej zawiera studium J. Lechickiej, *Polska dydaktyka historii w latach 1925—1937*. „Prace sekcji dydaktycznej Oddziału Łódzkiego Polskiego Tow. Historycznego” nr 4. Łódź 1937.

<sup>9</sup> Por. H. Pohoska, *Historia w szkole powszechnej (wskazówki metodyczne zastosowane do nowego programu)*. Warszawa 1933, s. 11: „Zaznajomienie z postaciami bohaterów dziejowych winno rozwijać w młodzieży kult wielkości i bohaterstwa...”.

<sup>10</sup> Z. Mysłakowski, *Wychowanie pracownika naukowego*. „Nauka Polska” 1927, t. V, s. 42.

## 2. A JAK TO JEST NA ZACHODZIE?

Przed trzydziestu blisko laty L. Verniers wypowiedział pogląd, że zadaniem nauczania historii w szkole powinno być, uzupełniające naukę biologii, która mówi o powstaniu i rozwoju *homo sapiens*, ukazanie jak rozwijał się *homo faber* — człowiek produkujący. Dzieje rozwoju techniki, powstanie wynalazków rewolucjonizujących sposoby produkcji może pisać on — zwłaszcza w dzisiejszej epoce — stanowić dużo bardziej porywający i atrakcyjny dla młodzieży, niż dzieje wojen i królów, temat historycznego nauczania<sup>11</sup>. Stanowisko to było reakcją na stan panujący w zaawansowanych krajach kapitalistycznych od drugiej połowy XIX w., odkąd ich rządy zaczęły traktować powszechne nauczanie skupione w ręku państwa jako potężną dźwignię kształtowania psychiki zbiorowej dla potrzeb nacjonalistycznej, szowinistycznej i zaborczej państwowości. Najpełniejszy wyraz znalazło to w metodyce nauczania, zastosowanej w szkołach pruskich, a to w postaci metody retrogresywnej, która wychodząc od współczesności szła wstecz, interpretując przeszłość od strony współczesnej koncepcji politycznej Prus. Nie darmo mógł Bismarck stwierdzić, iż wojnę francusko-pruską wygrał pruski nauczyciel ludowy.

Preponderacja treści nacjonalistycznych w nauczaniu historii wystąpiła jaskrawo po klęsce 1870 r. i we Francji. Dążenia do rewanżu kształtowały świadomość dwóch pokoleń Francuzów, które wyrosły w latach pomiędzy Sedanem a Verdun. Piórem Fustel de Coulanges historia francuska, wskazując na rolę nauki i nauczania historii w kształtowaniu militarystyki niemieckiej, proklamowała podporządkowanie prawdy naukowej potrzebom wychowania pokolenia zdolnego do pomszczenia porażki<sup>12</sup>.

W Rosji carskiej osławiony podręcznik Iłowajskiego był symbolem wpajania w młodzież ideologii rosyjskiego samoderżawia, apologii polityki zaborności i ucisku innych narodów.

Cechą charakterystyczną tych wszystkich form dydaktyki była świadoma rezygnacja z prawdy historycznej, podporządkowanie jej doraźnym politycznym potrzebom państwa. Tę podstawę ujął w znakomitym, pełnym ironii skrócie Mark Twain: „Prawda jest najcenniejszym dobrem jakie posiadamy. Oszczędzajmy ją”. To „oszczędnościowe” nauczanie historii, nastawione przede wszystkim na kształtowanie idei nacjonalizmu i militarystyki, zdawało lepiej lub gorzej swój egzamin w toku pierwszej wojny światowej.

Fo pierwszej wojnie światowej powstanie Ligi Narodów i pacyfizm burzący, reprezentowany w pierwszych latach powojennych przez

<sup>11</sup> L. Verniers, *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire et à l'école normale*. Bruksela 1933, s. 25.

<sup>12</sup> Fustel de Coulanges, *De la manière d'écrire l'histoire en France et en Allemagne depuis cinquante ans* (artykuł z 1872 r.), przedruk w *Questions Historiques*. Pary: 1893, s. 12: „L'histoire allemande avait, depuis cinquante ans uni et aguerri L'Allemagne... L'éruditien allemande avait armé l'Allemagne pour la conquête; l'éruotion française non contente de nous interdire toute conquête, avait desorganisé notre défense, elle avait énérvé nos volontés, paralysé nos bras, elle nous avait l'avance livrés a l'ennemi”. Z tej oceny Fustel de Coulanges wyciąga następujący wniosek: „nous vivons aujourd'hui dans une époque de guerre. Il est presque impossible que la science conserve se sérénité d'autrefois. Tout est en lutte autour de nous et contre nous; il est inévitable que l'érudition elle même s'arme du bûcher et de l'épée” (ibid., s. 16).

A. Brianda stworzyły oparcie dla międzynarodowego burżuazyjno-demokratycznego ruchu dydaktycznego, którego wyrazem stały się kolejne międzynarodowe kongresy Ligi Wychowania Moralnego. Nawiązując do idei paktu Ligi Narodów, kierunek ten podkreślał więzy gospodarcze i kulturalne, łączące w przeszłości narody Europy, potępiał szowinizm i wojny zaborcze. Wysunął też na plan pierwszy — co należy poczytać za jego zasługę — problematykę historii cywilizacji, ujmowanej jako całokształt kultury materialnej i duchowej społeczeństwa w jego rozwoju<sup>13</sup>. Mimo to, oficjalne programy nauczania historii dużej większości państw europejskich charakteryzowała nadal przewaga celów nacjonalistycznych. Były one formułowane w sposób mniej lub bardziej wyraźny, aż do lat trzydziestych, kiedy zwycięstwa faszyzmu zadały potężny cios kierunkowi liberalnemu i odrodziły w całej pełni jawny i niczym niezamaskowany szowinizm w dydaktyce historycznej.

Po II wojnie światowej odrodzona zachodnioeuropejska dydaktyka historii charakteryzuje się zaostreniem tendencji antymarksistowskiej. Znajduje to wyraz w zwiększeniu roli elementów typu fideistycznego i ofensywie przeciw próbom materialistycznej interpretacji dziejów. Pod tym względem — zauważmy — istnieje duża rozpiętość między nauczaniem uniwersyteckim a szkolnym, na niekorzyść tego ostatniego. Czytelnik zorientowany w literaturze naukowej może się poczuć nawet zaskoczony — jak był nim piszący te słowa — gdy widzi, jak dalece kierunek dominujący w dydaktyce historii odbiega — na szczęście z pewnymi wyjątkami — od tendencji rozwojowej większej części nauki historycznej, a nawet od niektórych podręczników historii, w których — weźmy jako przykład choćby J. L e G o f f a, *Le Moyen Age* — znajdują wyraz nowe prądy i kierunki.

Uogólniając można powiedzieć, że zasadniczo nauczanie historii w szkolnictwie Europy Zachodniej według linii wytyczanej przez organizacje i pisma dydaktyczne, zmierza dziś równoległe do dwóch celów. Pierwszym jest ukształtowanie u młodzieży przekonania o niepoznawalności wielu faktów historycznych, o dużej roli przypadku w dziejach, co ma umocnić przeświadczenie o relatywności zjawisk społecznych<sup>14</sup>. Nie mogą być one wskutek tego interpretowane jako procesy poddane pewnym regułom, możliwym do ustalenia przez naukę<sup>15</sup>.

Jak daleko posunąć się może ta tendencja relatywistyczna w nauczaniu historii, może świadczyć artykuł R. S c h e b b a, *O możliwości w historii*. Omawiając książkę P. V e n d r y è s a na ten sam temat podkreśla Schebb jej walor dla nauczania, mający polegać na tym, że za podstawę rozważań przyjmuje możliwość powodzenia nieudanej wyprawy Napoleona I do Egiptu, usiłując wykazać poprzez rozumowanie „co by było, gdyby...” indeterminizm dziejów. Zdaniem tych obu autorów jedynie

<sup>13</sup> Podsumowanie poglądów tego kierunku zawiera książka J. L. Claperède, *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international*, wyd. 2. Paryż 1931.

<sup>14</sup> Wynika to wyraźnie z zestawienia dokonanego przez H. Pohoską, *Stan nauczania historii zagranicą*. [w:] *Pamiętnik V Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich* I. Warszawa 1930, s. 695—713.

<sup>15</sup> E. Perroy, (profesor Sorbony) *Les buts de l'enseignement historique*. „L'Information Historique” 1956, nr 1, s. 37: „En France — nous éprouvons une invincible méfiance à l'égard de toute philosophie de l'histoire, de toute explication trop hative, trop ambitieuse ou trop systématique. Philosophes et historiens se placent à des points de vue entièrement différents”. I dalej: „Le but principal de l'enseignement est de tempérer le soif de certitude et d'absolu propre à la jeunesse”.

wież w czasie nadaje historii pozór ciągłości rozwojowej. Jest to jednak — twierdzą — tylko pozór, w istocie bowiem historia uchyla się spod działania wszelkich praw ze względu na „autonomię umysłową” człowieka, swobodnie wybierającego drogi do realizacji celów, które sam sobie stawia <sup>16</sup>.

Od tego już krok do apologii subiektywizmu w historiografii. Jest to teza J. Godechota, według którego „historia to jest tylko interpretacja przeszłości przez historyka”. Nie zdobycze wiedzy, nowe metody badawcze, ale czynnik indywidualny (*le facteur personnel*) badacza odgrywa rolę decydującą w tworzeniu obrazu przeszłości <sup>17</sup>. Wszystkie omówione wyżej artykuły zacerpnęliśmy umyślnie z jednego tylko pisma „L'Information Historique” przeznaczonego dla nauczycieli historii, kształtującego więc kierunek nauczania tego przedmiotu we Francji.

Drugim celem nauczania historii jest wysunięcie na plan pierwszy elementów, które podkreślają łączność między krajami Europy Zachodniej. Służy temu szeroko zakrojona akcja rewizji szkolnych podręczników historii. W działalności tej, inspirowanej przez Europejską Wspólnotę Węgla i Stali (CECA) oraz *Conseil de l'Europe* w Strassburgu największą aktywność wykazują ośrodki: zachodniemiecki i belgijski <sup>18</sup>. *Internationales Schulbuchinstitut* w Brunzshwiku organizuje od 1951 r. okresowe konferencje, których celem jest realizacja tych zadań. W Belgii w tym samym kierunku działa Belgijska Federacja Nauczycieli Historii, wydając dwujęzyczne pismo „Histoire et Enseignement — Geschichte en Onderwijs” oraz inne w języku flamandzkim <sup>19</sup>. Od 1956 r. działa, utworzona z inicjatywy Andre Puttemansa, Międzynarodowa Komisja dla Nauczania Historii (*Commission Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire*), która od chwili swego powstania organizuje corocznie sesje poświęcone wybranym zagadnieniom z historii najnowszej. Stanowią one ośrodek jej zainteresowania ze względu na ich aktualny politycznie charakter, jak o tym świadczy sam dobór tematyki <sup>20</sup>.

Prace tej Komisji, ograniczając się do krajów Europy Zachodniej, służy wyraźnie dziełu jej politycznej integracji. Na istotny charakter tej działalności wskazuje artykuł Puttemansa, poświęcony zagadnieniom roli nauczania historii w kształtowaniu tzw. idei europejskiej, pojętej

<sup>16</sup> R. Schebb, *De la probabilité en histoire*. „L'Information Historique” 1953, nr 1, s. 9—11 i P. Vendryès, *De la probabilité en histoire. Exemple de l'expédition d'Egypte*. Paryż 1952. Por. też E. Dardel, *L'histoire — espace du concret*. Paryż 1946, gdzie teza, że „le déterminisme historique ne tarde pas à tuer l'histoire” (s. 37) ujmowaną przez tego autora jako nauka o faktach szczegółowych.

<sup>17</sup> J. Godechot, *Ou en est l'historiographie?* „L'Information Historique” 1956, nr 5, s. 180: „L'histoire n'est que l'interprétation du passé par l'historien”.

<sup>18</sup> Por. L. Lousse, *Le rôle de la Belgique dans l'oeuvre du rapprochement des peuples par un meilleur enseignement de l'histoire*; odb. z *Histoire, Expériences et Suggestions*. Bruksela 1962.

<sup>19</sup> A. Puttemans, *La Conférence de Brunswick et la révision des manuels d'histoire en vue d'une meilleure compréhension internationale*; odb. z „Internationale Jahrbuch für Geschichtsunterricht”. Brunzshwik 1957.

<sup>20</sup> Dotychczas przedmiotem dorocznych obrad Komisji, która współdziałała z Biurem Europejskim dla spraw dzieci i młodzieży (*Bureau européen de la Jeunesse et de l'Enfance*), były następujące zagadnienia: Druga wojna światowa (1956); Źródła drugiej wojny światowej (1957); Ekspansja kolonialna od 1870—1945 (1958); Historia społeczna w l. 1850—1950 (1959); Punkty sporne w historii Napoleona I (1960); Nauczanie dziejów narodowego socjalizmu (1961).

jako całość duchowa, oparta na dziedzictwie grecko-rzymskiego antyku i uniwersalizmu papieskiego, a przeciwstawiona Rosji<sup>21</sup>.

Ten inspirowany przez polityczne kierownictwo „Europy Sześciu” kierunek reformy nauczania historii znajduje wyraz w wydanym ostatnio dla użytku nauczycieli *Index de références*, który „Le Monde” określa mianem „pięknego wysiłku historycznej bezstronności”, na co dowodem ma być przeprowadzona przez *Index* rehabilitacja Bismarcka i jego polityki<sup>22</sup>. Celem tych wszystkich wysiłków jest stworzenie jednolitego kursu nauczania historii i odpowiadających mu międzynarodowych podręczników, stanowiących etap na drodze do powstania postulowanej w krajach wspólnego rynku „europejskiej matury”. Mimo że kierunek ten podkreśla zerwanie z historią wojen i dyplomacji i zastąpienie jej mającą zbliżyć narody historią cywilizacji, polityczne jego założenia są formułowane w sposób jednoznaczny<sup>23</sup>. Przewaga treści spirytualistycznych, mimo większego uwzględnienia historii gospodarczej i społecznej, utrzymuje się w przeważnej większości zachodnich podręczników historii. Również, mimo rozszerzenia terytorialnego zasięgu, utrzymują się one nadal — z paru wyjątkami — na pozycjach tzw. europocentryzmu.

Stąd silny zwrot w nauczaniu — i popularyzacji — historii do średniowiecza, gdzie upatruje się podstawy ideologiczne zachodnioeuropejskiej jedności<sup>24</sup>, ożywiającej rządzące w krajach „Europy Sześciu” stronnictwa typu chadecji. Tak programy historii, jak i odpowiadające im podręczniki oraz pomoce szkolne służą na ogół bezpośrednim celom politycznym kół rządzących, choć niektórzy historycy widzieliby chętnie ich wykorzystanie również i dla celów pokojowego współistnienia<sup>25</sup>.

Znamienne, że obok tych ogólnych, niejako „ponadnarodowych” założeń uwydatniają się w nauczaniu historii w krajach zachodnioeuropej-

<sup>21</sup> A. Puttemans, *L'enseignement et l'idée européenne*; przedruk w „Album E. Lousse”; Lowanium — Paryż b.d. (1961), s. 230 i n.: „L'histoire enseignée objectivement... peut contribuer efficacement à montrer la nécessité vitale où se trouve l'Europe aujourd'hui de s'unir, si elle veut sauver la civilisation occidentale, l'héritage sacré de deux millénaires”. Dalej autor cytuję Gonzagę de Reynolda: „La Russie est aussi l'antithèse historique de l'Europe”.

<sup>22</sup> M. Vaussard, *Un bel effort d'impartialité historique*. „Le Monde” z 17 X 1962: „L'image traditionnelle de Bismarck — czytamy w *Indexie* — doit être révisée au moyen des plus récentes recherches sur Bismarck. Sa politique était compliquée et multiple. Déjà sa politique extérieure avant 1871, n'est pas purement une politique de puissance dans le sens de la volonté de conquête sans frein. Elle est une politique réaliste dans le cadre du système traditionnel de la pentarchie européenne et veut atteindre pour la Prusse la pleine égalité avec les autres grandes puissances. Cela signifie dans la Confédération germanique la pleine parité avec l'Autriche, pour laquelle on en vint en 1866 à une guerre décisive. Bismarck a su exploiter avec virtuosité les idées du XIX siècle: le constitutionnalisme, le libéralisme, l'idée sociale, sans jamais s'identifier totalement avec elles”.

<sup>23</sup> A. Puttemans, *L'enseignement de l'histoire*, s. 230 i n.: „Dans l'état actuel du monde deux colosses se partagent les principales lignes de forces: la Russie et les Etats Unis, Or, dans l'un ou l'autre cas c'est la fin de la civilisation occidentale. Ainsi donc, l'étude de l'histoire, la raison autant que le sentiment doivent nous amener à conclure que le seul salut de la démocratie et de la civilisation occidentale réside dans la constitution d'une «Troisième Force», L'Europe unie”.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 238: „L'unité de l'Europe médiévale et de sa culture, est le fait, est une création du Siège de Rome, de la Papauté”.

<sup>25</sup> Lousse, op. cit., s. 4: „L'histoire de la civilisation, cette conquête récente de la recherche et de la pédagogie, l'emporte nettement sur l'histoire — batailles, définitivement, reléguée, du moins nous l'espérons”. Dalej autor podkreśla chęć nawiązania współpracy z ZSRR i krajami demokracji w zakresie współpracy nad ustalaniem programów nauczania.



skich — w różnym zresztą stopniu — treści nacjonalistyczne. Szczególnie wyraźnie występują one w NRF, gdzie apologia *Drang nach Osten* i próba zrzućenia z Niemiec odpowiedzialności za „epizod” hitleryzmu idą w parze z propagandą rewizjonistyczną<sup>26</sup>.

Zatrzymaliśmy się nad aktualnymi założeniami nauczania historii w niektórych krajach Europy Zachodniej, ponieważ na tym tle — sądzimy — można lepiej ocenić zasięg i głębokość przemian dokonywanych u nas w zakresie nauczania historii.

### 3. ZAŁOŻENIA NAUCZANIA HISTORII W SZKOLNICTWIE POLSKI LUDOWEJ

Reformy nauczania historii w Polsce Ludowej od początku realizowały kierunek oparcia nauczania na założeniach poznawczych materializmu historycznego. Przez uzyskanie trwałej bazy metodologicznej kurs nauczania historii w szkole podstawowej i liceum stawał się homogeniczną całością, posiadającą własny wewnętrzny sens. Pozwalało to ukazać prawidłowości rozwoju, co umożliwiało uczniom zrozumienie przeszłości, a poprzez nią terażniejszości. Na tym też przede wszystkim polega ogromna społeczna rola przedmiotu historii w nauczaniu szkolnym. Opracowane ostatnio wskazówki metodyczne do programu historii w szkole podstawowej słusznie zaznaczają, że świadomość społeczna oparta jest na określonej koncepcji przeszłości. Dla zrozumienia bowiem współczesnej rzeczywistości konieczna jest wiedza o jej genezie.

Projekt planu ramowego liceum ogólnokształcącego i cytowane wyżej wskazówki widzą podstawowy cel nauczania historii w wykształceniu obywatela Polski Ludowej o światopoglądzie racjonalistycznym, patrioty, jednocześnie pełnego szacunku dla dorobku innych narodów, ożywionego poczuciem solidarności z siłami postępu na całym świecie, rozumiejącego, że budownictwo socjalizmu w Polsce stanowi epokowe zadanie narodu, przygotowane przez poprzedni rozwój historyczny, i pragnącego w nim czynnie uczestniczyć<sup>27</sup>.

W świetle tych założeń nie wydaje się, by mogło być zasadniczo kwestionowane zwrócenie większej uwagi i pogłębienie nauczania historii nowożytnej i najnowszej, realizowane przez projekty programów. Nie zawsze jednak stopień aktualności da się określić przez obliczenie, ile lat upłynęło od zaistnienia danego faktu historycznego. Stąd zasada priorytetu treści najnowszych nie może być stosowana mechanicznie. Nie trzeba dowodzić, że dla zrozumienia tak istotnego aspektu Polski współczesnej, jak sprawa Ziem Zachodnich, ważniejsza jest znajomość historii średniowiecza niż czasów nowożytnych. Zagadnienie chrześcijaństwa sięga starożytności, a gdy chodzi o jego rolę w Polsce — X w. Nietrudno zaś uzasadnić pogląd, że znajomość genezy chrześcijaństwa i procesów chrystianizacji ma istotne znaczenie dla ukształtowania społecznej świadomości. Ma tu zastosowanie łacińska maksyma: *Non numerantur sed ponderantur*, czyli że znaczenie zjawiska zależy nie tyle od bliskości jego zaistnienia w czasie, ile od jego znaczenia, ciężaru gatunkowego dla współczesności, od jego naukowej i społecznej aktualności.

<sup>26</sup> Obszerny materiał źródłowy zestawia w tym zakresie W. Sobański, *Podręczniki szkolne w Niemieckiej Republice Federalnej*. Warszawa—Poznań 1961.

<sup>27</sup> Por. „Głos Nauczycielski” nr 3 z 21 I 1962: Liceum ogólnokształcące (projekt planu ramowego i zakresu materiału nauczania).

Zmiana założeń metodologicznych spowodowała przesunięcie punktu ciężkości z historii politycznej na historię gospodarczo-społeczną. Nauka historii podjęła badanie mało znanych dotychczas, a podstawowych zjawisk procesu dziejowego. Znalazło to również odbicie w dydaktyce historii. Tu jednak trudności były większe. Odrzucając jak najsłuszniej historię ujmowaną jako historię królów i wojen nie można było jej zastąpić historią gospodarczo-społeczną. Przedmiotem nauczania — na co godzimy się wszyscy — może być tylko potraktowana naukowo historia integralna. Omawiane projekty programów uczyniły krok naprzód w kierunku realizacji tego postulatu. Uwzględnione są więc w nich zarówno historia techniki i w ogóle kultury materialnej, historia gospodarcza i społeczna, historia polityczna, wreszcie historia kultury duchowej. W praktyce przecież proporcje nie zawsze zostały dobrane najszcześliwiej; w szczególności problematyka gospodarcza i społeczna, najtrudniejsza w jej „czystej formie” dla dzieci i młodzieży, została chyba zbyt wyeksponowana. Stało się to ze szkodą historii kultury materialnej i duchowej. Do tej kwestii wypadnie nam jeszcze wrócić.

Proces doskonalenia naszych programów można scharakteryzować najogólniej jako kolejne próby — mniej lub bardziej udane — integracji w ujmowaniu procesu historycznego, jego najważniejszych etapów i elementów. Postulat nauczania historii integralnej nie jest nowy<sup>28</sup>. Pierwsze sformułowania idące w tym kierunku znajdujemy już u Lelewela<sup>29</sup>, a w 1890 r. na II Zjeździe Historyków Polskich L. Finckel w referacie pod tytułem: *Jakiego podręcznika historii polskiej koniecznie nam potrzeba i jaką drogą dojść do niego?*, sformułował założenia historii integralnej w dziejach ojczyzny.

„Wspaniała rozrost nauk ekonomicznych i społecznych — mówił on — wydobyl szereg pytań, skierował ciekawość ludzką w stronę, kędy dotychczas nie spoglądano. Co nas interesuje w terażniejszości o to pytamy także przeszłość. W ten sposób ilość kwestii, przedmiot historii się wzmacnia... Jakie były warunki ekonomicznego i społecznego życia w wiekach Piastów, Zygmuntów czy Wazów, jakie zasoby materialne, ile rąk do pracy, jaki kapitał i jaka produkcja, jakim gospodarstwo państwa i innych kół społecznych: oto co także wiedzieć pragniemy i wiedzieć koniecznie musimy, jeśli chcemy zrozumieć wedle wymagań umiejętności pochód przeszły narodu”<sup>30</sup>.

Wówczas rzecz pozostała w sferze postulatów. I dziś nie łatwo jest ułożyć dobry program nauczania historii, trudniej jeszcze napisać dobry podręcznik. Również dlatego, że bardziej wzrosły wymagania, jakie im stawiamy także w zakresie realizacji zasady integralności w nauczaniu historii, powiązania wszystkich istotnych elementów procesu historycznego w organiczną całość.

<sup>28</sup> Według J. Maternickiego, *Historia polityczna czy historia integralna*. „Zeszyty Historyczne UW” II. Warszawa 1961, s. 337 i n., pierwszy w nauce polskiej postulat historii integralnej miał sformułować St. Kutrzeba. Jak zobaczymy niżej początków tego kierunku trzeba szukać wcześniej.

<sup>29</sup> T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie historii w Polsce w wieku XVIII oraz dydaktyczna koncepcja Joachima Lelewela*. Kraków 1960. Według Lelewela przedmiotem historii jest „ogólne i cząstkowe doskonalenie się rodzaju ludzkiego, jego zmiany we zwyczajach, religii, mniemaniach, zdolnościach, skłonnościach”. Zaś „historia powszechna historię kultury i dzieje polityczne ma na równym względzie” (s. 116—117).

<sup>30</sup> *Pamiętnik II Zjazdu Historyków Polskich*. Lwów 1890, odb. s. 4—5.

Zadaniem nauczania historii w naszym szkolnictwie jest harmonijne połączenie dwóch celów: 1) dostarczanie prawdziwej wiedzy o przeszłości, stanowiącej podstawę zrozumienia teraźniejszości; 2) wyzyskanie tej wiedzy dla kształtowania socjalistycznej świadomości uczącej się młodzieży. Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że jest tu sprzeczność. Jeżeli bowiem celem ma być nauczanie historii prawdziwej, bez deformacji spowodowanych względami utylitarno-wychowawczymi, to gdzież tu miejsce na przekształcanie świadomości? Jest to jednak — sądzimy — pogląd niesłuszny. Wynika on z przyjmowanego, zwykle milcząco, założenia, że wiedza nie ma sama przez się walorów światopoglądowych. Elementy ideologiczne mają być wnoszone niejako z zewnątrz, przez co wykład ulega deformacji w pożądanym kierunku. Zjawisko to typowe istotnie dla nauczania tradycyjnego historii przewyciężyć może — naszym zdaniem — nauczanie oparte na założeniach materializmu historycznego. Pozwala bowiem rozwiązać dylemat, stojący przed dydaktyką historii od początku jej ukształtowania się jako osobnej dyscypliny. Dylemat, który można sformułować w pytaniu: czemu oddać pierwszeństwo — prawdzie historycznej, czy potrzebom kształtowania ideologii młodzieży? Pytanie to, występujące w formie bardziej lub mniej zawołowanej u wszystkich niemal autorów, zajmujących się problematyką dydaktyczną, było przedmiotem rozterki spędzającym sen z oczu wielu historykom-pedagogom<sup>31</sup>. I w ustroju socjalistycznym nie obyło się bez zwichnięć w dobie, określanej eufemistycznym mianem „okresu kultu jednostki”<sup>32</sup>. Te deformacje dydaktyki historii oraz ich krytykę mamy jeszcze świeżo w pamięci. Za spóźnioną reakcję, wyrażoną w drastycznej zresztą formie, można uznać stwierdzenie Jerzego Putramenta, że „historia jest dziś panną do wszystkiego, a nie żadną nauką”<sup>33</sup>. Krzywdzące w stosunku do olbrzymiej większości prac badawczych, które u nas i przed 1956 r. umiały obronić swój naukowy charakter, nie jest ono też słuszne, jeśli chodzi o nauczanie historii w ostatnich latach. Jednak sformułowanie to świadczy, że także ludzie rozumujący kategoriami *par excellence* politycznymi żądają od nauki i nauczania historii ścisłego przestrzegania prawdy historycznej i skłonni są do najostrejszego potępienia wszelkich odstępstw od tej zasady. W tej mierze krańcowy sąd Putramenta możemy uznać za sygnał opinii, z którym należy się liczyć.

Przyjmujemy, że prawda historyczna winna być założeniem dydaktyki od najwcześniejszego szczebla nauczania. W referacie wygłoszonym na II Kongresie Pedagogicznym ZNP w 1931 r. Natalia Gąsiorowska występując przeciw utylitaryzmowi w nauczaniu postulowała oparcie nauczania historii na dwóch zasadach: 1. poszanowania prawdy dziejowej i 2. uwzględnienia poziomu umysłowego dziecka na różnych etapach jego rozwoju<sup>34</sup>. Realizacja tych założeń jest przedmiotem naszej troski i dziś.

<sup>31</sup> Por. C. Świderkówna, *Obiektywne podstawy nauczania historii. Prace Dydaktyczne Oddziału Łódzkiego PTH*. Łódź 1933, s. 18, gdzie próba usunięcia sprzeczności pomiędzy „czystą nauką” a nauczaniem.

<sup>32</sup> Por. np. L. Buszczyk, *Istoria SSSR w średniej szkole*, I. Moskwa 1951, zwłaszcza punkt — *Wospitanije nenaivosti k ideologii burżuaznego kosmopolitizma* (s. 49—60).

<sup>33</sup> J. Putrament, *Współczynnik szczeroci*. „Przegląd Kulturalny” 1961, nr 46 (16 XI).

<sup>34</sup> N. Gąsiorowska, *Rola historii w nauczaniu. II Kongres Pedagogiczny ZNP w Wilnie 1931*. Warszawa 1932, s. 228 i n.

Prawda historyczna znajduje wyraz w ujmowaniu zjawisk historycznych w związku z całością procesu dziejowego. Przez to ustala się ich wzajemna współzależność i uwydatniają się prawidłowości rozwoju. Myślenie historyczne stanowi właściwą marksizmowi formę tłumaczenia rzeczywistości, a także formułowania prognoz na przyszłość. Stąd szczególnie ważna rola, jaka przypada nauczaniu historii w kształceniu nowej świadomości. I nie bez powodu ostatnie ataki na teorię marksizmu kierują się przeciw historyzmowi w ujmowaniu zjawisk społecznych<sup>35</sup>.

Zagadnienie nauczania zgodnie z prawdą historyczną wiąże się najściślej z wprowadzeniem do programów i podręczników w szkolnych osiągnięć współczesnej nauki. Przy ustalaniu nowych programów jest stosowna chwila po temu, by zlikwidować rozrywy pomiędzy przestarzałymi już treściami nadal, siłą inercji, utrzymującymi się w nauczaniu szkolnym a postępami badań. Jest to ważne i dlatego, że główny nurt badań płynie dziś w kierunku określonym przez nowoczesne założenia metodologiczne. Oparcie programu — a potem i podręczników — o ich wyniki odbije się zarówno na unowocześnieniu nauczanych treści jak i na rozwoju metod dydaktyki historii.

#### 4. JAK TO JEST W PROJEKTACH NOWYCH PROGRAMÓW?

Jak z punktu widzenia zarysowanych wyżej założeń przedstawiają się projekty programów historii w szkołach podstawowych i liceach? Nauczanie historii skupia się w dwóch koncentrach: pierwszy obejmuje klasy V—VIII szkoły podstawowej, drugi I—IV klasy licealne. Pierwszy koncentracja odpowiada więc szkole podstawowej, drugi liceum. Przez koncentracja rozumiemy — jak wiadomo — ujęcie całości wykładu historii na określonym poziomie<sup>36</sup>. Takie stopniowanie nauczania historii pozwala na przystosowanie materiału do wieku i rozwoju uczniów. Koncentracja drugi uzupełnia i pogłębia pierwszy, dzięki czemu obraz przeszłości staje się bardziej wszechstronny, a jednocześnie przez powtarzanie tych samych zagadnień utrwala ją się one głębiej w pamięci.

Dostosowanie koncentracji do podziału szkolnictwa na podstawowe i licealne ma tę zasadniczą zaletę, że uczniowie kończący naukę po szkole podstawowej posiadają już określony zasób wiadomości dotyczących całokształtu historii Polski. W koncentracji pierwszym bowiem pionem, wokół którego skupia się nauczanie, są dzieje ojczyznie, uzupełniane pewnymi elementami historii powszechnej. Stąd pierwsze półrocze w klasie V poświęcone jest w zasadzie historii starożytnej (Bliski Wschód, Grecja, Rzym, Praszowianie), gdy drugie zajmuje się prawie wyłącznie dziejami Polski do połowy XV w. Klasa VI obejmuje dzieje od połowy XV w. do Rewolucji burżuazyjnej we Francji (1789), klasa VII ma

<sup>35</sup> Ob. K. R. Popper, *Misère de l'historicisme*. Paryż 1956, który to tytuł stanowi trawestację słynnej pracy Marksa, *Nędza filozofii*. Wskazuje to od razu na ostrze pracy, które kieruje się przeciw możliwości istnienia i poznania praw społecznych na podstawie analizy procesu historycznego.

<sup>36</sup> Por. H. Mościcki, *Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii...* Warszawa 1925, s. 31—32. Inaczej Pohoska, *Dydaktyka historii*, s. 93, według której koncentracja to zgrupowanie materiału bliższego chronologicznie i terytorialnie (np. Europa w dobie reakcji katolickiej) przeciwstawione cyklowi jako pewnemu wyodrębnieniu zjawisk jednorodnych w rozwoju chronologicznym (np. stosunki Polski z cesarstwem).

do przerobienia materiału od 1789 do 1914 r., klasa VIII od 1914 do czasów współczesnych. Okres po 1945 r. potraktowano dość sumarycznie, co znajduje swoje uzasadnienie w tym, że problematyka ta znalazła szerokie uwzględnienie w przedmiocie należącym w istocie do cyklu historycznego, choć wyodrębnionego pod nazwą „Wiadomości o społeczeństwie”.

W programie liceum zakres materiału przeznaczony dla klasy I obejmuje starożytność (Bliski Wschód, Grecja i Rzym) oraz średniowiecze aż do początku XIV w., to jest do początków kształtowania się państw scentralizowanych. Klasa II ma w programie XIV—XVIII w. kończąc na Rewolucji 1789 r. Klasa III ma do przerobienia materiał do 1914 r., gdy klasa IV od 1914 r. do naszych dni. Należy zauważyć, że elementy dziejów współczesnych po 1945 r. są szeroko potraktowane również w „Nauce o społeczeństwie”. Mamy tu więc dublowanie nauczania, co wydaje się niesłuszne, zarówno z punktu widzenia założeń dydaktyki, jak i dlatego, że jest to trwonienie cennych, a tak już skromnych godzin nauczania. Z zalem trzeba bowiem stwierdzić, że czas przeznaczony na nauczanie historii w obecnych projektach programów uległ poważnemu zmniejszeniu. Początek nauczania historii przesunięto z klasy IV do V, choć już w klasie IV, według zgodnej opinii pedagogów, poziom umysłowy dziecka pozwala na nauczanie historii, w szczególności historii kultury materialnej. W klasach V—VIII nauczanie historii obejmuje jedynie 2 godz. tygodniowo, co stanowi zmniejszenie o 1/3 w stosunku do stanu dotychczasowego. Dwie godziny tygodniowo to bardzo mało, biorąc pod uwagę rolę, jaką nauczaniu historii przypada w naszym systemie szkolnym. Wolno przecież wierzyć, że w miarę gromadzenia doświadczeń nastąpią korekтуры, zwiększające wymiar godzin przeznaczonych na nauczanie historii, w szczególności zaś nastąpi przywrócenie naszego przedmiotu w zasadniczych szkołach zawodowych, gdzie został on — jak to się oficjalnie określa — „zawieszony”. Tymczasem ilość młodzieży w tych szkołach coraz bardziej wzrasta. To pozytywne dla gospodarki narodowej i struktury społecznej zjawisko nie powinno jednak prowadzić do pozbawienia kwalifikowanych robotników takiej sumy wiadomości historycznych, która umożliwiłaby im zrozumienie współczesności, co jest chyba ważnym elementem ogólnego wykształcenia kadry pracowników współczesnego przemysłu.

W obliczu możliwości wyodrębnienia liceów typu humanistycznego pragniemy przypomnieć postulat N. Gąsiorowskiej wypowiedziany w 1931 r., który wówczas był tylko wyrazem określonej postawy metodologicznej, a dziś chyba może znaleźć warunki urzeczywistnienia. Brzmi on, jak następuje:

„Nauczanie powinno być przepojone duchem historyzmu, metodą historycznego myślenia; w zakresie humanistyki historia w nauczaniu powinna być jego ośrodkiem. W szkołach humanistycznych nauki historyczne powinny tworzyć podstawę nauczania w ogóle”<sup>37</sup>.

Jak wygląda realizacja tego postulatu?

W liceum ogólnokształcącym, zakładając jego zróżnicowanie, tzw. bifurkację, od klasy drugiej począwszy, na dwa typy: matematyczno-przyrodniczy i humanistyczny, ma przypaść odpowiednio na klasy typu matematyczno-przyrodniczego po 2 godz., typu humanistycznego po 3 godz. nauczania historii tygodniowo. Jest to niewiele, biorąc pod uwa-

<sup>37</sup> Gąsiorowska, *Rola historii w nauczaniu*, s. 231.

gę, że zadania, które stawia się nauczaniu historii w liceum są dużo szersze niż w szkole podstawowej.

Nasuują się też wątpliwości, czy w świetle choćby sformułowanego wyżej postulatu program historii może być — jak to przewiduje projekt — identyczny w zasadzie dla liceum typu humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego (dla humanistów przewidziane są tylko rozszerzenia zagadnień o niektóre punkty). Jeśli liceum humanistyczne ma wykonać swoją rolę, to pierwszoplanowa pozycja historii powinna znaleźć wyraz nie tylko w zwiększeniu liczby godzin, ale i w innym, pogłębianym programie<sup>38</sup>. Jeśli zostanie podjęta decyzja o wyodrębnieniu typu liceum humanistycznego, to program jego powinien bardziej konsekwentnie niż to czyni, dążyć do realizacji wykształcenia humanistycznego na tym poziomie. Dotyczy to nie tylko historii.

Zmniejszenie wymiaru godzin historii w liceach jest — wydaje się — m.in. wynikiem tego, że w oświeconej opinii utrzymuje się — zapewne nie bez naszej winy — przekonanie o tradycyjnych formach i treściach nauczania tego przedmiotu. W tym kontekście rozumiałbym wypowiedź w dyskusji nad reformą szkolnictwa T. Kotarbińskiego, ostrzegającą przed zbyt dużym faworyzowaniem historii w szkole. Nauczanie historii za mało służyło dotychczas budzeniu krytycyzmu wobec mitów narodowych, za mało działało w kierunku kształtowania postawy racjonalistycznej. Projekt programu pod tym względem mógłby — jak będzie jeszcze mowa niżej — ulec jeszcze ulepszeniu.

Wiąże się to ściśle z zagadnieniem stosunku historii ojczystej do historii powszechnej. Znowu specyfika dziejów Polski spowodowała, że podstawą zainteresowania zarówno społeczeństwa, jak i badaczy była w Polsce niemal wyłącznie historia narodowa. Dzieje powszechne były na marginesie, interesowały niewielu. Odbijało się to i na programach. Tymczasem życie współczesne, a także potrzeba przezwyciężenia tak silnych wciąż u nas mitów, wśród których poczesne miejsce zajmuje mit wyjątkowości dziejów Polski, wymagają konsekwentnego umiejscowienia dziejów ojczystych w ramach historii powszechnej. Tradycyjna historiografia polska reprezentowała najczęściej, wyraźnie lub milcząco, stanowisko izolacjonistyczne. Jeśli zaś nawet dzieje Polski były traktowane w szerszym kontekście, co było koniecznością przy wykładzie dziejów politycznych, to obraz bywał często zdeformowany. Temu stanowi rzeczy sprzyjało panowanie w naszej historiografii wpływów niemieckiej szkoły historycznej. Jak już zauważył W. Dilthey — nie znała ona historii powszechnej, a jedynie równoległe historie narodowe, co uniemożliwiało ukazanie dziejów w szerokich ramach procesów przestrzenno-czasowych<sup>39</sup>. Dopiero zastosowanie metody porównawczej — jak to podniósł H. Pirenne nazajutrz po pierwszej wojnie światowej — umożliwiło ujęcie procesów dziejowych w szerokich ramach, nie zacieśnionych granicami narodowymi<sup>40</sup>. Stano-

<sup>38</sup> Por. W. Radwan, *Kryzys programu szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1962, nr 3, s. 212: „Programy dla poszczególnych kierunków powinny być oddzielnie opracowane, bo program każdego kierunku stanowi oddzielną koncepcję. Za niedopuszczalne należy uznać tworzenie programów poszczególnych przedmiotów przez «wycinanie» pewnych tematów z programów innego kierunku. To samo odnosi się do podręczników”.

<sup>39</sup> W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, t. VII. Lipsk—Berlin 1931, s. 99: „Die Grenze der Historischen Schule lag darin, dass sie zur Universalgeschichte kein Verhältnis gewann”.

<sup>40</sup> H. Pirenne, *De la méthode comparative en histoire*. Bruksela 1923.

wisko to nie było obce i polskiej dydaktyce historii również w okresie międzywojennym. Jak zauważył P. Żukowski, „nie ulega wątpliwości, że najważniejsze zjawiska w różnych dziedzinach historii mogą być należycie uwytklone, odczute i ocenione jedynie metodą porównywania z innymi podobnymi zjawiskami”<sup>41</sup>. Wówczas jednak to stanowisko pozostało jedynie *pium desiderium*. Dziś dużo „jaśniej zdajemy sobie sprawę, że zastosowanie metody porównawczej w nauczaniu historii powszechnej nasuwa się jako nieodparta konieczność. Pozwala ona w należyty sposób uwzględnić zarówno ogólne prawidłowości, jak i narodową specyfikę, umożliwia też zrozumienie świata jako całości. Gdy prasa, film, telewizja i inne środki masowego upowszechnienia kultury codzien dają obfitą porcję informacji milionom ludzi o zjawiskach zachodzących daleko poza granicami ojczystego kraju i starej Europy, potrzeba rozszerzenia nauczania historii w kierunku „trzeciego świata” jest niewątpliwa. W szerszym zakresie jednak — zdajemy sobie sprawę — można to realizować na poziomie szkoły średniej. Dlatego też — sądzimy — należy uznać za słusne przyjęte przez projekty programów skoncentrowanie się w szkole podstawowej na historii Polski, z elementami tylko historii powszechnej, podczas gdy w liceum punktem wyjścia stają się dzieje powszechne, ze szczególnym uwzględnieniem historii kraju ojczystego.

W nauczaniu na poziomie licealnym istotne znaczenie ma właściwe ułożenie proporcji pomiędzy historią Polski a powszechną. Zachowując równowagę pomiędzy materiałem z dziejów ojczystych a powszechno-dziejowym, należałoby z reguły wyodrębniać miejsce Polski w wielkich rozdziałach dziejów (Odrodzenie, Reformacja, Oświecenie itd.). W ramach całości program winien zawsze uwydatniać rolę własnego narodu, jego dorobek i wkład do dziejów powszechnych. Pozwala to na równoległe ukazanie prawidłowości i specyfiki, co najlepiej i najskuteczniej jest uczynić na przykładzie dziejów ojczystych.

W związku z ujęciem dziejów powszechnych, w projektach programów należy zwrócić uwagę, że za mało miejsca poświęcono krajom pozaeuropejskim. Wydaje się słuszne pewne rozszerzenie programów na dzieje Azji, Afryki i Ameryki Południowej. Wobec zainteresowania młodzieży życiem tych „egzotycznych” krajów, już w ostatnich klasach szkoły podstawowej materiał będzie mógł być stosunkowo łatwo przyswojony. Znaczenie zaś problematyki dla zrozumienia oblicza współczesnego świata oraz kształtowania postawy internacjonalistycznej młodzieży trudno chyba kwestionować. Nauczanie historii powinno dziś — bardziej niż kiedykolwiek — podkreślać pluralistyczny charakter kultury ludzkiej. Cóż może jednak dowiedzieć się uczeń liceum, kiedy Indiom, Chinom i Japonii projekt programu razem poświęca zaledwie parę godzin lekcyjnych. Znowu dzieje Afryki ujmowane są tamże nie od strony podmiotu, jakim są ludy i kraje Afryki, ale tradycyjnie od strony ekspansji mocarstw kolonialnych. Pod kątem widzenia współczesności widzimy również potrzebę uwzględnienia choćby najogólniej — w liceum oczywiście — elementów historii starożytnej, czy średniowiecznej tych krajów. Ustrój ich bowiem, który ukształtował się wówczas, przetrwał — ze stosunko-

<sup>41</sup> P. Żukowski, *O nauczaniu historii w szkole średniej, rozważania, wskazówki i materiały*, cz. I. Poznań 1924, s. 76—77.

wo niewielkimi zmianami — dziesiątki wieków i stał się punktem wyjścia zachodzących na naszych oczach przemian.

Materialistyczne pojmowanie dziejów zakłada zwrócenie uwagi na rozwój sił produkcyjnych. Na ujęciu tego kompleksu zagadnień w programie szkoły podstawowej zaważyło negatywnie przesunięcie początków nauczania historii z klasy IV do V. Tymczasem rozpoczęcie nauczania historii w klasie IV od historii rzeczy, powiązane z przygotowaniem modeli i ich opisem przez uczeni, stanowi znakomitą formę ukazania w sposób najbardziej konkretny materialnych podstaw rozwoju społeczeństw. Z drugiej strony rola techniki w życiu ludzkim, jej powszechność podkreśla ogólnoludzkie pierwiastki w historii, służąc ukształtowaniu podstaw internacjonalistycznych wychowania<sup>42</sup>. W projekcie programu liceum zagadnienie sił produkcyjnych zostało potraktowane po macoszemu. W uwagach do projektu programu autor jego wyjaśnia, że przyjął za podstawę program klasy V, „co uwalnia nauczyciela od konieczności powtarzania wielu elementów z zakresu zajęć ludności, podstaw życia i kultury gospodarczej”. Tymczasem zasada koncentrowania za jedną ze swych podstaw uważa nie pomijanie zagadnień już omówionych na niższym szczeblu, ale przeciwnie, utrwalanie i pogłębianie wiadomości przez ich powtarzanie na wyższym poziomie. Dlatego też obstawilibyśmy za rozwinięciem tematyki dotyczącej sił wytwórczych — siły motorycznej społecznego i kulturalnego rozwoju.

Zasadniczą rzeczą wydaje się też potrzeba zwiększenia uwagi — w stosunku do stanu w projekcie programu — na rolę wynalazków technicznych i postępu nauki w gospodarce i życiu społecznym. Obecnie problematyka ta jest ciągle traktowana marginesowo, gdy dla XIX i XX w. winna ona wysunąć się na jedno z pierwszych miejsc w dziejach.

Za mało uwzględniona jest problematyka historii kultury, w szczególności historii kultury materialnej i historii sztuki. Tak w programie liceum nawet zagadnienie tak generalne, jak niektóre style (barok, empire, secesja) nie znalazły swojego odbicia, a o pomnikach architektury też zupełnie głucho. Rzeźba i malarstwo są obecne w dobie Odrodzenia, ale nie ma ich już w Oświeceniu i XIX w.

Istotnym zagadnieniem dla kształtowania racjonalistycznej postawy młodzieży jest przeznaczenie odpowiednio dużo miejsca na ukazanie ewolucji wierzeń religijnych. W programie szkoły podstawowej kwestie te — zgoda, że bardzo trudne na tym poziomie — zostały potraktowane nader pobieżnie, nie gwarantując osiągnięcia zamierzonych celów. W projekcie programu liceum widzimy dużo więcej dbałości o to, by w granicach realnych możliwości przedstawić wierzenia religijne różnych ludów, ukazując drogi historycznego ukształtowania się pojęć religijnych i ich dalszą ewolucję. Z jednym wszakże wyjątkiem. Nie ukazano mianowicie tła, na którym ukształto-

<sup>42</sup> Por. R. Cousinet, *Les principes du travail historique à l'école primaire*. (W:) *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*. „Etudes présentées au Troisième Congrès International d'Education Morale”. Neuchâtel — Paryż 1922. s. 102—104. Czytamy tam m.in.: „Jedynie historia rzeczy interesuje dzieci i może być przez nich zrozumiana, ponieważ cała praca ich umysłu jest skierowaną na obserwowanie, analizowanie, produkowanie przedmiotów. Idee wcale nie interesują, o ile nie są utworzone przez dziecko na podstawie obserwacji świata zewnętrznego” (tłum. moje — J.B.).



wało się chrześcijaństwo. Jedna godzina na dzieje Palestyny i omówienie mozaizmu to za mało. I to dziś, gdy istnieje już bogata literatura o rękopisach z Qumran, rzucających nowe światło na zagadnienie. W projekcie programu licealnego chrześcijaństwo pojawia się od razu jako religia uniwersalna. W praktyce utrzymuje się stan, w którym problematyka chrześcijaństwa, ideologii określającej przez tysiąclecia ideologię i kulturę duchową znacznej części ludzkości, w tym i naszego kraju, znajduje wyłączną interpretację na godzinach katechizacji. Mimo odmiennych założeń w rzeczywistości na tym odcinku za mało jeszcze się zmieniło od czasu, kiedy okólnik Ministerstwa WR i OP z 24 marca 1936 nakazywał uzgodnienie nauczania wszystkich innych przedmiotów z nauką religii<sup>43</sup>.

Jest w nauczaniu historii miejsce na ukazanie nie tylko prawidłowości dziejów i zjawisk ogólnych, ale także na wydobycie wybitnych postaci: rewolucjonistów, bojowników o wolność, wybitnych mężów stanu, uczonych i artystów. Trzeba stwierdzić z uznaniem, że nowe projekty programów nie są anonimowe, jednak imion własnych jest wciąż za mało. I tak w programie szkoły podstawowej zabrakło Cezara i Aleksandra Macedońskiego, w historii Polski obu koncentrowano brakowało nazwisk w dziejach ruchu robotniczego. Przykłady można mnożyć. Tymczasem zarówno względem na prawdę historyczną, jak i względy wychowawcze nakazują połączenie przedstawienia twórczej roli mas w dziejach z ukazaniem wybitnych jednostek, które zasługują na pamięć potomnych.

Jest zadaniem nauczania historii, by uwzględniając w pełni wychowawczo ważne treści patriotyczne poddawać je jednocześnie oczyszczeniu z różnych narosłych przez wieki mitów. W tym zakresie można zanotować sporo pozytywnych osiągnięć, które znalazły wyraz w projektach programów. Podejmują też one nieraz — tam, gdzie to jest obiektywnie możliwe — wiązanie treści patriotycznych z internacjonalistycznymi. Na klasycznym przykładzie hasła „Za wolność naszą i waszą” (nb. nie znajdujemy o nim wzmianki w programach) daje się wykazać w dziejach Polski, że treści te nie stanowią antynomii, że często uzupełniają się wzajemnie. W tym zakresie w projektach programów pozostało jeszcze nieco do zrobienia. Tak w projekcie programu liceum brak wskazania związków Towarzystwa Patriotycznego z dekabrystami, powstania listopadowego z rewolucją lipcową we Francji i powstaniem 1830 r. w Belgii. Przy omawianiu ruchów rewolucyjno-demokratycznych, a potem ruchu robotniczego, akcenty te dadzą się wybić silniej niż to uczyniono.

Osobne miejsce w programach nauczania zajmuje historia ruchów społecznych z ruchem robotniczym na czele. Już wyżej zwróciliśmy uwagę na anonimowość dziejów polskiego ruchu robotniczego. Jest to defekt poważny, bowiem odbiera mu charakter konkretny, czyni bardziej abstrakcyjnym, zawieszonym w sferze programów. Na przezwycięzenie tej luki zwracamy też szczególną uwagę. W realizacji programu należałoby też podkreślić (można to uczynić we wskazówkach metodycznych), by dzieje ruchu robotniczego ujmować w ogólnym kontekście procesu historycznego, a podkreślając je nie wyodrębniać z całości, w której w rzeczywistości tkwiły.

<sup>43</sup> Dziennik Urzędowy Min WRiOP 1936 nr 2, poz. 41. Por. H. Świątkowski, *Wyznaniowe prawo państwowe*. Warszawa 1962, s. 32.

Słyszy się często, że przez skoncentrowanie uwagi niemal wyłącznie na doli chłopów i mieszczan w dawnej Rzeczypospolitej oraz na skutek jednostronnego wyeksponowania rozkładowej roli anarchii szlacheckiej, ogólny obraz dawnych dziejów wypadł nazbyt ciemno. Trudno łagodzić barwy, gdy taka była rzeczywistość. Trzeba jednak wskazywać, odwołując się do dziejów powszechnych, że i w innych krajach los chłopów nie był wówczas lepszy, że i gdzieindziej szlachta stanowiła element anarchicznej frondy, tyle że wczasy poskromionej przez silniejszą niż w Polsce centralną władzę monarchią.

Jest w nauczaniu historii miejsce na ukazanie również n a r o d o w e j s p e c y f i k i dziejów, tego swoistego kolorytu, który odróżnia historię nawet bliskich sobie narodów. Psychika narodu jest czymś rzeczywistym, co należy uwzględnić, gdy się pragnie dać zarys historii integralnej. Wiąże się to z dążeniem nauczania, by osiągnąć również uczuciowe zaangażowanie się uczniów po stronie sprawiedliwości i postępu. Tu też jest miejsce na ukazanie roli wojen sprawiedliwych i niesprawiedliwych, wyzwoleniczych i zaborczych oraz prawidłowe ukazanie roli bohaterstwa w obronie ojczyzny i w walce o społeczne i narodowe wyzwolenie. W naszym systemie nauczania uczuciowe zaangażowanie młodzieży powinno wypływać ze zrozumienia kierunku rozwoju społecznego własnego narodu i całej ludzkości. Takie ustawienie nauczania ma ten zasadniczy plus, że kształtowane na podstawie racjonalistycznej więzi uczuciowe mają charakter trwałe, mniej poddają się przejściowym emocjom i co najważniejsze: godzą element uczuciowy w nauczaniu z postulatem prawdy historycznej, której prymat stale podkreślamy. Odrzucamy stanowczo — zwłaszcza po wielu dawnych i niedawnych doświadczeniach — ukształtowanie nauczania historii jako szczególnej formy agitacji, służącej bezpośrednim, taktycznym celom politycznym. Rezultat takiego podejścia do nauczania historii może być — na dłuższą metę — tylko jeden: kryzys zaufania<sup>44</sup>. Dlatego też za dużą zaletę nowych programów uważamy ich rzeczowość. Unikanie zbędnej frazeologii, a jednocześnie staranny dobór materiału stwarzają przesłanki realizacji zarówno poznawczych, jak i światopoglądowych założeń nauczania historii w szkole. Ich punktem wyjścia będą zawsze racjonalistyczne ujęcia, których formy tylko mogą — i powinny — ulegać zmianom, dostosowując się do poziomu rozwoju umysłowego ucznia. Jest więc to nauczanie oparte na faktach, unikające sloganowości, rzeczowe i przekonujące, więc rozwijające intelekt i zmysł krytyczny, zwłaszcza u starszej młodzieży.

W związku z tym nasuwa się potrzeba zorientowania uczniów w najstarszych klasach, jak powstaje wiedza o przeszłości, więc jakie są — najogólniej — źródła historyczne, jak narasta materiał, kształtują się oceny, jak postępuje pogłębianie wiedzy o procesie historycznym. Tu też

<sup>44</sup> Por. interesującą dyskusję nad społeczną funkcją historii w redakcji katolickiego miesięcznika „Więź” (1961, nr 7—8, s. 11—52). W dyskusji prowadzonej również z udziałem historyków, stojących na pozycjach materialistycznych podkreślano zgodnie, że naginanie faktów dla uzasadnienia z góry założonych sądów, nierzetelność w podawaniu faktów oraz pomijanie faktów — ujmowanych w odczuciu społecznym jako ważne — prowadzi do upadku autorytetu historii w nauczaniu szkolnym.

jest miejsce na zorientowanie ucznia o stosunku syntezy do monografii, ukazanie miejsca i roli podręcznika<sup>45</sup>. Ma to na celu zainteresowanie ucznia oraz zachęcenie go do samodzielnej pracy nad pogłębianiem i rozszerzaniem wiedzy historycznej, szerzej — wiedzy o procesach i zjawiskach społecznych. Ma to szczególne znaczenie, gdyż — jak to słusznie podniósł ostatnio Wł. Radwan — samouctwo dorywcze i systematyczne będzie w przyszłości, w miarę upowszechnienia wykształcenia średniego, coraz krótszego czasu pracy, rozwoju środków masowego upowszechniania wiedzy, odgrywać coraz większą rolę, służąc rozwojowi kultury społecznej<sup>46</sup>.

Wiedza o kształtowaniu się wiedzy historycznej pozwoli również głębiej naświetlić kwestie sporne, czy „drażliwe”, których nie da się uniknąć w nauczaniu na poziomie licealnym. Nie pomijanie tych spraw, a ich prawidłowa, naukowa interpretacja stoi u podstaw autorytetu historii, jako przedmiotu nauczania. Raz utrwalony, autorytet ten staje się potężną dźwignią w kształtowaniu nowej świadomości społecznej, która jest świadomością naukową, opartą na prawdzie obiektywnej.

\*

Przy analizie projektów programów daje się wyraźnie odczuwać skępowanie autorów projektów nazbyt ciasnymi ramami wymiaru godzin, w który przedmiot nasz został wtłoczony. W praktyce może to doprowadzić albo do niewykonania części programu, albo do nauczania werbalnego, formalnego (np. w formie dyktowania określonych formuł do zapamiętania). Wydaje się, że został tu popełniony błąd z punktu widzenia kształtowania socjalistycznej świadomości młodzieży. Historia jest najbardziej „ideologicznym” przedmiotem nauczania. Myślenie historyczne jest myśleniem racjonalistycznym, stąd znaczenie kształcenia tego myślenia<sup>47</sup>. Stanowi ono podstawę kształtowania światopoglądu materialistycznego, podobnie jak treści nauczania historii dają jego podbudowę od strony zjawisk społecznych, wyrabiając jednocześnie przywiązanie do postępowych, w szczególności rewolucyjnych tradycji narodu i całej ludzkości.

Pozostawiając na razie na boku sprawę przeciążenia projektów programów w nadziei, że pewna zwyżka godzin potrafi, przynajmniej w części szkół (np. liceach humanistycznych) poprawić sytuację, należy od razu powiedzieć, gdzie widzimy możliwości czasowe pozwalające na realizację zaplanowanych korektur. Dadzą się one — sądzymy — wygospodarować: a) ze skrótów w materiale zaprojektowanym; b) przez skoordynowanie historii współczesnej z programem nauki o społeczeństwie. Przykładowo w programie licealnym można bez większej szkody skrócić partie o wojnie trzydziestoletniej, wojnach polsko-szwedzkich, kryzysie Rzeczypospolitej od połowy XVII w. i aż do połowy XVIII w. Bez trudu można też skrócić nadmiernie szczegółowe partie: „Świat

<sup>45</sup> Ob. H. Radlińska, *Postulaty w sprawie nauczania historii na stopniu średnim*. (W:) *Pam. V Powsz. Zjazdu Hist. Polskich I*, s. 714 — 716.

<sup>46</sup> Radwan, *Kryzys programu*, s. 206.

<sup>47</sup> Na rolę nauczania historii dla wdrażania do genetycznego sposobu ujmowania zjawisk zwracał już dawniej dużą uwagę J. Dutkiewicz, *Dydaktyka historii*. „Encyklopedia Wychowania”, t. II: *Nauczanie*. Warszawa 1936, s. 379, 381, 393.

i Polska przed II wojną światową". Z kolei tematyka dotycząca czasów po 1945 r. jest nierzadko uwzględniona w „Nauce o społeczeństwie”. Gdyby przeprowadzić selekcję materiału, usuwając ten tylko, który się powtarza, odnośne części programu skróciłyby się poważnie. Również staranna korelacja nauczania historii i geografii oraz historii i języka polskiego może przyczynić się do likwidacji zbędnych powtórzeń.

Gdy chodzi o rewizję podziału materiału pomiędzy poszczególne klasy, sądzimy, że należy w szkole podstawowej wydatnie ograniczyć materiał w klasie V, gdzie uczeń po raz pierwszy styka się z historią. Częściowo można to osiągnąć przez przesunięcie granicy *ad quem* do wcześniejszego średniowiecza. Obecny zakres może go tylko zdezorientować i zniechęcić do przedmiotu raz na zawsze. W liceum nauczanie w klasie II należałoby rozpocząć od VIII—IX w. tj. od monarchii Karola Wielkiego i ukształtowania się państw słowiańskich, a w klasie IV cezurę trzeba cofnąć do początków imperializmu i rewolucji 1905 r.

Realizacja nowych programów wymaga nowych podręczników. Należy postulować by i w liceum był jeden podręcznik, obejmujący łącznie historię powszechną i historię Polski. Wobec bifurkacji należałoby postulować odrębne podręczniki historii dla liceów obu typów. Dla liceów humanistycznych można by ewentualnie uzupełnić to osobnym podręcznikiem historii Polski, traktującym szerzej dzieje ojczyste.

Poznanie przeszłości przez młodzież nie polega — jak wiadomo — wyłącznie na nauczaniu podręcznikowym. Coraz większą rolę odgrywają masowe środki upowszechniania kultury, w szczególności film i telewizja<sup>48</sup>. W nawiązaniu do nowych programów należałoby więc ustalić plan produkcji oświatowych filmów historycznych, przeźroczy, a także plan programów telewizyjnych. Wydaje się też konieczne położenie większego nacisku na lekturę uzupełniającą w zakresie głównie historii kultury (w tym również mitologii), walk o wolność sumienia, walk rewolucyjnych, egzekwowaną przez nauczyciela. Nowe programy wymagają też opracowania nowych wypisów źródłowych i atlasów historycznych zawierających ilustracje do dziejów kultury. Chodzi o to, by nauczanie historii było nowoczesne nie tylko w treści, ale by jego formy odpowiadały jak najbardziej warunkom i możliwościom, jakie stwarza życie współczesne. Cały ten zestaw środków umożliwi skuteczne realizowanie zasady aktywności<sup>49</sup> i pogłębienia wiedzy w nauczaniu historii. Będzie tu również miejsce na wykorzystanie źródeł regionalnych, pozwalających połączyć tzw. historię regionalną z szerszym tłem ogólnym<sup>50</sup>.

Zasadniczym warunkiem realizacji nowych programów jest przekonanie nauczycieli o naukowej słuszności i społecznej wartości tych programów. Realizacja programów przez nauczyciela powinna opierać się na jego osobiście pozytywnym stosunku do ich założeń metodologicznych

<sup>48</sup> Znamienne, że w okresie międzywojennym istniały silne opory przeciw zastosowaniu filmu do nauczania historii. Tak we Francji władze oświatowe akcentowały niebezpieczeństwo korzystania z pomocy filmu, który miał „przekształcać historię w romans Dumasa-ojca”. Ob. Pohoska, *Stan nauczania*, s. 710.

<sup>49</sup> Por. Verniers, *L'enseignement de l'histoire*, cz. III: *Théorie d'une méthode active d'enseignement historique*, s. 64—120 i J. Dutkiewicz, *Dydaktyka historii*, *passim*.

<sup>50</sup> Zwraca na to uwagę Verniers, op. cit., s. 104—105 i n.

i metodycznych. Wymaga to na pewno dłuższej i trudniejszej pracy niż przygotowanie najlepszych nawet programów. Szczególną rolę mogą tu odegrać czasopisma historyczne, zwłaszcza przeznaczone dla nauczycieli, publikacje popularnonaukowe, kurso-konferencje itp., organizowane równoległe z wprowadzeniem nowych programów. Kwestia ta, którą tu tylko sygnalizujemy, winna być rozwiązywana równoległe z wprowadzaniem w życie nowych programów.

#### О ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Проводимая в Польше реформа общеобразовательных школ предусматривает продление срока обучения в начальной и средней школе в сумме до двенадцати лет. В связи с этим возникает необходимость просмотра школьных программ истории.

• В статье дается исторический очерк дидактики преподавания истории как в Польше, так и в других странах Европы. Автор отмечает, что в прошлом программы обучения отличались националистическим, порой даже шовинистическим содержанием. В некоторых западно-европейских странах теперь главное место в процессе дидактики истории занимает не историческая правда а утилитаризм, с целью исторического обоснования экономической и политической интеграции „Европы шести”.

Однако поддерживать авторитет истории в глазах молодежи можно только тогда, когда основой преподавания будут не утилитарные цели, а объективная правда, такая, какой мы ее видим на текущем этапе развития исторической науки.

Опирая исторические исследования и преподавание истории на рациональных философских предпосылках, можно не только ознакомить молодежь с подлинной историей прошлого, но также формировать ее умственный кругозор в духе марксистского рационализма, не становясь на путь субъективизма и упрощений вульгаризационного характера.

Для этого необходимо показывать исторический процесс как неделимое целое. С одной стороны следует обращать внимание на взаимосвязь между всеми элементами исторического процесса, а с другой на основную роль, какую в этом процессе играют материальные силы, социально-общественные условия производства.

Растущие в наше время связи между различными странами, даже расположенными далеко от себя, заставляют уделять все больше внимания обучению всеобщей истории. Необходимо покончить с преподаванием в духе „европоцентризма”, которое практикуется до сих пор. Вопрос связи между историей Польши и зарубежных стран можно лучше всего решить, давая вместо двух отдельных учебников один, охватывающий как отечественную, так и всеобщую историю. Разумеется последней будет уделяться больше внимания в средней школе, тогда в начальной школе преобладающее место будет дальше занимать история родной страны.

Далее автор говорит о распределении материала в программах для отдельных классов, указывая, что с одной стороны необходимо ввести некоторые сокращения в области экономической и политической истории, а с другой отвести больше места проблематике истории культуры.

Автор обратил также, в частности, внимание на новые методы обучения истории в связи с развитием, например, телевидения, не говоря уже о роли фильма. Кроме того автор предлагает при преподавании учитывать местную историю вводя ее в круг общих вопросов. Все это связано с реализацией принципа наглядности и активности в преподавании истории.

#### QUELQUES PROBLÈMES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS LES ÉCOLES

La réforme de l'enseignement classique actuel en Pologne prolonge la durée de l'enseignement primaire et secondaire jusqu'à 12 ans au total. A cette réforme se rattache la question de la révision des programmes de l'enseignement de l'histoire dans les écoles. L'auteur brosse un tableau historique de la didactique de l'histoire tant en Pologne qu'en Europe soulignant en même temps la prépondérance des tendances nationalistes et quelquefois même chauvines dans le passé. Une place principale dans certains pays de l'Europe Occidentale occupent aussi les considérations utilitaires ayant pour but la justification de l'intégration économique et politique de "l'Europe de Six" dans le processus de la didactique de l'histoire, au lieu de la vérité historique.

Cependant l'autorité de la science historique chez la jeunesse exige que c'est la vérité objective — comme nous la voyons sur le degré actuel du développement de la science — qui doit constituer la base de l'enseignement, et non les considérations d'ordre utilitaire. Si on base les recherches historiques et les études historiques sur les principes philosophiques et rationnels, on permet de fournir à la jeunesse une vraie science du passé, ainsi que de former sa mentalité dans l'esprit des principes du rationalisme marxiste sans dévier dans la direction des conceptions ou des simplifications subjectives.

C'est l'enseignement de l'histoire, comme de l'histoire intégrale, qui mène à ce but. La vérité doit démontrer: d'un côté la dépendance actuelle de tous les éléments du processus historique, et d'autre côté, de rôle fondamental dans ce processus des forces matérielles et des conditions sociales de la production.

Les rapports entre les divers pays, éloignés quelquefois l'un de l'autre, s'intensifiant de plus en plus dans le monde contemporain, dictent la nécessité de considérer plus amplement aussi l'histoire universelle. Il est nécessaire de rompre avec l'enseignement du centrisme européen qui dure toujours dans la vie pratique. La meilleure solution serait un seul manuel, et non, comme jusqu'alors, deux manuels séparés embrassant tant l'histoire natale que l'histoire universelle. Le rôle de cette dernière sera plus grand dans les lycées pendant que l'histoire de la Pologne sera plus prépondérante dans les écoles primaires.

L'auteur à son tour parle de la division des matériaux dans les programmes des classes particulières, postulant d'une part certaines abréviations dans le domaine de l'histoire économique et politique, et de l'autre part une considération plus vaste des problèmes de l'histoire de la culture, ce que se rattache aux desiderata de l'histoire intégrale.

Il faut noter encore parmi les autres problèmes discutés par l'auteur la remarque faite sur les nouveaux moyens de la didactique de l'histoire qui sont liés, par exemple, avec le développement de la télévision, sans parler du film, ainsi que le postulat de rattachement dans l'enseignement des problèmes généraux à l'histoire régionale. Ses questions se lient avec la réalisation du principe de l'enseignement intuitif et actif de l'histoire.