

JERZY MATERNICKI
(Warszawa)

PROBLEMY I PERSPEKTYWY DYDAKTYKI HISTORII W POLSCE *

1. Dydaktyka historii przeżywała w 35-leciu Polski Ludowej różne okresy, dobre i złe. Wojna przetrzebiła znacznie szeregi specjalistów z tej dziedziny, znaczna zaś część z tych, którzy przeżyli, odeszła z czasem od zagadnień historyczno-dydaktycznych i zajęła się inną problematyką. Wystarczy tu powołać się na takie przykłady jak Ewa Maleczyńska, Natalia Gąsiorowska, Wisława Knapowska, Hanna Pohoska, Józef Dutkiewicz czy Witold Łukaszewicz. Powody były różne. Świetny rozwój dydaktyki historii w okresie międzywojennym uwarunkowany był w dużym stopniu tym, iż w ówczesnym szkolnictwie średnim pracowało wielu historyków o wysokich kwalifikacjach naukowych (po habilitacji). Nie było dla nich miejsca na uniwersytetach, natrafiali też na poważną konkurencję w badaniach ściśle historycznych. Dydaktyka historii otwierała im możliwości pracy twórczej wielu więc — nie mając przed sobą lepszych perspektyw — podjęło pracę w tej dziedzinie. Po II wojnie światowej sytuacja uległa gwałtownej zmianie. Szybki rozwój szkolnictwa wyższego — w warunkach wielkich strat, jaki poniosła nauka polska w okresie wojny i okupacji — spowodował, iż wielu dawnych dydaktyków historii objęło katedry historyczne, powracając w ten sposób do swych pierwotnych zainteresowań badawczych. Duże straty przyniósł także „szturm ideologiczny” lat 1948—54 i towarzyszące mu, niestety, nie zawsze szczęśliwe decyzje kadrowe i wydawnicze. Wstrzymano m.in. wówczas druk podręcznika dydaktyki historii napisanego przez Halinę Mrozowską. Co się z nim stało, nie wiadomo. Na miejsce „starych” dydaktyków przyszli nowi, nie zawsze dostatecznie przygotowani do czekających ich zadań. W rezultacie nastąpiło wyraźne obniżenie się poziomu polskiej refleksji historyczno-dydaktycznej, która często przekształcała się w komentarz ideologiczny do aktualnie wprowadzanych programów i podręczników historii. Ułatwiano w ten sposób nauczycielom zrozumienie dokonujących się przemian społeczno-politycznych a także przyswojenie sobie nowych treści i nowych interpretacji faktów historycznych, jednocześnie jednak lekceważono sprawy ściśle dydaktyczne, związane z możliwościami percepcyjnymi ucznia i rozwojem jego zdolności poznawczych. Pierwsze objawy ożywienia badań i refleksji w tej ostatniej dziedzinie zaobserwować można w latach 1954—55, szybszy jej rozwój nastąpił jednak dopiero po 1956 r.

Do odrodzenia się polskiej dydaktyki historii w drugiej połowie lat pięćdziesiątych i na początku lat sześćdziesiątych przyczynił się w dużym stopniu działający przy Uniwersytecie Warszawskim Międzyuczelniany Zespół Metodyków, założony i kierowany przez Wandę Moszczeńską i Adelę Bornholtzową. Do czołowych dydaktyków historii tego

okresu zaliczyć także należy docenta a później profesora WSP w Krakowie Tadeusza Słowikowskiego oraz pracownika warszawskiego Instytutu Badań Pedagogicznych — Czesława Szybkę. Wartościowy dorobek miała również Wanda Zwolska.

Lata sześćdziesiąte to okres intensywnego rozwoju polskiej dydaktyki historii. W zapoczątkowanej wówczas przez PZWS serii monografii historyczno-dydaktycznych ukazało się kilkanaście publikacji poszerzających i pogłębiających dotychczasową wiedzę o nauczaniu i uczeniu się historii przez uczniów. Przytłaczająca większość z nich do dziś zachowała swoją aktualność i stanowi nadal „ostatnie słowo” w analizie wielu istotnych zagadnień dydaktycznych. Dobrze to zapewne świadczy o ówczesnych dydaktykach historii, nie najlepiej jednak o ich następcach, którzy wciąż jeszcze żyją głównie dorobkiem przeszłości i zamiast kusić się o szukanie nowych dróg dla uprawianej przez siebie dziedziny.

Do osiągnięć lat sześćdziesiątych zaliczyć także należy stosunkowo dużą liczbę udanych debiutów. Nie od rzeczy będzie, jeżeli przypomniemy, że w tym to właśnie okresie rozpoczęło swoją działalność na polu dydaktyki historii kilkunastu nowych adeptów tej „dyscypliny” m.in. Kazimierz Augustynek, Jerzy Centkowski, Henryk Krzyżewski, Jerzy Maternicki, Józef Rell, Janusz Rulka, Adam Suchoński i Alojzy Zielecki. Generacja ta, wiekowo dość zróżnicowana, w wyniku naturalnej rotacji pokoleń przejęła na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych odpowiedzialność za dalszy rozwój polskiej dydaktyki historii. Nasuwa się pytanie, czy owa „zmiana warty” była szczęśliwa, czy „młodzi” potrafili utrzymać to tempo rozwoju polskiej dydaktyki historii, jakie narzucili „starzy” w latach sześćdziesiątych? Szukając odpowiedzi na to niełatwe pytanie dokonałem m.in. zestawienia publikacji zwartych, wydanych w trzydziestopięcioleciu PRL. Uwzględniłem jedynie te wydawnictwa książkowe, które znajdowały się w obiegu księgarskim, pominąłem natomiast druki wewnętrzne, publikacje przeznaczone dla ograniczonego, ściśle określonego kręgu odbiorców a także nadbitki prac drukowanych w czasopiśmie i dziełach zbiorowych.

Wyniki obliczeń, opartych na dostępnych powszechnie bibliografiach, katalogach księgarskich, księgozbiore Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie oraz zbiorach własnych ilustruje tab. 1.

Tabela 1

Statystyka publikacji zwartych z zakresu dydaktyki historii. Ogólna liczba tytułów i wznowień

Lp.	Lata	Liczba nowych tytułów	Liczba wydań nowych tytułów	Liczba wznowień starych tytułów	Liczba wydań wznowień starych tytułów	Ogólna liczba wydań starych i nowych tytułów
1	1945—60	7	9	—	—	9
2	1961—70	22	24	2	3	27
3	1971—79	20	22	4	5	27

Wymowa powyższego zestawienia jest dość jednoznaczna. Lata siedemdziesiąte charakteryzują się spadkiem liczby nowych tytułów. Mamy więc do czynienia z regresem i to zarówno w liczbach bezwzględ-

nych, jak względnych. W latach 1961—70 polska produkcja książkowa w dziedzinie dydaktyki historii wzrosła w porównaniu do poprzedniego dziesięciolecia (1951—60) o 366%, zaś w latach 1971—79 nie tylko że nie wzrosła, ale osiągnęła zaledwie 90% stanu z lat 1961—70.

Przyczyny spadku liczby publikacji historyczno-dydaktycznych w latach siedemdziesiątych są złożone. Niemało przyczynił się do tego ogólny kryzys wydawniczy. Wiemy, że jego skutki odczuli także historycy, pedagodzy i w ogóle — przedstawiciele wszystkich niemal dyscyplin humanistycznych. Trudno tu nie wspomnieć też o błędach i niedomaganiach w pracy głównego wydawcy publikacji historyczno-dydaktycznych w Polsce, tj. Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Polityką tegoż wydawnictwa w zakresie dydaktyki historii zajmiemy się bliżej w dalszym ciągu niniejszego artykułu, na tym miejscu ograniczymy się jedynie do stwierdzenia, że przeżywa ono obecnie „strukturalny” kryzys, który pogłębia się z roku na rok przechodząc w stadium wewnętrznego rozkładu. Sytuacja ta jest tym groźniejsza dla dydaktyki historii, że inne wydawnictwa wcale nie kwapią się do publikowania prac z tej dziedziny. Są więc poważne uwarunkowania obiektywne, które w dużym stopniu tłumaczą opisany wyżej stan rzeczy. Główną jednak przyczyną zmniejszenia się liczby publikacji historyczno-dydaktycznych upatrywałbym w czym innym, w spadku aktywności naukowej i pisarskiej naszego środowiska, w ogarniającej go coraz wyraźniej apatii myślowej, w zniechęceniu i rozgoryczeniu spowodowanym trudnymi warunkami pracy, przeciążeniem zajęciami dydaktycznymi a także bezskutecznym często ubieganiem się o druk prac doktorskich. Zdają sobie sprawę z tego, że są to słowa mocne, że mogą dotknąć czyjaś ambicję a nawet — wywołać gwałtowny sprzeciw. Musimy jednak spojrzeć prawdzie w oczy: jesteśmy środowiskiem wyjątkowo mało produktywnym pod względem naukowym i pisarskim. Tezę tę udowodnię w dalszym toku rozważań, powołując się na konkretne liczby, zebrane swego czasu przez J. Rulkę. To prawda, że pracujemy w warunkach wyjątkowo trudnych, ale prawdą jest i to, iż często zbyt łatwo rezygnujemy z ambicji naukowych i poprzestajemy na małym. Oczywiście, nie dotyczy to wszystkich; są tacy, którzy pracują wytrwale i systematycznie, wzbogacając co pewien czas polską dydaktykę historii nowymi opracowaniami, ale przecież są i tacy, wcale liczni, którzy po ogłoszeniu jednej książki, nawet udanej, milkną zupełnie lub też poprzestają na drobiazgach publikowanych w „Wiadomościach Historycznych”.

2. Chcąc zdać sobie sprawę z aktualnego stanu dydaktyki historii w Polsce musimy przede wszystkim zwrócić uwagę na problemy kadrowe. Dokładna liczba czynnych aktualnie w Polsce dydaktyków historii nie jest mi znana. Postawmy sobie najpierw pytanie, kogo można uznać za dydaktyka historii? Przyjmuję następującą definicję: dydaktykiem historii jest ten, kto, profesjonalnie i w miarę „fachowo” zajmuje się tą dziedziną, niezależnie od miejsca zatrudnienia, przy czym może to być zarówno działalność naukowo-badawcza i dydaktyczna jak też tylko dydaktyczna lub tylko naukowo-badawcza. Nie są dydaktykami historii — w przyjętym przez nas znaczeniu tego terminu — ci nauczyciele, pedagodzy i historycy, którzy wypowiadają się na temat nauczania historii w sposób przygodny lub też jedynie na marginesie rozważań ogólnodydaktycznych lub ogólnohistorycznych (metodologicznych). Nie znaczy to oczywiście, abyśmy mieli lekceważyć ich trud i wkład do

refleksji historyczno-dydaktycznej, niemniej nie uważamy, aby było rzeczą celową nazywanie dydaktykiem historii każdego, kto cokolwiek napisał lub powiedział na temat historii szkolnej.

Wedle szacunkowych obliczeń mamy obecnie w Polsce ok. 55 czynnych dydaktyków historii. Przytłaczająca większość z nich, bo 50 pracuje w szkołach wyższych, reszta w resorcie Min. Oświaty i Wychowania. Pod względem liczbowym sytuacja jest więc raczej zadowolająca. Rozmieszczenie kadr jest jednak nierównomierne. Niektóre uczelnie mają względny nadmiar dydaktyków historii, inne znowu zmuszone są powierzać znaczną część zajęć dydaktycznych z tego przedmiotu osobom z zewnątrz, które prowadzą je na zasadzie prac zleconych lub też — bezpłatnie, dla czystej satysfakcji. Podam tu jeden przykład. Do niedawna w ten właśnie sposób realizowano 3/4 zajęć dydaktycznych na Uniwersytecie Warszawskim, obecnie sytuacja uległa radykalnej poprawie: 3/4 zajęć prowadzonych jest przez pracowników etatowych Uczelni a tylko 1/4 przez osoby dochodzące.

Dydaktyka historii stała się w Polsce Ludowej dyscypliną uniwersytecką. Co prawda wykładano ją na uniwersytetach już przed wojną, ale działo się to poza normalną strukturą naukową uczelni, w ramach zajęć zleconych. Pierwsze uniwersyteckie katedry tej specjalności powstały w Polsce na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych (Uniwersytet Warszawski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie). Dzisiaj istnieją one — pod nazwą zakładów naukowo-dydaktycznych — we wszystkich niemal 17 uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych kształcących historyków. Dodajmy do tego pracownię historii w Instytucie Programów Szkolnych oraz analogiczną komórkę w Instytucie Kształcenia Nauczycieli, nastawioną wprawdzie na podnoszenie kwalifikacji merytorycznych (historycznych) nauczycieli, ale uwzględniającą także częściowo, w swojej działalności dydaktycznej, problematykę historyczno-dydaktyczną, a będziemy mieli w miarę pełny obraz instytucjonalnego stanu posiadania polskiej dydaktyki historii. Decydująca rola przypada w tej dziedzinie szkołom wyższym, nie tylko dlatego, że w nich skupia się ponad 90% specjalistów, ale także dlatego, że tu tylko prowadzone są badania podstawowe zarówno o charakterze empirycznym, jak też teoretycznym. Dydaktycy historii pracujący w resorcie oświaty i wychowania ograniczają się przeważnie do działalności projektowej i instruktażowej. Tego wymagają od nich władze oświatowe. Jest to bardziej praca odtwórcza niż twórcza.

W dalszych rozważaniach poświęconych sprawom kadrowym skupię się na sytuacji w szkołach wyższych. Niestety z powodu braku odpowiednich danych nie mogłem uwzględnić dydaktyków historii pracujących w resorcie oświaty i wychowania. Stanowią oni niecałe 10% ogółu dydaktyków historii, pominięcie tej grupy nie powinno więc spowodować istotniejszych deformacji w przedstawieniu sytuacji w omawianej tu przez nas dziedzinie.

Posłużę się danymi zebranymi swego czasu (wiosną 1975 r.) przez J. Rulkę na podstawie rozpisanej wcześniej ankiety skierowanej do wszystkich 17 szkół wyższych kształcących historyków. Uzyskano 33 odpowiedzi z 16 uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych. Materiał ten jest już dzisiaj na pewno częściowo zdezaktualizowany, m.in. na skutek odejścia na emeryturę niektórych osób, a także podjęcia pracy w uczelniach przez sporą grupę młodzieży. Pewne szczegóły mogą więc

dzisiaj wyglądać nieco inaczej, ale — jak słusznie to zauważył J. Rulka w swoim artykule, *Problemy kadrowe w zakresie metodyki nauczania historii* („Wiadomości Historyczne” 1978 nr 6) — obraz sprawy wyłaniającej się z ankiety pozostał w swych zasadniczych liniach i proporcjach niezmienny. Generalnie rzecz biorąc, sytuacja kadrowa polskiej dydaktyki historii nie odbiega dzisiaj, w 1979 r., w jakiś zasadniczy sposób od tej, jaka była przed 4 laty, tj. w 1975 r. A jest to sytuacja — moim zdaniem — pod wieloma względami niepokojąca.

Niestety, nie potrafię powiedzieć, jaka jest przeciętna wieku dydaktyka historii w Polsce, dane pośrednie wskazują jednak na to, iż jest to człowiek raczej już niemłody, mający blisko 45 lat. W 1975 r. na 33 ankietowanych tylko 10 miało staż zawodowy od 1—10 lat, natomiast 17 osób pracowało od 15—30 i więcej lat. Mieliliśmy więc (i mamy nadal) kadrę doświadczoną, ale też i dość leciwą. W ostatnich latach sytuacja uległa tu nieznacznej poprawie, ale nie tyle, aby mogła ona nas w pełni zadowolić. Specyfika naszego „przedmiotu” wymaga dużego doświadczenia zawodowego, na które składa się zazwyczaj najpierw praca w szkole a później na uczelni, trudno jednak myśleć o prawidłowym rozwoju dydaktyki historii bez rytmicznego dopływu świeżych, młodych sił.

Najbardziej jednak niepokoi co innego. Otóż ta dość leciwa kadra legitymuje się niskim na ogół cenzusem naukowym. W 1975 r. na 33 ankietowanych było 11 magistrów, 18 doktorów i tylko 4 doktorów habilitowanych (1 profesor i 3 docentów). 4 magistrów miało co najmniej jedenastoletni staż pracy, w tym dwu pracowało ponad 25 lat. Przyjrzymy się doktorom. Większość z nich (11) to ludzie z długoletnim doświadczeniem zawodowym, wynoszącym od 16—30 lat. Według moich własnych obliczeń szacunkowych statystyczny adiunkt (czy starszy wykładowca) pracujący w zakładzie dydaktyki historii jest starszy od swoich kolegów historyków, pracujących w innych zakładach, przeciętnie o 8—10 lat.

Bliższe dane dotyczące stanu kadry dydaktyków historii w szkołach wyższych, zawiera tab. 2, którą podajemy za wspomnianym wyżej opracowaniem J. Rulki.

Spośród 16 osób zatrudnionych w uczelniach bezpośrednio po ukończeniu studiów tylko 9 uzyskało stopień doktorski w ciągu 6—10 lat, 4 osoby osiągnęły ten stopień w ciągu 11—15 lat, 2 w okresie 16—20 lat, a jedna dopiero po upływie 20 lat. Dydaktycy historii zdobywają stopnie doktorskie z trudem i to — z reguły dość późno. Niestety, nie dysponujemy dokładnymi danymi mówiącymi o tym, jaki procent doktorów, zajmujących się dydaktyką historii, doktoryzował się z tej dziedziny. Według posiadanych przez nas niepełnych danych mniej więcej połowa czynnych obecnie dydaktyków historii, posiadających stopień doktorski, doktoryzowała się z historii, głównie nowożytnej, ale także historii oświaty, historii historiografii, pedagogiki itp. Habilitacje z dydaktyki historii są niezwykle rzadkie. Przytłaczająca większość tzw. samodzielnych pracowników nauki, zajmujących się dydaktyką historii, habilitowała się z innych dziedzin (Cz. Majorek z historii oświaty, J. Maternicki z historii historiografii, J. Rulka z pedagogiki itd.). Przyczynami tego stanu rzeczy zajmiemy się za chwilę, po omówieniu zainteresowań badawczych i aktywności naukowej naszego środowiska.

Dydaktycy historii w 1975 r.

Wyszczególnienie	Stopień naukowy			Razem N=33
	magister N=11	doktor N=18	doktor hab. N=4	
1	2	3	4	5
1. Staż naukowy (zawodowy)				
0—5 lat	4	—	—	4
6—10 „	3	3	—	6
11—15 „	2	4	—	6
16—20 „	—	6	2	8
21—25 „	—	3	—	3
26—30 „	1	2	1	4
31 i więcej	1	—	1	2
2. Płeć				
Kobieta	8	9	—	17
Mężczyzna	3	9	4	16
3. Stanowisko naukowo-dydakt.				
Asystent	1	—	—	1
St. asystent	5	—	—	5
St. wykładowca	5	4	—	9
Adiunkt	—	12	—	12
Docent	—	2	3	5
Profesor nadzw.	—	—	1	1
4. Ukończone st. zaoczne	1	1	—	2
Ukończone st. dzienne	10	17	4	31

Jak wynika z danych zebranych przez J. Rulkę, 10 pracowników szkół wyższych, prowadzących zajęcia z dydaktyki historii, nie uprawia działalności badawczej w tej dziedzinie. Dla 33% dydaktyków historii zatrudnionych w uczelniach, dziedzina ta jest więc naukowo zupełnie obca. Dydaktyka historii jest dla nich jedynie specjalnością dydaktyczną, prace naukowe prowadzą zupełnie w innej dziedzinie. Mamy więc tu do czynienia z całkowitym, bardzo niebezpiecznym rozejściem się w dwie różne strony działalności naukowej i dydaktycznej. Sytuację taką uważam za wysoce niepożądaną i szkodliwą. Szczególnie ujemnie odbija się ona na działalności dydaktycznej omawianej tu grupy: jak można uczyć na uniwersytecie czegoś, czego się samemu nie bada? Sytuacja jest tym gorsza, że wśród tej grupy znajdujemy paru kierowników zakładów. Jak można być kierownikiem zakładu dydaktyki historii nie prowadząc żadnych badań w tej dziedzinie? Sytuacja zupełnie anormalna. Taki zwierzchnik może być co najwyżej organizatorem zajęć dydaktycznych ale w żadnym wypadku inspiratorem badań naukowych w dziedzinie dydaktyki historii. Nie prowadząc badań w tej dziedzinie nie jest w stanie kierować nimi wówczas, kiedy w zakładzie pojawi się ktoś, kto chciałby się dydaktyką historii zająć na serio i w sposób naukowy.

Omawiana tu anomalia powinna być co rychlej usunięta. Dydaktyk historii powinien nie tylko nauczać swego „przedmiotu”, ale zajmować się nim także w sposób badawczy. Od tej zasady nie może być żadnych wyjątków, powinna ona obowiązywać wszystkich, także kierowników zakładów.

Nie znaczy to oczywiście, abysmy mieli uważać, iż dydaktycy historii powinni się zajmować tylko i wyłącznie tą dziedziną. W 1975 r. blisko 30% osób łączyło zainteresowania historyczno-dydaktyczne z pokrewnymi: z historią nauki i oświaty, historią historiografii, historią nowożytną, badaniami regionalnymi, dydaktyką ogólną itp. Tylko dla 14 osób (na 33) dydaktyka historii była jedynym przedmiotem zainteresowań. Jak ocenić to zjawisko? Zaprezentuję tu swój własny, osobisty punkt widzenia. Otóż uważam, iż dydaktyka historii jest specjalnością zbyt wąską, aby mogła zaspokoić w pełni potrzeby intelektualne i ambicje naukowe wszystkich pracowników zajmujących się tą dziedziną. Być może, że w przyszłości tak właśnie będzie, obecnie jednak znaczna część dydaktyków historii znajduje zadowolenie w równoległym uprawianiu dwu dziedzin: dydaktyki historii i jakiejś innej, pokrewnej, np. historii historiografii, historii nowożytnej czy dydaktyki ogólnej. Jest to zjawisko zrozumiałe i, w sumie, mimo pewnych mankamentów (konieczność rozdzielenia uwagi i pewnego rozproszenia wysiłków badawczych), w moim przekonaniu, korzystne dla dalszego rozwoju polskiej dydaktyki historii. Poziom metodologiczny badań w zakresie dydaktyki historii nie jest jeszcze dostatecznie wysoki, zainteresowanie się więc inną dziedziną, wyżej stojącą pod tym względem, może korzystnie wpłynąć na kulturę metodologiczną i w ogóle — horyzonty intelektualne dydaktyka historii. Nie bez znaczenia jest i to, że prowadzenie badań historycznych czy też ogólnodydaktycznych ułatwia dydaktykowi historii głębsze spojrzenie na problemy historyczno-dydaktyczne i dostrzeżenie ich szerszych uwarunkowań, zarówno merytorycznych (tkwiących w historii i jej strukturze metodologicznej), jak też pedagogicznych (związanych z możliwościami poznawczymi uczniów i ogólnymi prawidłowościami procesu nauczania — uczenia się). Dopuszczając więc możliwość a nawet zachęcając do prowadzenia badań nie tylko w zakresie dydaktyki historii, ale także w innej, dowolnie wybranej przez zainteresowanego, dziedzinie badań historycznych czy pedagogicznych, należałoby jednocześnie pilnować, aby zachowane zostały odpowiednie proporcje. Pomijając sytuacje wyjątkowe, które mogą przecież zawsze zaistnieć, dydaktyk historii powinien poświęcać swej „koronnej” dziedzinie nie mniej niż 50% czasu przeznaczanego na badania.

Wspomnieliśmy wyżej, że aktywność naukowa i pisarska dydaktyków historii pozostawia sporo do życzenia. W 1975 r. na 33 objętych ankietą tylko 14 miało na swym koncie publikację książkową. Część z nich dotyczyła dydaktyki historii, część zagadnień historycznych i ogólnodydaktycznych. O bieżącej produkcji pisarskiej, na którą składają się głównie drobne na ogół artykuły, notatki sprawozdawcze i recenzje, informuje bliżej tab. 3.

Niepokoić musi fakt słabej aktywności pisarskiej magistrów, tym bardziej że jak to wynika z tab. 2 przytłaczająca większość z nich (7 na 11) ma co najmniej 6-letni staż pracy naukowej. 7 magistrów nie opublikowało w 1974 r. żadnej pracy, pozostali dorobili się 1, 2 najwyżej 3 prac. Mało piszą również doktorzy; 3 z nich nie opublikowało ani

Tabela 3

Stopień naukowy a liczba publikacji w 1974 r.

	Liczba publikacji w 1974 r.				
	0	1—3	4—6	7—9	9 i więcej
Magister	7	6	—	—	—
Doktor	3	11	3	—	—
Doktor hab.	—	2	1	—	1

jednej pracy, 11 ogłosiło od 1—3 prac, a tylko 3 miało „produkcję” ilościowo w pełni zadowalającą (4—6 publikacji). Samodzielni pracownicy nauki prezentują się lepiej, ale i oni, poza jednym przypadkiem, nie imponują specjalną pracowitością.

Podsumujmy nasze dotychczasowe rozważania. Typowy (ze statystycznego punktu widzenia) dydaktyk historii jest człowiekiem wcale nie młodym (przeciętna wieku ok. 45 lat), mającym na ogół niski cenzus naukowy (większość poprzestaje na późno zdobytym doktoracie), mało aktywnym naukowo lub też prowadzącym badania w innej dziedzinie. Wszystko to powoduje, iż wielu dydaktyków historii zajmuje dziś (1979) stanowisko wykładowców i starszych wykładowców, z którymi to stanowiskami łączą się, jak wiadomo, duże obciążenia dydaktyczne. Wytwarza się w ten sposób błędne koło: brak dostatecznych postępów w rozwoju naukowym jest przyczyną zepchnięcia pracownika na „boczny tor”, to z kolei — w związku ze zwiększeniem wymiaru zajęć dydaktycznych — utrudnia, a często wręcz uniemożliwia mu osiągnięcie wyższego stopnia naukowego.

Powróćmy do postawionego wyżej pytania, dlaczego dydaktycy historii w swej większości są tak mało aktywni pisarsko, dlaczego tak późno zdobywają doktoraty i wyjątkowo tylko dochodzą do stanowisk docentów i profesorów? Przyjrzyjmy się bliżej warunkom pracy i rozwoju naukowego typowego dydaktyka historii; w nich szukać chyba należy wytłumaczenia wielu negatywnych zjawisk, o których mowa była przed chwilą.

Przytłaczająca większość dydaktyków historii rozpoczyna swoją karierę zawodową w szkole średniej a nierzadko nawet i podstawowej. Te kilka czy kilkanaście lat przepracowanych w szkole to olbrzymi kapitał doświadczenia, praktyczna znajomość rzemiosła nauczycielskiego, poznawanego w warunkach naturalnych, w toku normalnej, codziennej pracy szkolnej. Dla dydaktyka historii jest to wartość bezcenna, jeden z warunków powodzenia w jego przyszłej pracy dydaktycznej w szkole wyższej. Nie może dobrze uczyć dydaktyki historii ten, kto zna szkołę jedynie z literatury przedmiotu. Jest to prawda powszechnie znana i nie ma potrzeby dłużej się nad nią rozwodzić. Jest jednak i druga strona medalu. Praca w szkole nie zawsze sprzyja rozwojowi naukowemu i w ogóle — intelektualnemu młodego człowieka, przyszłego dydaktyka historii. Z chwilą przejścia na uniwersytet jest on często mocno opóźniony pod tym względem w stosunku do swoich rówieśników, tych zwłaszcza, którzy cały czas — po ukończeniu studiów — przebywali na uczelni.

Ale to jeszcze nie koniec kłopotów. Wiele problemów stwarza wejście w nowe środowisko i przyswojenie sobie przez nauczycieli — praktyków metodyki pracy uniwersyteckiej. Uniwersytet Warszawski wielokrotnie korzystał (i dziś jeszcze w znacznym stopniu korzysta) z pomocy nauczycieli — praktyków. Wszyscy wskazywali na duże trudności, jakie musieli pokonać z chwilą przejścia na uczelnię lub podjęcia w niej zajęć. Wielu nie sprostało zadaniu i musiało uniwersytet opuścić. Okres adaptacji nauczyciela-praktyka w szkole wyższej trwa zazwyczaj kilka lat. Zrozumiałe jest, iż w tym czasie uwaga jego skierowana jest głównie na dydaktykę, na dobre przygotowanie i prowadzenie zajęć, pracą naukową zajmuje się on mniej intensywnie, a często w ogóle odkłada ją na „później”.

Poważną przeszkodę na drodze rozwoju naukowego wielu dydaktyków historii stanowił do niedawna nadmiar zajęć dydaktycznych. Znaczna część zakładów dydaktyki historii nie miała pełnej obsady kadrowej, zdarzało się więc, że asystent czy adiunkt prowadził po 10 czy 12 godzin zajęć tygodniowo. Na Uniwersytecie Warszawskim sytuacja była już tak dramatyczna, iż jeden z młodych kolegów miał w semestrze 16 godzin zajęć. Czy w tej sytuacji można się dziwić, że wiele prac doktorskich przeciągnęło się ponad miarę?

Rozważając to zagadnienie trzeba też brać pod uwagę fakt, iż zajęcia z dydaktyki historii są wyjątkowo pracochłonne. Dużo czasu pochłania prowadzącemu opracowywanie indywidualnych zadań dla studentów, kontrola ich prac (na ogół bardzo licznych), organizowanie hospitacji w szkole (załatwianie spraw z tym związanych pochłania z reguły dwa razy więcej czasu niż sama hospitacja) a przede wszystkim — przygotowywanie i kontrola praktyk nauczycielskich studentów. Owe praktyki wrywają co roku z życiorysu naukowego każdego dydaktyka historii od 6 do 8 tygodni. Tego się nie liczy nawet do pensum dydaktycznego. Podobno przysługuje za to dodatkowe wynagrodzenie; być może, iż w niektórych uczelniach załatwiono tą sprawę pozytywnie, na Uniwersytecie Warszawskim nikt z tego tytułu nie otrzymuje grosza (brak środków!). Kontrolę praktyk traktujemy jako pracę społeczną. Dla profesora nie jest to może wielkim problemem, dla asystenta — tak. On przecież załatwia większość spraw formalnych i organizacyjnych związanych z praktykami, on też najczęściej hospituje szkoły w okresie praktyk studenckich. Pochłania mu to dużo czasu, a tym samym odrywa od pracy naukowej.

Jakie wypływają z tego wnioski? Po pierwsze, zakłady dydaktyki historii powinny mieć pełną obsadę kadrową, przewyższającą o 25% aktualne potrzeby dydaktyczne. Owa rezerwa jest absolutnie konieczna na to, aby każdy pracownik mógł skorzystać z przysługującego mu prawa do urlopu naukowego. Rezerwa ta może się również przydać w przyszłości, w przypadku zwiększenia limitów przyjęć na I rok studiów, co też prawdopodobnie nastąpi w latach osiemdziesiątych. Po drugie, należy ograniczyć obciążenia dydaktyczne nauczycieli — praktyków rozpoczynających pracę w szkole wyższej do 6 godzin tygodniowo, tak aby mogli oni możliwie szybko wejść w rytm pracy naukowej. Po trzecie, wszelkie obciążenia związane z kontrolą praktyk nauczycielskich, powinny być wliczone do pensum zajęć dydaktycznych. Praktyki nauczycielskie należy traktować na tej samej zasadzie, co programowe praktyki terenowe. Wszelkie inne rozwiązania (np. dodatkowe wynagro-

dzenie) są dla dydaktyków historii mniej korzystne; to, które tu proponujemy, najlepiej sprzyjać będzie ich rozwojowi naukowemu, a o to przecież w tej chwili przede wszystkim chodzi.

Poważną przeszkodę w rozwoju badań historyczno-dydaktycznych stanowią utrudnienia w kontaktach między szkolnictwem wyższym a średnim i podstawowym. To nie przypadek, że znaczna część — o ile nie większość — doktoratów z dydaktyki historii dotyczyła dziejów nauczania tego przedmiotu w Polsce. Aby wykonać taką pracę wystarczy mieć dostęp do zasobnej biblioteki i zbiorów archiwalnych. Znacznie większe trudności napotykają na swej drodze ci, którzy uprawiają badania empiryczne i chcą rozwiązać swój problem na drodze metodycznie przeprowadzonego eksperymentu. Władze szkolne dość niechętnie zezwalają na coś takiego a często nawet odmawiają zgody. Nie można eksperymentować nie mając swobodnego dostępu do szkół. Zdarza się, że nawet przy formalnej zgodzie władz szkolnych badania empiryczne natrafiają na barierę w postaci niechętnego stanowiska dyrektora i nauczycieli. To prawda, iż wejście dydaktyka historii do szkoły zakłóca w jakimś stopniu normalny tok pracy nauczyciela, utrudnia mu realizację „materiału”, ale przecież w ogólnym rachunku to się opłaca i przynosi oświacie duże korzyści. Min. Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki powinno w tej sprawie zawrzeć odpowiednie porozumienie z Min. Oświaty i Wychowania. Nie zwałajmy jednak całej winy na resort oświaty. Poważną przeszkodę na drodze prowadzenia badań empirycznych stwarza brak środków materialnych i finansowych. Jakże często powielenie zwykłego kilkustronicowego testu w 500 czy 1000 egzemplarzy urasta do problemu wielkiej miary i ciągnie się całymi miesiącami, czasami tak długo, aż cała sprawa przestaje być w ogóle aktualna. Badania empiryczne kosztują, jeżeli chcemy je rozwijać musimy na nie znaleźć odpowiednie środki: finansowe i materialne.

Duży wpływ na stagnację polskiej myśli historyczno-dydaktycznej ma nikiłość kontaktów naukowych w tej dziedzinie z zagranicą. Niektóre szkoły wyższe zawarły porozumienie o współpracy naukowej z uczelniami innych krajów (np. WSP w Krakowie z jedną z uczelni węgierskich, WSP w Opolu z Poczdamem), ale w praktyce sprowadza się to do wyjazdów krótkoterminowych. Niewielu dydaktyków historii z nich korzysta. Niewielu też bierze udział w wymianie naukowej z Węgrami, organizowanej przez PTH. Najliczniejsze są parodniowe ekspedycje na międzynarodowe sympozja dydaktyków historii krajów socjalistycznych organizowane w odstępach dwuletnich, kolejno w każdym z krajów socjalistycznych. Ostatnie takie sympozjum odbyło się w Berlinie w 1979 r. W 9-osobowej delegacji polskiej znalazło się 3 przedstawicieli szkół wyższych, pozostali członkowie delegacji to pracownicy resortu oświaty i wychowania. Starania o zwiększenie udziału pracowników szkół wyższych nie przyniosły rezultatu. O składzie delegacji decydują urzędnicy Min. Oświaty i Wychowania, moja rola — jako przewodniczącego delegacji — jest w gruncie rzeczy dość ograniczona i sprowadza się w praktyce do funkcji reprezentacyjnych. Zresztą, impreza o której mówię, ma charakter bardziej ideologiczny niż naukowy. Potrzebne są staże długoterminowe, co najmniej roczne, i to zarówno w ośrodkach naukowych Związku Radzieckiego, NRD czy Czechosłowacji, jak też RFN, Francji, Belgii, Włoch i Anglii. Musimy odbudować żywe

przed wojną kontakty naukowe z zagranicą i bardziej efektywnie wykorzystać jej dorobek w naszych własnych pracach naukowych. Polska dydaktyka historii nie może się rozwijać w izolacji od dydaktyki europejskiej, musi mieć z nią żywy i roboczy — jeżeli tak rzecz można — kontakt. Przy okazji chciałbym się upomnieć o obcą literaturę historyczno-dydaktyczną, która dociera do naszych bibliotek uniwersyteckich i instytutowych zgoła sporadycznie i przypadkowo. Potrzebna jest większa planowość i konsekwencja w tej dziedzinie.

Zalóżmy, że nasz „typowy” dydaktyk historii na przekór wszystkim trudnościom napisał pracę naukową z tej dziedziny i podjął starania o jej wydanie. Czeką go długa i uciążliwa droga. Wspomnieliśmy wyżej, że głównie w Polsce wydawca prac historyczno-dydaktycznych — Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne — przeżywa obecnie głęboki kryzys. Gwałtownie spadła liczba publikacji historyczno-dydaktycznych wydawanych przez WSiP. Dotyczy to w szczególności nowych tytułów; w latach sześćdziesiątych WSiP wydał ich 19, w latach siedemdziesiątych tylko 11 (57% stanu z lat sześćdziesiątych). Szczegółowe dane dotyczące publikacji historyczno-dydaktycznych, wydanych przez PZWS (obecnie WSiP) zawiera tab. 4.

Tabela 4

Statystyka publikacji zwartych z zakresu dydaktyki historii wydanych przez PZWS (WSiP)

Okres	Liczba nowych tytułów	Liczba wydań nowych tytułów	Liczba wznowień starych tytułów	Liczba wydań wznowień starych tytułów	Ogólna liczba wydań starych i nowych tytułów	Przeciętny nakład
1945—60	6	6	—	—	6	2 000
1961—70	19	21	1	2	21	8 000 10 000
1971—79	11	12	4	5	17	5 000

Udział PZWS (WSiP) w ogólnej produkcji wydawniczej w zakresie dydaktyki historii wynosił w latach 1945—60 85,7%, w latach 1961—70 86,3% zaś w latach siedemdziesiątych spadł do 52,3%. Fakt ten budzi tym większe zdumienie, iż znajdujemy się w przededniu reformy szkolnej, wymagającej od nauczycieli historii wydatnego podwyższenia kwalifikacji dydaktycznych. Krótkowzroczna polityka WSiP może z czasem doprowadzić do poważnego obniżenia się kultury dydaktycznej ogółu nauczycieli historii. Zmniejszeniu się liczby nowych tytułów towarzyszy drastyczne ograniczenie nakładów. Nauczaniem historii zajmuje się w Polsce we wszystkich typach szkół prawie 40 tys. nauczycieli (przeważająca ich część to niehistorycy uczący tego przedmiotu w szkołach podstawowych w niewielkim wymiarze godzin, uzupełniający w ten sposób pensum nauczyciela języka polskiego, biologii itp.) Wydawane dla nich — a także dla studentów historii przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego — monografie historyczno-dydaktyczne ukazują się dziś w nakładzie ok. 5 000 egz. (w latach sześćdziesiątych przeciętny na-

kład wahał się w granicach od 8 000—10 000 egz.). Regres w tej dziedzinie jest głęboki a przy tym bardzo niebezpieczny.

Pozostawmy jednak ten problem na uboczu, jest to sprawa odrębna, wymagająca, moim zdaniem, natychmiastowej reakcji władz szkolnych. Z punktu widzenia zasadniczego wątku naszych rozważań ważne jest w tej chwili to, iż dydaktyk historii nie bardzo może liczyć na Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Publikują one niewiele, i co nie mniej ważne, preferują raczej opracowania instruktażowe a nie naukowo-badawcze. Ambitniejsza książka, jeżeli już przebije się przez mur obojętności, natrafia we WSiP na przeszkody różnorodnej natury (redakcyjne, techniczne, itp.) a jej druk ciągnie się całymi latami.

Niewiele zainteresowania dla dydaktyki historii wykazują inne wydawnictwa. PWN publikuje jedynie prace z zakresu dziejów nauczania historii, wydało ich jednak tylko 2. Jeszcze mniejszy dorobek ma w tej dziedzinie Ossolineum (1 publikacja). Kilka prac ukazało się w wydawnictwach uczelnianych i regionalnych. Trudno wydać dzisiaj książkę z dydaktyki historii. Ten stan rzeczy trzeba szybko zmienić. Byłoby pożądane, aby Min. Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki utworzyło specjalny fundusz przeznaczony na finansowanie (właściwie: dofinansowanie) prac historyczno-dydaktycznych i zobowiązało podległe sobie wydawnictwa do ich publikowania. Wiem, że przy obecnych trudnościach wydawniczych będzie to bardzo trudne, jest to jednak konieczne. Nie widzę innej drogi rozwiązania problemu.

Historykom nauki dobrze wiadomo, jak wielką rolę w jej rozwoju odegrały (i wciąż jeszcze odgrywają) czasopisma naukowe. Nie może się bez nich obejść żadna dyscyplina, żadna dziedzina refleksji i dociekań naukowych. Niestety, nie ma w Polsce naukowego czasopisma poświęconego dydaktyce historii. „Wiadomości Historyczne” mają w głównej mierze charakter instruktażowo-informacyjny. Przeznaczone dla nauczycieli stawiają sobie przede wszystkim za cel: a) propagowanie najlepszych wzorów postępowania dydaktycznego i pobudzanie refleksji dydaktycznej nauczycieli oraz b) informowanie ich o aktualnym stanie nauki historycznej, nowych koncepcjach metodologicznych, osiągnięciach badawczych, interpretacjach itp. W piśmie tego typu nie ma właściwie miejsca na poważniejsze studia teoretyczne i gruntowniejsze rozprawy oparte na badaniach empirycznych. Jeżeli się one pojawiają od czasu do czasu na łamach „Wiadomości Historycznych”, to tylko na zasadzie wyjątku, dzięki uprzejmości Redakcji i jej dobrym stosunkom ze środowiskiem naukowym. Pismo jest organem Min. Oświaty i Wychowania, wydawanym przez WSiP przy współudziale Polskiego Towarzystwa Historycznego. Udział PTH w redagowaniu „Wiadomości Historycznych” jest jednak faktycznie raczej niewielki; wystarczy tu stwierdzić, że w ścisłym zespole redakcyjnym nie ma obecnie ani jednego przedstawiciela szkół wyższych. Jako przewodniczący Komitetu Redakcyjnego podjąłem w tej sprawie odpowiednie starania u władz WSiP, niestety nie dały one, jak dotąd, żadnego rezultatu. Wspominam o tym fakcie bo jest on dobrą ilustracją stosunków, jakie panują między WSiP a środowiskiem naukowym. Oczywiście, należy walczyć o podniesienie poziomu naukowego „Wiadomości Historycznych” (pod tym względem znacznie jeszcze ustępują one przedwojennym „Wiadomościom Historyczno-Dydaktycznym”), o częstsze publikowanie na ich łamach poważniejszych rozpraw z zakresu dydaktyki historii, o wprowadzenie do re-

dakcji pisma przynajmniej jednego przedstawiciela szkół wyższych, ale nawet jeżeli uda nam się zrealizować te wszystkie postulaty to i tak nie rozwiąże to problemu. Dydaktykom historii potrzebne jest czasopismo naukowe, które mogłoby stymulować rozwój badań w tej dziedzinie. Powinien to być organ międzyuczelniany, zlokalizowany w którymś z głównych ośrodków naukowych kraju (np. w Warszawie, Krakowie lub Poznaniu), dostępny jednak dla wszystkich dydaktyków, niezależnie od ich miejsca pracy. Osobiście opowiadam się za rocznikiem o niewielkiej rocznej objętości (ok. 15 ark. wyd.), publikującym poważne rozważania teoretyczne, rozprawy oparte na badaniach empirycznych, studia porównawcze a także różnego rodzaju materiały sprawozdawczo-krytyczne. Jednym z głównych mankamentów polskiej dydaktyki historii jest brak rzetelnej krytyki naukowej. Recenzje publikowane w „Wiadomościach Historycznych” mają głównie charakter sprawozdawczy, ich autorzy — starając się zachęcić nauczycieli do lektury-chwałą wszystkie wydawnictwa, zarówno te dobre, jak zupełnie mierne a nawet nieudane. Nie sprzyja to rozwojowi polskiej refleksji historyczno-dydaktycznej. Przyszłe „Roczniki Historyczno-Dydaktyczne” powinny sprawom recenzji poświęcić szczególnie dużo uwagi. Bez należącej postawionej krytyki naukowej nie uczynimy w dydaktyce historii istotniejszego kroku naprzód, będziemy ciągle dreptać w miejscu.

Sprawę utworzenia „Roczników Historyczno-Dydaktycznych” powinno wziąć w swe ręce Min. Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Uruchomienie takiego czasopisma zdynamizowałoby działalność naukową dydaktyków historii pracujących w szkołach wyższych, a w konsekwencji — przyczyniłoby się do dalszego rozwoju tej dziedziny i wydatnego postępu w kształceniu nauczycieli historii.

3. Przechodzę do omówienia głównych kierunków badań historyczno-dydaktycznych w Polsce. Przedmiotem analizy i oceny będą osiągnięcia badawcze lat siedemdziesiątych, ogłoszone w tym czasie drukiem.

Dziedzina nasza rozwija się bardzo nierównomiernie. Najbardziej zaawansowane są badania nad dziejami nauczania historii w Polsce i polskiej myśli historyczno-dydaktycznej. W latach siedemdziesiątych ogłoszono z tego zakresu 5 poważnych publikacji książkowych (ich autorami byli T. Słowikowski, J. Maternicki, L. Mokrzecki i A. Kulczykowska); niektóre z nich wzbudziły spore zainteresowanie także za granicą, o czym świadczą recenzje już opublikowane bądź też znajdujące się w druku w Czechosłowacji, Związku Radzieckim, NRD a podobno także — w RFN i Japonii. Żaden kraj, o ile mi wiadomo, nie rozwinął badań w tej dziedzinie tak daleko jak Polska, zazdroszczą nam tego wszyscy, zarówno na Zachodzie jak i na Wschodzie. Powinniśmy ten kierunek dalej rozwijać, integrując go coraz bardziej z badaniami historiograficznymi z jednej strony i ściśle dydaktycznymi — z drugiej. Badania nad dziejami nauczania historii mają istotne znaczenia nie tylko dla lepszego poznania dróg kształtowania się naszej świadomości zbiorowej (historycznej, narodowej, społecznej, politycznej), ale także — dla lepszego rozumienia współczesnych procesów dydaktyczno-wychowawczych. Prace poświęcone problematyce historycznej są też bardzo przydatne w nauczaniu dydaktyki historii w szkołach wyższych.

Znacznie mniejszy dorobek mamy w zakresie studiów teoretycznych. Brak np. jakiegось wyraźniejszego postępu w refleksji nad metodologicz-

nymi podstawami dydaktyki historii. „Ostatnim słowem” w tej dziedzinie pozostają nadal rozważania W. Moszczeńskiej, bardzo cenne w swoim czasie, wymagające jednak dzisiaj, w świetle nowych zdobyczy metodologii historii, pewnej rewizji. Niewiele zrobiliśmy w dziedzinie aksjologii, dotychczasowe rozważania na ten temat (np. J. Topolskiego i J. Maternickiego) mają charakter nazbyt ogólny, wymagają rozwinięcia i pogłębienia. Pewną wartość badawczą mają rozważania Cz. Sybki na temat pojęć historycznych, brakuje im jednak szerszej perspektywy teoretycznej. Rzucono sporo nowych pomysłów dotyczących szkolnych podręczników historii, kompendiów i przewodników metodycznych dla nauczycieli (J. Maternicki) oraz nowych rodzajów środków dydaktycznych (A. Suchoński, A. Zielecki), ale ich wartość jest mocno zróżnicowana. Uderza fakt małego zainteresowania naszych dydaktyków historii teoretycznymi aspektami procesu poznawczego ucznia a także wyraźny zastrój w refleksji ogólnej nad metodami nauczania. Wystarczy powołać się tu na fakt, iż najlepszą pracą o problemowym nauczaniu historii wciąż jeszcze pozostaje wydana w 1969 r. książeczka A. Bornholtzowej i J. Centkowskiego. Stagnacja w zakresie studiów teoretycznych może w przyszłości zaciążyć bardzo niekorzystnie na dalszym rozwoju dydaktyki historii w Polsce. Wedle mojej oceny daliśmy się w tej dziedzinie wyprzedzić m.in. dydaktykom radzieckim, węgierskim i czechosłowackim.

Nie najlepiej przedstawia się również sytuacja w badaniach empirycznych, w szczególności eksperymentalnych. Niewielu dydaktyków historii prowadzi tego rodzaju badania, a tych, którzy to robią dobrze, zgodnie z obowiązującymi w tej dziedzinie wymogami, można policzyć na palcach jednej ręki. Najbardziej cenne są chyba prace A. Suchońskiego, poświęcone wykorzystaniu przezroczy i szkolnych programów telewizyjnych w nauczaniu historii. Badania empiryczne A. Zieleckiego budzić mogą wprawdzie pewne zastrzeżenia metodologiczne, nie mniej zasługują na uwagę i poparcie. I to niemal wszystko, co w tej dziedzinie możemy odnotować (pomijam prace drobne, publikowane na łamach „Wiadomości Historycznych”). Dorobek zaiste skromny. Trzeba stworzyć warunki dla ożywienia tych badań w przyszłości i objąć nimi znacznie szerszy krąg zagadnień, niż to się dzieje obecnie. Badania empiryczne dają najlepszy wgląd w proces poznawczy ucznia, pozwalają na obiektywną ocenę różnych modeli postępowania dydaktycznego a także stosowanych przez nauczyciela środków dydaktycznych. Ich rola w kształtowaniu się współczesnej wiedzy historyczno-dydaktycznej systematycznie rośnie, i to zarówno na Wschodzie jak i Zachodzie. Nie możemy pozostać w tej dziedzinie w tyle, musimy dotrzymać kroku takim krajom, jak ZSRR, NRD, Czechosłowacja, Węgry, RFN, Belgia czy Francja.

Czwarty typ prac to opracowania sprawozdawczo-instruktażowe, oparte z reguły na własnym doświadczeniu nauczycielskim autorów. Mamy parę publikacji książkowych tego typu, spośród których wyróżniłbym prace J. Tazbirowej o wykorzystaniu źródeł w nauczaniu historii oraz M. Dąbrowy o szkolnych wycieczkach historycznych. Nieco inny charakter mają przewodniki metodyczne napisane przez M. Kosmana oraz J. Centkowskiego i J. Skowronka. W opracowaniach tych dominuje informacja bibliograficzna oraz instruktaż. Byłoby pożądane, aby przewodniki metodyczne dla nauczycieli pisali sami nauczyciele lub

dydaktycy historii znający z własnego doświadczenia nauczanie historii w danej klasie (np. V, VI itd.).

Omawiany typ prac rzadko kiedy wprowadza nowe elementy do dotychczasowej wiedzy historyczno-dydaktycznej, ma jednak istotne znaczenie praktyczne, pozwala bowiem wielu nauczycielom na „praktyczne” przyswojenie sobie nowych zdobyczy w zakresie dydaktyki historii. Prace sprawozdawczo-instruktażowe nie powinny być jednak żadną miarą lekceważone przez dydaktyków historii, zawierają one bowiem wiele wartościowych spostrzeżeń i propozycji, pozwalających na uściślenie i wzbogacenie wiedzy historyczno-dydaktycznej. Dotyczy to w szczególności publikacji nauczycielskich, które z uwagą powinny być studiowane przez teoretyków nauczania historii. Faktem jest jednak, iż niewielu nauczycieli chwytają za pióro. Poziom ich refleksji dydaktycznej jest, rzecz jasna, mocno zróżnicowany, nie zawsze najwyższy. Dla dydaktyki historii mają wartość wszystkie publikacje, te najgorsze także, świadczą one bowiem o tym, jaki jest zakres ignorancji dydaktycznej nauczycieli, jakie problemy ich nurtują i jak sobie z nimi „radzą”.

Piąty typ prac to różnego rodzaju prace projektowe. W latach siedemdziesiątych skupiały się one wokół spraw związanych z reformą nauczania historii w szkole dziesięcioletniej i dwuletnich szkołach specjalizacji kierunkowej. Zrobiliśmy w tej dziedzinie dużo (program szkoły dziesięcioletniej, koncepcja programu dla przyszłego liceum, koncepcja wyposażenia szkoły dziesięcioletniej w środki dydaktyczne, opracowanie zestawów niektórych środków dydaktycznych, opracowanie koncepcji podręczników i atlasu historycznego dla kl. IV itp.). Nie były to prace naukowo-badawcze w ścisłym tego słowa znaczeniu, ale przecież w jakimś stopniu twórcze, wnoszące sporo ożywienia i nowych myśli do polskiej dydaktyki historii. Nie wymieniam tu żadnego nazwiska, w większości bowiem przypadków były to prace zbiorowe, angażujące czasami znaczne zespoły ludzkie. Wielu dydaktyków historii zrezygnowało na jakiś czas z własnych prac naukowych, aby przyczynić się w miarę swych sił do dobrego przygotowania reformy szkolnej. Tego oczekiwało od nas społeczeństwo, tego spodziewali się po nas nasi koledzy-historycy. Powinniśmy to brać pod uwagę przy ocenie aktualnego stanu dydaktyki historii w Polsce, przy generalnym „rozliczaniu” naszego środowiska jako całości i poszczególnych jego członków. Sprawa nie jest zresztą zamknięta, jeszcze nie raz przyjdzie się nią nam zajmować. Prace projektowe są w naszym przypadku jedną z form wdrażania osiągnięć naukowych do praktyki życia społecznego, nie powinniśmy o tym nigdy zapominać.

Na koniec zostawiłem sobie dwa typy prac bardzo ważnych, a u nas zupełnie niemal niedocenianych. Brak nam gruntownych, na solidnych materiałach opartych, studiów porównawczych obrazujących systemy nauczania historii w różnych krajach. Niewiele wiemy o koncepcji dydaktycznej podręczników historii w RFN, Szwajcarii, Francji czy Anglii oraz o innych środkach dydaktycznych stosowanych w tych państwach. Badania porównawcze mogłyby w istotny sposób wzbogacić rodzimą, polską myśl historyczno-dydaktyczną, ułatwić rozwiązanie wielu problemów, z którymi od lat borykamy się bezskutecznie. Trzeba zapalić dla tych badań „zielone światło”. Niezbędne są tu, jak już wyżej była o tym mowa, długoterminowe wyjazdy zagraniczne. Trzeba też — i to możliwie szybko — wzbogacić księgozbiory naszych biblio-

tek o obce programy, podręczniki, atlasy, wydawnictwa źródłowe itp. Materiały te są niezbędne dla prawidłowego nauczania dydaktyki historii w szkołach wyższych. Przydałyby się też polskie edycje najcenniejszych prac obcych, dotyczących nauczania historii.

Poważne zaniedbania mamy również w dziedzinie informacji naukowej. Jednym z najpilniejszych postulatów jest opracowanie bibliografii retrospektywnej polskiej dydaktyki historii za lata 1945—79 oraz sukcesywne wydawanie później bibliografii bieżącej, obejmującej dorobek kolejnych lat kalendarzowych. O ile mi wiadomo podjęto już pewne prace idące w tym kierunku w ośrodku krakowskim (A. Kulczykowska), oby tylko doprowadzone one zostały do końca i zakończyły się publikacją. Trzeba rozwiązać problem bibliografii bieżącej. Byłoby pożądane, aby prace nad tą bibliografią koncentrowały się w Krakowie, ośrodku mającym już duże doświadczenia w tej dziedzinie.

Przeprowadzony wyżej bilans ujawnił więcej braków i potrzeb niż dokonań i osiągnięć. Taki musi być rezultat każdej refleksji krytycznej, która oceniając przeszłość ma na względzie przyszłość. Musimy zdać sobie sprawę jeszcze z jednej rzeczy. Polska dydaktyka historii rozwija się nierównomiernie nie tylko pod względem rzeczowym czy problemowym, ale także i „geograficznym”. W grupie uniwersytetów poza Warszawą (badania nad dziejami nauczania historii, studia teoretyczne nad nowym modelem podręcznika dla uczniów, kompendiów materiałowych dla nauczycieli itp. oraz prace „wdrożeńiowe” związane z reformą szkolną) wysuwają się na plan pierwszy dwa jeszcze ośrodki: Gdański (studia L. Mokrzeckiego nad dziejami nauczania historii w Polsce XVI—XVII w.) i Toruń (prace „wdrożeńiowe” J. Rulki związane z reformą nauczania historii, badania nad zainteresowaniami historycznymi uczniów). W grupie wyższych szkół pedagogicznych najsilniejszymi ośrodkami badawczymi są: Opole (badania A. Suchońskiego nad funkcjonowaniem środków audiowizualnych), Kraków (badania T. Słowikowskiego i jego uczniów nad dziejami nauczania historii w Polsce, wspomniane wyżej prace bibliograficzne A. Kulczykowskiej) oraz Rzeszów (prace A. Zieleckiego dotyczące „myślenia historycznego” uczniów oraz środków dydaktycznych). Mam nadzieję, iż niedługo usłyszymy także o innych ośrodkach, jak na razie są one dopiero na dorobku. Dotyczy to m.in. Poznania, Łodzi, Wrocławia, Kielc i in.

4. Pora kończyć nasze rozważania. Aktualny stan polskiej dydaktyki historii oceniam jako niezadowolający. Poprawa w tej dziedzinie jest możliwa, nastąpi ona jednak dopiero wówczas, kiedy stworzy się dydaktykom historii odpowiednie warunki pracy. Tylko w takiej sytuacji będzie można od nich więcej wymagać, i to zarówno gdy chodzi o działalność naukowo-badawczą, jak też dydaktyczną. Szybkiego rozwiązania wymagają sprawy kadrowe. Zakłady dydaktyki historii powinny mieć pełną obsadę kadrową. Nie rezygnując z pracowników doświadczonych, aktywnych naukowo, wykonujących sumiennie swoje obowiązki dydaktyczne, trzeba w szerszym zakresie pozyskiwać do pracy w zakładach dydaktyki historii ludzi młodych, o odpowiednio wysokich ambicjach i predyspozycjach intelektualnych, interesujących się problemami pedagogicznymi i — oczywiście — mających własne, chociażby skromne, doświadczenie nauczycielskie. Nauczyciele — praktycy coraz mniej kwapią się do podjęcia pracy w szkołach wyższych; „zarobki niewiele większe a wymagania ogromne!” W powiedzeniu tym tkwi wiele prawdy

zyciowej. Myślę, iż najlepszym rozwiązaniem problemu byłoby uruchomienie 6-letnich przemianych studiów doktoranckich, na które przyjmowani byłiby świeżo upieczeni absolwenci lub stażyści. Studia takie mogłyby wyglądać w sposób następujący: 1 rok na uczelni, 2 lata ciągłej pracy w szkole i 3 lata ponownie na uczelni z niewielkim tylko obciążeniem zajęciami szkolnymi (2—4 godz. tygodniowo). Uruchomienie takich studiów wymagałoby zawarcia odpowiedniego porozumienia z resortem oświaty. Niezależnie od tego należałoby rozbudować zaoczne studia doktoranckie w zakresie dydaktyki historii, przeznaczone dla czynnych nauczycieli tego przedmiotu. Uczestnicy tych studiów mogliby otrzymywać stypendia, najlepiej jednak dla nich byłoby, gdyby mieli prawo do tzw. zniżki godzin. Oczywiście, że i w tej sprawie potrzebne jest porozumienie z władzami oświatowymi.

Proponowane w niniejszym referacie rozwiązania mają rzecz jasna charakter dyskusyjny. Ważne jest to, abyśmy nie poprzestali na ogólnikach i sformułowali konkretny program działań mających na celu poprawienie istniejącego stanu rzeczy. Myślę, iż byłoby dobrze, aby przy Zespole Dydaktyczno-Wychowawczym Historii, istniejącym przy Min. Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, powstała grupa robocza zajmująca się problemami dydaktyki historii. Mogłaby ona koordynować prace programowe (program dotychczas obowiązujący poważnie się już postarzał i wymaga gruntownej modyfikacji), inspirować pracę nad podręcznikiem, wzorcowymi zestawami literatury przedmiotu itp., ale mogłaby również inspirować działania Ministerstwa w zakresie spraw wydawniczych, wyjazdów zagranicznych, rozwoju kadr badawczych, kontaktów z resortem oświaty itp. Proponowałbym też, aby owa grupa robocza miała prawo występowania do ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z odpowiednio umotywowanymi wnioskami w sprawie nagród za pracę naukowo-badawczą i dydaktyczną na polu dydaktyki historii. Wiele uniwersytetów a nawet wyższych szkół pedagogicznych nie uwzględnia dydaktyków historii na liście kandydatów do nagród ministra. Krzywdę tę mógłby im wynagrodzić Zespół Dydaktyczno-Wychowawczy. Nie chodzi tu tylko o pieniądze, ale także, a nawet głównie o satysfakcję moralną. Dobry dydaktyk historii nie powinien być gorzej traktowany niż dobry mediewista. Jeden i drugi jest na uczelni potrzebny, jeden i drugi powinien być mierzony tą samą miarką.

*

Problemy poruszone w tym artykule mają znaczenie daleko wykraczające poza sprawy wąskiej grupki dydaktyków historii, przygotowujących w wyższych uczelniach kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Dotyczą one w gruncie rzeczy sprawy znacznie szerszej, bo przyszłości edukacji historycznej w Polsce. Zagadnienia te są szczególnie aktualne w chwili obecnej, kiedy przystępujemy do realizacji reformy szkolnej i związanej z nią reformy nauczania historii. Warto by więc przyrzeć się bliżej aktualnej sytuacji w nauczaniu historii w szkołach i zastanowić się nad innymi przyczynami niepowodzeń w tej dziedzinie. Jest to jednak problem odrębny, do którego wypadnie nam jeszcze nieraz wrócić.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИДАКТИКИ ИСТОРИИ В ПОЛЬШЕ

Автор статьи рассматривает актуальное состояние дидактики истории, а также определяет условия ее дальнейшего развития в Польше. Семидесятые годы характеризуются в этой области тревожным застоём. Динамически развиваются лишь исследования в области преподавания истории в Польше, которые проводились в варшавском, краковском и гданьском центрах. В области теоретических исследований можно отметить некоторые сдвиги, но эмпирические исследования отстают в дальнейшем. Серьёзным препятствием на пути дальнейшего развития дидактики истории в Польше являются слабые кадры этой дисциплины. Большинство специалистов отличается довольно низким образовательным цензом.

Число так наз. самостоятельных научных работников (профессоров, доцентов) ничтожно, совершенно несоизмеримо с нуждами. Адъюнкты и преподаватели, как правило, перегружены дидактическими занятиями и мало времени могут посвятить исследовательской работе. Много усилий требует также решение вопросов, связанных с публикацией более серьёзных трудов по дидактике истории. Автор, в частности, считает необходимым издание научного журнала посвящённого дидактике истории организацию специализированных докторанских курсов. Кроме того автор предлагает содействовать в установлении контактов между университетскими дидактиками и средними и начальными школами. По мнению автора необходимо также установить более тесный контакт с дидактиками истории других стран.

* Skrócona wersja referatu wygłoszonego na ogólnopolskiej konferencji dydaktyków historii w Krakowie 5 i 6 XII 1979 przez Zespół Dydaktyczno-Wychowawczy Historii przy Min. Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Krakowie.