

Majorek, Czesław

Metoda porównawcza w badaniach historyczno-dydaktycznych

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia 23 (198), 33-41

1989

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie

Czesław Majorek

METODA PORÓWNAWCZA W BADANIACH HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNYCH

Porównywanie, w najszerszym znaczeniu tego terminu, jest czynnością poznawania związków między przedmiotami lub zjawiskami, której celem jest wykrycie wielokierunkowych relacji zachodzących zarówno w świecie realnym, jak i fikcyjnym, będącym wytworem ludzkiej fantazji. W znaczeniu węższym porównywanie jest wskazywaniem podobieństw i różnic przedmiotów i zjawisk pozwalającym uwypuklić ich podstawowe cechy i właściwości. Czynność tę można rozpatrywać z trzech punktów widzenia: logicznego, epistemologicznego i psychologicznego. Z logicznego punktu widzenia porównywanie jest warunkiem ustalenia zasad poprawności myślenia a zarazem narzędziem wykrywania błędów myślenia¹. Teorię poznania interesuje ono o tyle, o ile wspomaga ocenę wartości myślenia jako instrumentu poznawania świata². Natomiast psychologia traktuje porównywanie jako jedną z głównych operacji myślowych, czyli jako zjawisko samo w sobie. Stąd stara się ona odpowiedzieć na pytanie, czym jest porównywanie, jakie miejsce zajmuje wśród innych form rozumowania i jakimi metodami badać prawidłowości kształtowania się tej dyspozycji psychicznej³.

Jedną z głównych funkcji porównywania jest wykazywanie analogii pomiędzy przedmiotami, zjawiskami, ich cechami i okolicznościami występowania. Przy czym analogią jest podobieństwo (czyli brak zasadniczych różnic) układu zjawisk (cech, elementów) powtarzających się w różnych okolicznościach, w różnym czasie i w różnym środowisku przyrodniczym czy społecznym. Układy owych zjawisk nazywamy analogicznymi, podobnie jak i przypadki ich powtarzania się. Analogicznymi

¹ T. Czeżowski, *Główne zasady nauk filozoficznych*, Wrocław 1959, s. 136—141.

² J. Piaget, *Psychologia i epistemologia*, Warszawa 1977, s. 103—112 i 150—152.

³ E. D. Berlyne, *Struktura i kierunek myślenia*, Warszawa 1969, s. 34—47.

są także człony układów analogicznych, bo składają się one na analogiczną całość. Tak na przykład bez względu na strukturę systemu społeczno-politycznego ustrój szkolny, poziom przygotowania nauczycieli, stan materialnego wyposażenia szkół itd., proces kształtowania się orientacji dziecka w czasie historycznym postępuje podobnie. Co prawda tempo może być różne pod wpływem korzystnych lub mniej korzystnych warunków uczenia się, ale istota tego procesu pozostaje ta sama. A więc — przypomnijmy — rozwój wyobraźni, zdolności abstrakcyjnego myślenia, umiejętności liczenia w zakresie kilku tysięcy itp. — to czynniki uzyskania biegłości w dziedzinie rozpatrywania problemów historycznych w czasie.

Z analogią jako taką wiąże się nierozzerwalnie rozumowanie przez analogię. Polega ono na tym, że na podstawie podobieństwa cech co najmniej dwóch przedmiotów lub zjawisk wyprowadza się wniosek o podobieństwie ich cech pozostałych⁴. Również rozumowanie to ma zastosowanie wówczas, gdy w jednym z obserwowanych przypadków występuje pewien układ elementów, w innym zaś jedynie fragment owego układu. Na podstawie porównania obydwóch stwierdzamy, jak ów fragment ma się do całości i co należy uczynić, aby go uzupełnić. Rozpatrujemy na przykład brak spójności ideowej edukacji historycznej w Polsce, stwierdzając m.in. sprzeczności w szkolnym wykładzie historii i jej obiegach pozaszkolnych. Historia szkolna jest tu jedynie elementem pewnego układu, elementem co prawda istotnym, ale z pewnością nie jedynie decydującym o poziomie wykształcenia historycznego społeczeństwa jako całości. Zatem sytuowanie jej w strukturze globalnej, porównywanie z treścią tej struktury, może przynieść nie tylko obraz źródeł ideowego zróżnicowania, ale i wskazać właściwe miejsce wśród pozostałego układu elementów edukacji historycznej w ogóle.

Intelektualna czynność porównywania, jak i rozumowanie przez analogię, są elementarnymi składnikami metody porównawczej jako swoistego sposobu badań przedmiotów oraz zjawisk rzeczywistych i będących wytworem ludzkiej wyobraźni. Badanie to prowadzi się za pomocą obserwacji, opisu i formułowania prawidłowości na podstawie analizy występujących pomiędzy tymi przedmiotami i zjawiskami podobieństw i różnic. Stosowanie metody porównawczej jest więc źródłem wiedzy o świecie jako całości. Pozwala obiektywizować poznanie, chroni przed przyjmowaniem sądów jednostkowych i uznawaniem ich za powszechne, przed formułowaniem zbyt pośpiesznych wniosków, przed uprzedzeniami zabarwionymi uczuciowo. Wyraża zarazem konieczność sprawdzania faktów przynależnych czy spokrewnionych z badanymi fragmentami rze-

⁴ A. Ayer, *Problem poznania*, Warszawa 1965, s. 88—89.

czywistości, aby z ich opisu eliminować fałsz i przyczyniać się do wszechstronnego poznania.

Walorem metody porównawczej w badaniach naukowych nie da się więc zaprzeczyć. W sytuacji znacznego i pogłębiającego się rozczłonkowania wiedzy o człowieku odgrywa ona zwłaszcza istotną rolę w różnych dyscyplinach i specjalnościach humanistycznych. Niektóre z nich (np. prawo, nauki polityczne, ekonomia, historia, etnografia) nie tylko z powodzeniem ją stosują, ale nawet uznają za podstawowe narzędzie badań. W innych (np. w językoznawstwie, pedagogice) metoda porównawcza urosła do rangi subdyscypliny naukowej, tworząc w praktyce podstawę ich rzeczywistego rozwoju.

W polskiej dydaktyce historii, jako specjalności zarówno historycznej, jak i pedagogicznej (ściślej: dydaktycznej), metoda porównawcza nie znajduje — jak dotychczas — wielu zwolenników. Wyjątkiem jest tu przedwojenny jeszcze podręcznik Hanny Pohoskiej, gdzie zostały zarysowane nie tylko powszechne dzieje nauczania historii, ale także ówczesny stan teorii i praktyki historycznego kształcenia w Europie, a i poza nią. Postawa ta wyrażała pragnienie autorki przybliżenia czytelnikowi zarówno tego, jak dydaktyka historii ewoluowała, jak i tego, w jakim stadium rozwojowym wówczas pozostawała. Pośrednio ukazała zatem stan zaawansowania teoretycznego tej specjalności w Polsce⁵.

W powojennym piśmiennictwie historyczno-dydaktycznym, zwłaszcza podręcznikowym i monograficznym, spotykamy w zasadzie tendencje w kierunku porównań historycznych, sięgających zresztą przeszłości polskiego dorobku w tej dziedzinie. Liczne prace Tadeusza Słowikowskiego⁶ a zwłaszcza Jerzego Maternickiego⁷ zdają się przekonywać o skupieniu głównego nurtu zainteresowań badawczych na dziejach polskich dokonań w zakresie edukacji historycznej i myśli teoretycznej z nią związanej. Jest to niewątpliwie świadectwo doceniania wartości komparatystyki jako takiej, zważywszy, że retrospektywne studia dydaktyczne mają spełniać, obok celów poznawczych, również zadania praktyczne. Nie może to jednak budzić pełnego zadowolenia, ponieważ w większości opracowań specjalistycznych, zarówno tych, które są kierowane bezpośrednio do nauczycieli historii, jak i tych, które ujmują zagadnienia bardziej abstrakcyjnie, nie obserwujemy orientacji w kierunku porównań

⁵ H. Pohoska, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1937.

⁶ T. Słowikowski, *Polski wkład w teorię nauczania historii*, *Wiadomości Historyczne* 1958, nr 4—5; tenże, *Nowoczesność i tradycja w nauczaniu historii*, *Wiadomości Historyczne* 1969, nr 2.

⁷ J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773—1918*, Warszawa 1974; tenże, *Polska dydaktyka historii 1918—1939*, Warszawa 1978.

„poprzecznych”, obejmujących współczesność historyczno-dydaktyczną świata.

Trudno by w tym miejscu wyjaśniać przyczyny tego stanu rzeczy. Jest ich bowiem wiele i — wydaje się — są typowe dla wszystkich, zmierzających ku autonomii, niedojrzałych jeszcze specjalności naukowych. Powiedzmy jedynie, że niedostatków w tym zakresie należałoby upatrywać w niedorozwoju refleksji metodologicznej dydaktyki historii. Pod tym względem jest ona jak dotychczas słabo wyposażona. Wszakże myśl teoretyczna na temat metody badań jest w niej prawie zupełnie nieobecna, a w praktyce badawczej posługuje się metodami, technikami i procedurami zapożyczonymi od socjologii, psychologii lub po prostu od nauki historycznej. Jest to bez wątpienia symptom niedostatecznego jej rozwoju, a i skutek dowolności interpretacyjnej kluczowych zjawisk socjalizacji człowieka, w czym historia (w najszerszym rozumieniu tego terminu) odgrywa rolę dominującą.

W związku z otwartą ciągle kwestią metodologii dydaktyki historii jako nauki można bez większych obaw zaryzykować propozycję włączenia metody porównawczej w obieg pojęć tej subdyscypliny humanistycznej. Celowo nie używamy tu nazwy „subdyscyplina historyczna” czy „subdyscyplina pedagogiczna” („dydaktyczna”), bo czynności porządkujące w tym zakresie są w dobie obecnej dalekie od rozstrzygnięć. Zresztą wygodniej jest posługiwać się nazwą względnie neutralną, skoro jej desygnat (dydaktyka historii) pretenduje do samodzielności.

Nie rozwinięte jeszcze w Polsce badania porównawcze mogłyby objąć niemal cały obszar dydaktyki historii. Przy tym badania te można by prowadzić dwójako, a mianowicie w ujęciu wertykalnym i horyzontalnym. Typ ujęcia wertykalnego polega na śledzeniu danego zagadnienia teoretycznego lub rozwiązania praktycznego w czasie. Na przykład, badania ewolucji treści kształcenia historycznego w szkole, zmian w nich występujących pod wpływem różnorodnych czynników, zwłaszcza czynników politycznych i ideologicznych, są nie tylko poznawczo interesujące, ale także pouczające zarówno dla twórców programu nauczania, jak i ich realizatorów. Wartościowe jest zwłaszcza szerokie (w sensie przestrzennym) postrzeganie tych zmian. W odróżnieniu od nauki historycznej dydaktykę historii interesują nie tyle przeobrażenia treści kształcenia w danym regionie czy też typie szkoły w krótszym lub dłuższym przedziale czasowym, nie tyle drobiazgowo studia źródłowe na temat zaprogramowanego i wynoszonego przez uczniów ze szkoły obrazu historii, ile ogólne tendencje i kierunki owych przeobrażeń.

W tym zakresie dydaktyka historii oczekuje dajmy na to odpowiedzi na pytania dotyczące przyczyn rezygnacji z przewagi historii starożytnej w programie kształcenia, źródeł coraz szerszego uwzględniania materiału

historii ojczystej w szkole, motywów wprowadzania treści historii gospodarczej, czynników zaniechania wykładu kursu historii w szkołach elementarnych, a i średnich (co występuje na przykład w niektórych krajach Europy zachodniej) itp. Słowem — podejście wertykalne w porównawczej dydaktyce historii, żeby było użyteczne dla współczesnej teorii programu kształcenia historycznego, powinno preferować uogólnienia i opisy ważniejszych fenomenów ewolucji treści kształcenia historycznego, obejmujące znaczny horyzont czasowy i przestrzenny. Jest przy tym sprawą oczywistą, że uogólniać można jedynie to, co wynika ze szczegółowej kwerendy i nie mniej wnikliwych studiów źródłowych.

Typ ujęcia horyzontalnego wyraża zasadę, wedle której porównujemy wybrane zagadnienie przekrojowo, przyjmując bliską, a nawet aktualną, współczesność za kanwę owego porównania. Jeżeli na przykład interesuje nas ważne skądinąd zagadnienie kształtowania wśród uczniów właściwego, tj. adekwatnego, pojmowania historii jako takiej, badamy współczesne programy kształcenia w różnych krajach, poszukując w nich materiału, który obrazuje istotę historii, procedury badania historycznego oraz sposoby prezentacji faktów, ich wyjaśniania i funkcjonowania w codziennym życiu człowieka. W wyniku porównawczych studiów tego problemu z pewnością stwierdzimy, że w krajach wysokiej kultury historycznej do kształtowania rozumienia historii, jak również uzasadniania jej waloru praktycznego, przykładą się daleko większą wagę aniżeli w Polsce⁸. W bezkompromisowym dążeniu do przekazania uczniowi jak największej ilości informacji o czasie minionym naiwnie sądzimy, że dzięki temu zrozumie on pojęcie historii, jej funkcję społeczną, a także walor podnoszący indywidualne wykształcenie jednostki. Rzeczywistość jest jednak inna; nawet ludzie wysoko wykształceni na ogół nie potrafią bliżej określić historii jako „świata ich życia”, nie mówiąc już o tym, że nie posiadli oni elementarnych umiejętności w dziedzinie metodyki historycznego badania. A przecież umiejętności te są niezbędne, jako że „każdy człowiek jest swoim własnym historykiem”.

Przykładów ilustrujących technikę porównań horyzontalnych jest tyle, ile problemów teoretycznych rozpatrywanych przez dydaktykę historii, jak i problemów praktycznych rozwiązywanych przez władze oświatowe, szkołę, nauczyciela, a także przez instytucje równoległej edukacji historycznej. Dodajmy, że walor porównań we współczesnych przekrojach poprzecznych jest bez wątpienia większy od korzyści porównań „pionowych”, historycznych. Typ ujęcia horyzontalnego wyraźniej przemawia zarówno do badacza, jak i nauczyciela, bo dotyczy doby obecnej,

⁸ L. Gottschalk, *Understanding History. A Primer of Historical Method*, New York 1950, s. 26—37.

czasu bieżącego, rzeczy istniejących czy aktualnie „dziejących się”. Przeszłość odeszła w otchłań czasu minionego i przez wzgląd na to jest podświadomie uznawana za nieobecną, bo obumarła formalnie, mimo że niekiedy trwa rzeczywiście jako wartość świadomie akceptowana.

Opowiadając się tedy za stosowaniem w szerszym zakresie ujęcia horyzontalnego, spróbujmy odpowiedzieć na pytanie o przedmiot porównań, aby nieco przybliżyć korzyści wynikające z przyjęcia tej postawy badawczej w dydaktyce historii. Otóż zaakcentujmy przede wszystkim walor poznawczy porównań samego pojęcia „dydaktyka historii”. Rozumienie tego wyrażenia nie jest jednolite i na dobrą sprawę na podstawie lektury różnych definicji nie sposób uwolnić się od przeświadczenia, że w dobie obecnej nie ma jeszcze w pełni ukształtowanego przedmiotu dydaktyki historii. Dla zilustrowania tej tezy przytoczymy dwie jej definicje, sformułowane przez dwóch uczonych — z Anglii i Holandii. Peter Lee, profesor School of Education Uniwersytetu Londyńskiego stwierdza, że

„nazwa „dydaktyka historii” jest trudna do zdefiniowania, ponieważ w języku angielskim nie występuje ona w ogóle. Podobną w języku angielskim frazą jest „kształcenie historyczne” [*history education*]. Odpowiadając na pytanie, co stanowi główny przedmiot „kształcenia historycznego” — lub bardziej pewnie, co powinno być głównym jego przedmiotem, przedstawiam pokrótce, z konieczności dogmatycznie, co następuje: 1) analiza historii jako pewnej formy wiedzy i jej stosunku do innych form, 2) badanie dziecięcych wyobrażeń o historii, zarówno wrodzonych, jak i nabytych, a także badanie myślenia historycznego dzieci, 3) stosowanie pierwszego i drugiego oraz praktyczna wiedza dla rozwiązania praktycznych problemów uczenia się i nauczania historii (związanych np. z programami nauczania, doбором i układem materiału, metodami nauczania, ocenianiem). „Kształcenie historyczne” [*history education*] powinno zarazem poświęcać uwagę drodze odwrotnej, a mianowicie sprawdzać wcześniej przyjęte założenia o istocie historii i kształtowanie myślenia historycznego dzieci pod wpływem poszczególnych działań praktycznych⁹.

W definicji tej autor położył nacisk na dziecko, jego stosunek do historii i jej pojmowanie, jak również na działania (w domyśle: nauczyciela historii) zmierzające do rozwijania myślenia historycznego. Obserwujemy w niej orientację typowo praktyczną, bez ambicji wniknięcia w teoretyczne i bardziej abstrakcyjne problemy edukacji historycznej w ogólności. Przez wzgląd na ten kierunek rozumowania w konotacji polskiej definicja ta bliższa jest pojęciu „metodyki nauczania historii” aniżeli „dydaktyki historii”.

Jopp Toebes, profesor Katolickiego Uniwersytetu w Nijmegen, daje odmienną definicję dydaktyki historii. Jego zdaniem rozważa ona

⁹ *What is History Didactics*, ed. P. Fintaine, Informations of the International Society for History Didactics 1986, 7 Jg., 2 Heft, s. 95—96.

...problemy dotyczące przenoszenia (transferu) wiedzy historycznej, jej istoty, na szeroką płaszczyznę życia społecznego, w szczególności zaś obejmującą ludzi młodych uczęszczających do szkół. Wśród innych zagadnień daje ona odpowiedź na pytania: dlaczego ów transfer ma miejsce, co jest jego przedmiotem i jak się odbywa. Odpowiedź na pierwsze z tych pytań jest zarazem refleksją na temat celów i zadań kształcenia. Drugie jest pytaniem o zasady selekcji, doboru i układu materiału nauczania, natomiast trzecie — o kryteria doboru i stosowania środków dydaktycznych, jak również związanych z tym strategii nauczania (sposobów przekazywania wiedzy) na podstawie danych z psychologii nauczania i uczenia się. Dydaktyka historii ma charakter interdyscyplinarny; plasuje się bowiem pomiędzy historią jako nauką, teorią i filozofią historii, antropologią i teorią nauczania (tj. psychologią nauczania i uczenia się, teorią programu kształcenia, technologią kształcenia itd.). Dydaktykę historii można również określać jako stosowaną naukę historyczną, czyli po prostu jako historię stosowaną¹⁰.

Definicja ta podkreśla interdyscyplinarny charakter dydaktyki historii, jej teoretyczną, a zarazem aplikacyjną, wykładnię. Jej przedmiotu autor nie ogranicza do szkoły, choć ludzi w wieku szkolnym uznaje za główną komponentę historyczno-dydaktycznych zainteresowań badawczych. Ponadto definicja ta wyraża kierunek ewolucji dydaktyki historii jako nauki. W świetle wypowiedzi Toebeesa z pewnością nie można jej sytuować na peryferiach nauki historycznej ani nauk pedagogicznych, ponieważ ma samodzielny, łatwy do wyodrębnienia i dotychczas nie zagospodarowany przedmiot badań.

Jest kwestią bezsporną, że rozwiązanie problemów definicyjnych w polskiej dydaktyce historii jest bodaj najważniejszą powinnością ludzi związanych badawczo z tą specjalnością. Tylko wówczas zostaną pomnożone szanse jej naukowego rozwoju, kiedy nastąpi uściślenie jej terminologii i kiedy odnajdzie ona stałe i nie kwestionowane miejsce w rodzinie nauk historycznych i równocześnie pedagogicznych. Zastosowanie metody porównawczej może dopomóc w przewyciężaniu panującego w tym zakresie zamętu i wyprowadzić ją na czyste pole naukowej uprawy — tak, jak dzieje się to w wielu krajach legitymujących się wysoką kulturą umysłową, w tym także historyczną.

Wdzięcznym przedmiotem porównań horyzontalnych byłaby z pewnością teleologia kształcenia historycznego. Różne interpretacje celów nauczania — uczenia się historii w szkole, uwarunkowania ich kreowania, perspektywy realizacji — wszystko to może stanowić osnowę porównań obejmujących różne systemy polityczne i oświatowe, różne typy kształcenia i różne warianty transmisji wiedzy historycznej w stronę społeczeństwa.

Równie pożyteczne z naukowego a także z praktycznego punktu widzenia mogłyby się okazać porównania obejmujące inne działy dydak-

¹⁰ Ibid., s. 98—99.

tyki historii. Treści kształcenia, metody wraz ze stosowaniem środków dydaktycznych, kształcenie nauczycieli historii, struktura i funkcja równoległej edukacji historycznej — wszystko to „poddaje się” porównaniom w różnie ujmowanych przekrojach.

Wbrew pozorom niedostatku materiału do tych porównań mamy w Polsce wiele. Wzmiankujemy chociażby o gromadzonym od lat, a prawie w ogóle nieznanym, materiale ilustrującym dwustronne konsultacje podręcznikowe. Jak wiemy, konsultacje te strona polska prowadzi z wieloma krajami Europy, i spodziewać się należy, że nie tylko dotyczą one partykularnych treści podręczników szkolnych. Gdyby nawet obejmowały wyłącznie materiał podręcznikowy, i tak ich wyniki (w postaci zapisów protokolarnych) mogłyby służyć podjęciu czynności porównawczych przez szersze grono zainteresowanych dydaktyków historii.

Oczywiście nie jest to jedyny typ materiałów dostępnych polskiemu czytelnikowi. Liczne wypowiedzi zagranicznych dydaktyków historii na temat nauczania przedmiotu w ich krajach, wypowiedzi publikowane przeważnie na łamach „Wiadomości Historycznych”, ale nie tylko, odzwierciedlają pewne tendencje w nauczaniu historii, a i w dydaktyce historii. Dalej — stała (w trzyletnim cyklu) obecność delegacji polskiej na międzynarodowych sympozjach dydaktyków historii krajów socjalistycznych wydatnie pomnaża możliwości wglądu w problematykę historyczno-dydaktyczną tych krajów. Równocześnie kontakty te stwarzają szanse dla pozyskania materiałów przydatnych w czynnościach porównawczych. Wreszcie nieliczne — co prawda — ale rozwijające się coraz wyraźniej, kontakty dydaktyków polskich z dydaktyką zachodnioeuropejską mogą i powinny spopularyzować dorobek teoretyczny tamtej strefy kulturowej¹¹. Słowem — istnieją w naszym kraju warunki dla podjęcia badań porównawczych w zakresie dydaktyki historii. Trzeba tylko dołożyć starań w kierunku ukształtowania „komparatystycznej postawy” wśród badaczy starszych i tych rozpoczynających specjalizację historyczno-dydaktyczną.

Ale przecież samo pozyskanie materiałów dla porównań, jak również ich „odczytanie”, jeszcze nie wystarczy. W dziele kształtowania owej postawy ważną rolę musi odgrywać ogólna wiedza o komparatystyce oraz umiejętności związane ze stosowaniem tej metody badań. Wśród faz postępowania naukowo-porównawczego, będących zarazem technikami

¹¹ W rozpoznawaniu zachodnioeuropejskiej dydaktyki historii i zarazem nauczania historii ważną rolę mogą spełniać materiały publikowane przez Międzynarodowy Instytut do Badań Podręczników Szkolnych im. Geорга Eckerta (Georg-Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung) w Braunschweig. Związszcza w „Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts” znajdujemy wiele interesujących wiadomości o charakterze porównawczym na temat nauczania historii w różnych krajach świata.

komparatystyki, wymienia się zwykle opisy, interpretacje i ich zestawienia¹². Najpierw występuje więc opis faktów i zjawisk porównywalnych i porównywanych, po czym ich wyjaśnienie, by w wyniku zestawienia opisów i wyjaśnień ocenić ich wartość poznawczą. Wykonanie tych czynności stwarza dopiero podstawę dla wydobycia nowej wiedzy o rozpatrywanym przedmiocie porównań, a także o możliwościach praktycznego jej zastosowania.

Rygory towarzyszące badaniom porównawczym nie są tedy uciążliwe. Nawet początkujący badacz może im sprostać, bo nie wymagają od niego wyjątkowego przygotowania metodologicznego. Musi tylko nabyć przekonania o ich wartości i wpływie na rozwój uprawianej przez siebie nauki.

A COMPARATIVE METHOD IN HISTORICAL-DIDACTIC STUDIES

Summary

Psychology views comparison as one of chief mental operations. Yet, comparative method has not found many followers in Polish history didactics so far with the exception of a pre-war textbook written by H. Pohoska. It results from deficiency of history didactics methodology. Comparative studies might cover almost the entire field of history didactics both in vertical and horizontal planes. Vertical studies should be spatio-temporal. Horizontal studies should use comparative analysis of contemporary problems which might prove very valuable in the development of history didactics. Among others, worthy of comparison are semantic fields of the term „history didactics” which in England, for example, does not occur as such in contrast to the Netherlands where this term is quite satisfactorily defined.

An important object of horizontal comparison should be the teleology of history didactics. Also, teaching objectives, methods, didactic means, history teachers' education, structure and function of parallel historical education may be grateful subjects of comparative studies.

The author concludes that in fact there are a lot of materials in Poland which allow us to carry out comparative studies on history didactics.

¹² T. Wiloch, *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1970, s. 85—124.