

Maternicki, Jerzy

Problemy metodologiczne badań nad dziejami edukacji historycznej

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia 23 (198), 5-23

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.

Uniwersytet Warszawski

Jerzy Maternicki

PROBLEMY METODOLOGICZNE BADAŃ NAD DZIEJAMI EDUKACJI HISTORYCZNEJ

Historiografia polska ma już spory i liczący się dorobek w zakresie studiów nad dziejami edukacji historycznej. Opublikowano u nas z tego zakresu kilkanaście monografii i zbiorów studiów a także ponad 200 rozpraw i artykułów. Podobnie jest w wielu innych krajach. Dziejami edukacji historycznej interesują się nie tylko dydaktycy historii, ale także historycy historiografii, historycy nauki, oświaty i in. Podstawy metodologiczne tego kierunku badań nie są jednak jeszcze ustalone, wymagają gruntownego przemyślenia. W referacie niniejszym próbuję odpowiedzieć na niektóre tylko pytania dotyczące spraw związanych z zakresem i metodą badań dziejów polskiej edukacji historycznej w czasach nowożytnych.

O edukacji historycznej mówi i pisze się u nas wprawdzie dość często, ale rzadko kiedy podejmuje się próby jej definicji. W rezultacie termin ten nie ma — na gruncie piśmiennictwa polskiego — ściśle określonego znaczenia. Niektórzy utożsamiają edukację historyczną z nauczaniem historii w szkołach, inni — z wszelkimi w ogóle zorganizowanymi formami przekazywania młodzieży treści historycznych. Ale i to drugie, szersze, rozumienie edukacji historycznej nie uwzględnia wszystkich jej form i elementów. Edukacja historyczna jest w gruncie rzeczy zjawiskiem bardzo złożonym, obejmuje nie tylko instytucjonalne formy przekazu, ale także różnego rodzaju oddziaływania nie zamierzone, o charakterze mniej lub bardziej spontanicznym. Podlega jej nie tylko młodzież, ale i społeczeństwo ludzi dorosłych.

Istotą edukacji historycznej jest poznawanie przeszłości¹. Nie każdy

¹ Wykorzystuję tu niektóre przemyślenia zawarte w książce *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa 1986. W pracy tej znajdzie Czytelnik egzemplifikację wielu tez niniejszego referatu. Por. także J. Maternicki, *O nowy kształt edukacji historycznej*, Warszawa 1984.

jednak proces poznawczy ma charakter edukacyjny. Nie mieści się w tym pojęciu wysiłek badawczy uczonego, a także bezpośrednio „doświadczenie dziejów”, będące udziałem osób, które były świadkami bądź uczestnikami określonych wydarzeń historycznych. Edukowany, czy lepiej: edukujący się, tworząc swój własny obraz dziejów, posługuje się materiałem dostarczanym przez innych, np. przez historyków, autorów dzieł dydaktycznych, pisarzy, pamiętnikarzy czy „zwykłych ludzi”, wspominających swoją przeszłość. Jego obraz dziejów ma więc w dużym stopniu charakter wtórny. Z punktu widzenia teorii kultury historycznej pierwotny charakter mieć natomiast będą historie tworzone przez uczonych, pamiętnikarzy, pisarzy itp.

Przeprowadzone przed chwilą rozróżnienie pozwala na bliższe sprecyzowanie pojęcia edukacji historycznej. Ogólnie rzecz biorąc polega ono na poznawaniu historii stworzonych przez innych i tworzeniu na ich podstawie (a także własnego „doświadczenia dziejów” oraz obserwacji zachowanych relikwów minionej rzeczywistości społecznej) własnej wizji przeszłości. Edukacja historyczna, ujmowana z perspektywy odbiorcy, jest więc nie tylko pracą odtwórczą, ale także — w określonym rzecz jasna stopniu — twórczą.

Z tego, co powiedzieliśmy wyżej, wynika, że na edukację historyczną można patrzeć dwojako: z góry, oczyma ludzi (instytucji) edukujących, i z dołu, z perspektywy jednostek lub grup edukowanych (edukujących się). W pierwszym wypadku przez edukację historyczną rozumieć będziemy działalność mającą na celu zapoznanie innych z historią, w drugim — poznawanie przeszłości przez samych zainteresowanych. To przeciwstawienie ma jednak charakter względny, w gruncie rzeczy bowiem proces edukacyjny stanowi organiczną całość, na którą składają się zarówno zabiegi stosowane przez edukujących, jak też wysiłki samych edukowanych. Ale i to jest pewnym uproszczeniem. Znaczna część poczynań edukacyjnych nie ma ściśle określonego adresata, często nawet wymyka się spod kontroli. Autorzy książek, artykułów prasowych czy dzieł sztuki, podejmujący zadanie edukacyjne z dziedziny historii, nie są w stanie dokładnie przewidzieć, kto zapozna się z ich dziełami i jak one zostaną odczytane. Funkcje edukacyjne mogą również pełnić dzieła stworzone z zupełnie innym zamiarem, z pobudek poznawczych, ideologicznych czy artystycznych. O tym, czy dany przekaz historyczny pełni, czy też nie pełni, funkcji edukacyjnej, decyduje nie tylko jego twórca, ale i odbiorca.

Dochodzimy tutaj do sprawy bardzo istotnej. Edukowany rzadko kiedy zachowuje się biernie, z adresowanych do siebie komunikatów historycznych korzysta w sposób wybiórczy, jedne informacje przyjmuje, inne odrzuca, a jeszcze inne — przekształca, przystosowuje do własnych potrzeb, wyobrażeń i nastawień emocjonalnych. Odbiorca jest nie tylko

przedmiotem, ale zarazem podmiotem działań edukacyjnych. Ów podmiotowy charakter edukacji zaznacza się szczególnie wyraźnie na obszarze tzw. edukacji pozaszkolnej, która w dużym stopniu przebiega w sposób żywiołowy. Znacznie łatwiej sterować edukacją szkolną², poddawaną z reguły ściślejszym rygorom, nierzadko odbywającą się wedle z góry przepisanych programów, przy wykorzystaniu określonych, narzuconych uczniom podręczników. Otwiera to możliwość upowszechnienia w społeczeństwie osiągnięć historiografii, jednocześnie jednak rodzi u niektórych pokusę wykorzystania szkolnej edukacji historycznej dla celów doraźnych, niewiele mających wspólnego z zasadami naukowego myślenia o przeszłości, a także głębiej pojętymi zadaniami wychowawczymi.

Edukacja historyczna stanowi złożony układ różnorodnych, ściśle jednak ze sobą powiązanych, elementów. Cztery z nich mają znaczenie zasadnicze: są to 1) autorzy historii pierwotnych i stworzone przez nich dzieła historyczne, 2) autorzy historii wtórnych i stworzone przez nich dzieła dydaktyczne (i pokrewne), 3) inni pośrednicy (np. nauczyciele) i tworzone przez nich obrazy dziejów przekazywane bezpośrednio odbiorcom, 4) edukowani (edukujący się) i ich wyobrażenia historyczne.

Nakreślony tu w ogólnych zarysach model edukacji historycznej dotyczy sytuacji typowych, najczęściej powtarzających się. Inaczej rzecz się ma, kiedy edukujący się korzysta bezpośrednio z historii pierwotnych tworzonych np. przez historyków-badaczy. Treści historyczne docierają wówczas do odbiorcy w postaci „czystej”, tzn. w stanie takim, jaki nadał im twórca, a więc bez zniekształceń, uproszczeń czy zafałszowań, będących często udziałem różnego rodzaju pośredników, którzy z reguły z edukacją historyczną łączą różnorakie cele uboczne: polityczne, religijne i in.

Bezpośredniość kontaktu twórcy z odbiorcą wpływa korzystnie na rozwój kultury historycznej społeczeństwa, podnosi jej poziom i rangę w życiu umysłowym. Zdawać sobie jednak musimy sprawę z występujących w tej dziedzinie trudności i ograniczeń. Percepcja poważnych dzieł naukowych wymaga od odbiorcy m.in. sporej wiedzy i kultury umysłowej. Dla wielu środowisk społecznych była i jest dostępna jedynie historia uproszczona, dostosowana do zainteresowań i możliwości poznawczych danej grupy.

Duży wpływ na rezultaty edukacji historycznej wywiera zawsze wiedza „wyjściowa” edukowanych, tzn. ten zespół pojęć i wyobrażeń, który mają oni w momencie rozpoczęcia „systematycznej” edukacji. Poznawaniu historii towarzyszą często silne reakcje emocjonalne, które w zna-

² Por. H. P o h o s k a, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1937; T. S ł o w i k o w s k i, *Metodyka nauczania historii*, Warszawa 1972; C. S z y b k a, *Metodyka nauczania historii w szkole średniej*, Warszawa 1966; J. M a t e r n i c k i, op. cit.

czący sposób wpływają na percepcję treści historycznych. Historię opamiętuje się nie tylko umysłem, ale także mniej lub bardziej głęboko przeżywa. Pamiętać należy, iż wiele kwestii historycznych dotyczyło spraw aktualnych, nierzadko bardzo bolesnych. Poglądy polityczne a także założenia światopoglądowe wywierały zawsze wielki wpływ na wybór źródeł informacji przez edukowanych, a także na konstruowany przez nich, na podstawie tych informacji, ich własny obraz dziejów.

Dotychczasowe badania historyczne i dydaktyczno-historyczne koncentrowały się na działalności osób i instytucji edukujących, zbyt mało natomiast uwagi poświęcały samym edukowanym. Zbadanie ich reakcji to problem trudny i złożony, wymagający zastosowania odmiennych, często bardzo specyficznych, technik badawczych, wypracowanych na gruncie psychologii, socjologii, etnologii, nauk pedagogicznych i in. Potrzebne są badania kompleksowe, uwzględniające oba wyodrębnione wyżej spojrzenia na edukację historyczną, ujmujące ją z „góry” i z „dołu”, a więc zarówno z perspektywy edukujących, jak i edukowanych (edukujących się).

Nie opracowano dotychczas w pełni zadowalającej, spełniającej wszelkie wymagania logiki, a jednocześnie poprawnej pod względem merytorycznym i wygodnej w użyciu systematyki zjawisk edukacyjno-historycznych (tzn. składających się na edukację historyczną). Podział edukacji historycznej na edukację szkolną i pozaszkolną, powszechnie stosowany przez dydaktyków historii, ma charakter nazbyt ogólny i nie zawsze może zaspokoić potrzeby historyków edukacji historycznej. W naszych własnych badaniach, poświęconych dziewiętnastowiecznej edukacji historycznej, wyróżniliśmy swego czasu a) edukację domową, b) edukację szkolną, c) zinstytucjonalizowane formy edukacji pozaszkolnej, d) działalność samokształceniową, e) różne formy oddziaływań nie zamierzonych (mniej lub bardziej spontanicznych)³. Podział ten, odpowiednio zmodyfikowany, może być również przydatny, jak sądzimy, przy badaniu zarówno wcześniejszych, jak i późniejszych zjawisk edukacyjnych.

Stosunkowo najlepiej zaawansowane są badania nad rozwojem szkolnej edukacji historycznej, zwłaszcza w dobie Komisji Edukacji Narodowej, a także w XIX i XX w. Zapoczątkowali je pod koniec XIX w. Tadeusz Mandybur i Władysław Smoleński, później — jeszcze przed rokiem 1939 — wartościowe przyczynki z tego zakresu ogłosili Natalia Gąsiorowska, Hanna Pohoska i Józef Dutkiewicz. Były to jednak wszystko opracowania dorywcze, nierzadko okolicznościowe, podejmowane na

³ Por. J. Maternicki, *Kultura i edukacja historyczna społeczeństwa polskiego w XIX w. Zarys problematyki i postulaty badawcze*, [w:] *Edukacja historyczna społeczeństwa polskiego w XIX w.*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 1981, s. 13 i n.

marginiesie innych zadań badawczych i popularyzatorskich. Systematyczne badania nad dziejami szkolnej edukacji historycznej podjęto dopiero po drugiej wojnie światowej, najpierw w środowisku krakowskim, później także w Warszawie, Łodzi i Gdańsku.

Pionierem w tej dziedzinie był Tadeusz Słowikowski, który podjął rozległe studia nad dziejami nauczania historii w Polsce w XVIII i w pierwszej połowie XIX w.⁴ Jako dydaktyk historii T. Słowikowski w swoich pracach historycznych kładzie przede wszystkim nacisk na sprawy dydaktyczne, na cele i metody nauczania przedmiotu. Dopiero na drugim planie stawia treści kształcenia historycznego a także jego związki z aktualnym stanem nauki historycznej i panującymi w danym okresie poglądami metodologicznymi.

Widać to bardzo wyraźnie m.in. w ostatniej publikacji książkowej T. Słowikowskiego: *Joachim Lelewel — krytyk i autor podręczników historii* (1974). Najciekawsze są rozważania T. Słowikowskiego o wadach dydaktycznych podręczników Lelewela. Zostały one zanalizowane przez T. Słowikowskiego w sposób wzorowy, z wykorzystaniem zdobyczy współczesnej dydaktyki historii. Ich strona metodologiczna a także merytoryczna czeka jeszcze na swego badacza.

Wychodząc z tych samych założeń co T. Słowikowski, ideologiczne i dydaktyczne aspekty polskich programów nauczania historii w latach 1918—1932 analizowała Anna Kulczykowska⁵. Podobny charakter miały badania Wandy Zwolskiej poświęcone nauczaniu historii w autonomicznej Galicji w latach 1866—1914.

Inny model studiów nad tą problematyką zrodził się w latach siedemdziesiątych w Warszawie. Podjęto tu próbę ściślejszego zespolenia badań dydaktyczno-historycznych z historią historiografii i kultury historycznej. Pierwszym krokiem w tym kierunku była książka Jerzego Maternickiego *Dydaktyka historii w Polsce 1773—1918*. Praca ta — zgodnie z tytułem — koncentruje się na refleksji teoretycznej; jej ewolucja przedstawiona jednak została na szeroko zarysowanym tle, obejmującym zarówno główne aspekty nauczania historii, jak też dominujące w poszczególnych okresach prądy metodologiczne a także zapatrywania na dzieje Polski⁶. Jest to, jak dotąd, najpełniejszy zarys dziejów nauczania historii

⁴ Wymienić tu przede wszystkim należy następujące publikacje: T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie historii w Polsce w wieku XVIII oraz dydaktyczna koncepcja Joachima Lelewela*, Kraków 1960; tenże, *Nauczanie historii w Wolnym Mieście Krakowie w latach 1815—1846*, Wrocław 1967; tenże, *Joachim Lelewel — krytyk i autor podręczników historii*, Warszawa 1974.

⁵ Por. A. Kulczykowska, *Programy nauczania historii w Polsce 1918—1932*, Warszawa 1972.

⁶ Por. J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773—1918*, Warszawa 1974.

na ziemiach polskich do roku 1918. Kontynuacją tej pracy była książka poświęcona dorobkowi polskiej dydaktyki historii w latach 1918—1939⁷. W podobnym kierunku poszły badania Wita Górczyńskiego, autora kilku poważnych rozpraw poświęconych nauczaniu historii Polski w Królestwie Polskim w latach 1815—1872. Dążenie do integracji „dydaktycznego” i „historiograficznego” punktu widzenia dostrzec również można w pracach Lecha Mokrzeckiego, który bliżej zajął się nauczaniem historii w Gdańskim Gimnazjum Akademickim w XVI i XVII w.⁸ Jest to najlepsze, jak dotąd, opracowanie tego okresu w polskich badaniach dydaktyczno-historycznych.

Rezygnując z pełnej i szczegółowej charakterystyki dotychczasowych badań nad dziejami nauczania historii w Polsce⁹, zasygnalizujemy niektóre ważniejsze problemy, podejmowane w tej dziedzinie przez historyków historiografii i dydaktyków historii. I tak, sporo rozpraw i przyczynków dotyczy warunków rozwoju, a także celów i założeń dydaktycznych kształcenia historycznego w różnych okresach historycznych, dzielnicach kraju i typach szkół. Problematykę tę, oprócz Tadeusza Słowikowskiego, podejmowali m.in. Czesław Majorek, A. Sobczak, Jerzy Maternicki, Wit Górczyński, Wanda Zwolska i Barbara Bartosiewicz-Jakubowska¹⁰.

⁷ Por. tenże, *Polska dydaktyka historii 1918—1939. Materiały i komentarze*, Warszawa 1978.

⁸ Por. L. Mokrzecki, *Studium z dziejów nauczania historii. Rozwój dydaktyki przedmiotu w Gdańskim Gimnazjum Akademickim do schyłku XVII w.*, Gdańsk 1973.

⁹ Por. T. Słowikowski, *Aktualny stan badań nad dziejami nauczania historii oraz postulaty na przyszłość*, [w:] *Pamiętnik X Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Lublinie, 17—21 września 1968 r. Referaty*, t. 2, Warszawa 1968, s. 205—213; tenże, *Postęp czy regres w nauczaniu historii na ziemiach polskich w pierwszej połowie XIX wieku?*, [w:] *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w Polsce XVIII—XX w.*, Wrocław 1977, s. 54—64; tenże, *Problematyka dziejów dydaktyki historii. Stan badań i perspektywy*, *Wiadomości Historyczne* 1981, nr 5, s. 286—294. Własną ocenę sytuacji w tej dziedzinie przedstawiliśmy w 1981 r. Por. J. Maternicki, *Kultura i edukacja historyczna...*, rozdz. III: *Problemy szkolnej edukacji historycznej*, s. 20—28.

¹⁰ Por. C. Majorek, *Nauczanie historii Polski w szkołach średnich Komisji Edukacji Narodowej*, *Przegląd Humanistyczny* 1977, nr 5, s. 21—36; tenże, *Cel i zakres kształcenia historycznego w szkołach ludowych i średnich w Galicji (1772—1848)*, *Przegląd Humanistyczny* 1982, nr 12, s. 39—59; A. Sobczak, *Nauczanie historii w Polsce w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, *Rozprawy z Dziejów Oświaty* 1973, t. XVI, s. 141—194; J. Maternicki, *Nauczanie historii w szkołach średnich Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (do 1830 r.)*, *Rozprawy z Dziejów Oświaty* 1974, t. XVII, s. 51—103; tenże, *Kultura historyczna dawna i współczesna*, Warszawa 1979, s. 32—65; tenże, *Rola historii w wychowaniu młodego pokolenia w Polsce w XIX w.*, [w:] *Polska, czeska i słowacka świadomość*

Osobna grupa prac dotyczy podręczników szkolnych. Analizuje się zawarte w nich treści, bada ich kształt metodologiczny i dydaktyczny, a także — niekiedy — powiązania z aktualnymi w danym okresie kierunkami w historiografii. Studia tego rodzaju prowadzili m.in. Roma Ilnicka-Miduchowa, Józef Rell, Wanda Zwolska, Krzysztof Gawroński i Zbigniew Michalik¹¹.

W tym kontekście pragniemy wspomnieć o podjętej w ośrodku warszawskim, przez wspomnianego wyżej Z. Michalika, próbie ilościowego zestawienia treści historycznych, zawartych w najbardziej znanych podręcznikach tego przedmiotu używanych na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX w. Owe żmudne obliczenia, przeprowadzone pod koniec lat siedemdziesiątych, pozwoliły na weryfikację wielu obiegowych opinii dotyczących podręczników szkolnych przełomu XIX i XX w. Oto zestawienie treści najbardziej znanego opracowania A. Lewickiego, *Zarys historii polskiej aż do najnowszych czasów*, wyd. 5, przejrzone i uzupełnione przez H. Mościckiego, Warszawa—Lublin—Łódź—Kraków 1913: historia polityczna — 79,4⁰/_o, historia pozapolityczna 20,6⁰/_o, z tego:

historyczna XIX w., pod red. R. Hecka, Wrocław 1979, s. 95—132; W. Górczyński, *Nauczanie historii w Królestwie Polskim (1831—1861)*, *Problemy praktyki szkolnej*, Przegląd Humanistyczny 1983, nr 6, s. 87—102; tenże, *Historia Polski w szkołach średnich Królestwa Polskiego (1831—1861)*, Przegląd Humanistyczny 1985, nr 5—6, s. 73—107; tenże, *Repolonizacja edukacji historycznej w dobie reformy oświatowej Aleksandra Wielopolskiego*, *Wiadomości Historyczne* 1982, nr 5, s. 413—438; W. Zwolska, *Programy nauczania historii w gimnazjach galicyjskich w latach 1867—1914*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Seria I, Nauki Humanistyczno-Społeczne*, z. 76, Łódź 1976, s. 85—104; tejże, *Sprawa nauczania historii kraju rodzinnego w szkołach galicyjskich w latach 1867—1914*, *Małopolskie Studia Historyczne* 1966, nr 1—2, s. 25—45; B. Bartosiewicz, *Historia — wychowanie — polityka. Reforma nauczania historii w latach 1935—1937 w świetle opinii współczesnych*, Przegląd Humanistyczny 1979, nr 11—12, s. 115—132; tejże, *Próby reorientacji edukacji historycznej w okresie okupacji hitlerowskiej w Polsce*, Przegląd Humanistyczny 1981, nr 6, s. 119—130; tejże, *Przeobrażenia szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944—1956*, rozp. dokt., maszyn., Warszawa 1986.

¹¹ Tytułem przykładu wymienimy tu następujące rozprawy: R. Ilnicka-Miduchowa, *Podręczniki do nauczania historii w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP* w Krakowie, Prace Historyczne, t. VI, Kraków 1972, s. 53—76; J. Rell, *Problematyka kultury w dawnych podręcznikach historii Polski (1795—1830)*, Przegląd Humanistyczny 1978, nr 1, s. 43—57; W. Zwolska, *Podręczniki historii w gimnazjach galicyjskich w latach 1867—1914*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Seria I, Nauki Humanistyczno-Społeczne*, z. 86, Łódź 1972, s. 27—45; K. Gawroński, *Wpływ krakowskiej szkoły historycznej na galicyjskie podręczniki historii Polski doby pozytywizmu*, Przegląd Humanistyczny 1981, nr 6, s. 131—147; Z. Michalik, *Na drodze ku integralnej wizji dziejów Polski. Podręczniki szkolne przełomu XIX i XX w.*, Przegląd Humanistyczny 1981, nr 1—2, s. 233—245.

kultura — 4,9⁰/₀, zagadnienia społeczne — 6,2⁰/₀, ustrój polityczny — 6,7⁰/₀, gospodarka — 0,2⁰/₀, środowisko geograficzne — 2,6⁰/₀¹². Podręcznik ten uchodził za typowo „polityczny”¹³. Przeciwstawiano mu niejednokrotnie opracowanie Władysława Smoleńskiego, *Dzieje narodu polskiego*, chwalone za równomierne uwzględnienie zagadnień politycznych, prawnoustrojowych, społecznych, kulturalnych itp.¹⁴ Sam Smoleński pisał, że podjął się zadania

...przedstawienia nie tylko dziejów politycznych, lecz i zmian, jakich w kolei czasu doświadczył ustrój państwowy i społeczny, tj. tego, co pospolicie nazywają historią stosunków wewnętrznych. [...] Stosunki wewnętrzne wprowadza autor w organizm wykładu i używa ich za klucz do wyjaśnienia zdarzeń dziejowych¹⁵.

O tym, jak było naprawdę, świadczą najlepiej obliczenia. Liczbowe relacje między poszczególnymi dziedzinami historii przedstawiają się w podręczniku Smoleńskiego w sposób następujący: historia polityczna — 8⁰/₀, historia pozapolityczna — 20⁰/₀, w tym: ustrój polityczny — 9,7⁰/₀, zagadnienia społeczne — 5,5⁰/₀, kultura — 4,3⁰/₀, gospodarka — 0,5⁰/₀. Wynika z tego, że pod tym względem opracowanie historyka warszawskiego nie odbiegało znowu aż tak bardzo od krytykowanego powszechnie za nadmierne wyeksponowanie historii politycznej podręcznika A. Lewickiego. Dokładne obliczenia pozwoliły również skorygować niektóre sądy dotyczące książki Józefa Grabca-Dąbrowskiego, *Dzieje Polski w streszczeniu* (Warszawa 1907). Był to pierwszy podręcznik dziejów ojczystych, w którym nie dominowała historia polityczna. Proporcje między poszczególnymi dziedzinami historii wyglądają w tym podręczniku w sposób następujący: historia polityczna — 46,6⁰/₀, historia pozapolityczna — 53,4⁰/₀, w tym: zagadnienia społeczne — 28,2⁰/₀, ustrój polityczny — 10,5⁰/₀, kultura — 7,4⁰/₀, gospodarka — 6,7⁰/₀, środowisko geograficzne — 3,8⁰/₀.

Zestawienia liczbowe nie rozwiązują, rzecz jasna, wszystkich problemów, niezbędna jest tu także analiza jakościowa, pozwalająca na określenie miejsca i roli poszczególnych treści historycznych w ogólnym obrazie dziejów. Wracając do podanych wyżej przykładów zauważyć np. należy, że W. Smoleński przywiązywał do historii pozapolitycznej znacznie większą wagę, niż by to wynikało z cytowanego wyżej zestawienia liczbo-

¹² Por. Z. Michałik, op. cit., s. 237.

¹³ Por. np. opinię W. Dzwonkowskiego, *Podręczniki do nauki historii średniowiecznej, nowożytnej, nowoczesnej i Polski*, Przegląd Humanistyczny R. I, 1922, s. 584. Pierwsze wydanie podręcznika A. Lewickiego 1884 r.

¹⁴ Por. np. rec. J. Friedberga, Muzeum 1909, t. 2, s. 184. Podręcznik W. Smoleńskiego ukazał się po raz pierwszy w latach 1897—1898.

¹⁵ W. Smoleński, *Dzieje narodu polskiego*, wyd. 5, Warszawa 1919, s. 5.

wego. Wyrażało się to m.in. w częstszym niż w przypadku A. Lewickiego odwoływaniu się do czynników społeczno-ustrojowych i kulturalnych przy wyjaśnianiu zjawisk politycznych. Generalnie jednak rzecz biorąc stwierdzić należy, iż historycy edukacji historycznej zbyt rzadko podejmują się analiz ilościowych, które w wielu wypadkach są warunkiem uzyskania trwałych rezultatów naukowych.

Powróćmy do przerwanej wątku. Stosunkowo rzadko bada się pozaodręcznikowe środki dydaktyczne. Ciekawym przykładem są tu badania Hanny Wójcik-Łagan nad wykorzystywaniem źródeł historycznych w praktyce szkolnej lat 1890—1918¹⁶. Brak prac poświęconych kartografii szkolnej, dawnym mapom i atlasom historycznym. Opracowania wymagają również dzieje szkolnej ilustracji historycznej i innych środków pomocniczych, stosowanych w nauczaniu tego przedmiotu.

Sporo natomiast uwagi poświęca się nauczycielom historii, ich kwalifikacjom naukowym i dydaktycznym a także stosowanym przez nich metodom nauczania¹⁷. Zdarzają się nawet publikacje omawiające działalność dydaktyczną poszczególnych nauczycieli, ale niestety nie ma ich wiele¹⁸. Do najpilniejszych postulatów w tej dziedzinie zaliczyć należy opracowania monografii nauczycieli historii działających w ramach tajnej edukacji historycznej w Królestwie Polskim i zaborze pruskim w okresie powojennym. Opracowania wymagają również kwalifikacje i sylwetki osobowe nauczycieli historii w polskim szkolnictwie powszechnym i średnim lat 1918—1939.

Osobno wspomnieć należy o dość licznych publikacjach analizujących poglądy poszczególnych historyków i dydaktyków historii na nauczanie tego przedmiotu. Problematyką tą zajmowali się m.in. tacy autorzy, jak Roma Ilnicka-Miduchowa, Helena Rzadkowska, Józef Dutkie-

¹⁶ Por. H. Wójcik-Łagan, *O nowy kształt edukacji historycznej. Sprawa wykorzystania źródeł w teorii i praktyce szkolnej lat 1890—1918*, Przegląd Humanistyczny 1983, nr 3, s. 59—74. Por. też, *Dążenia modernizacyjne w polskiej dydaktyce historii w latach 1918—1939*, rozpr. dokt., maszyn., Warszawa 1986.

¹⁷ Por. np. R. Ilnicka-Miduchowa, *Nauczyciele historii w szkołach średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Historyczne, t. VII, Kraków 1974, s. 24—48; W. Górczyński, *Nauczyciele historii w szkołach średnich Królestwa Polskiego w latach 1815—1830*, Rozprawy z Dziejów Oświaty 1984, t. XXVI, s. 19—59; tenże, *Nauczyciele historii w szkołach średnich Królestwa Polskiego 1831—1862*, Przegląd Humanistyczny 1982, nr 5—6, s. 109—131; W. Zwolska, *Nauczyciele historii w gimnazjach galicyjskich w dobie autonomicznej (1867—1914)*, Rocznik Łódzki 1971, t. XV, s. 183—199; też, *Rola historii i metody jej nauczania w gimnazjach galicyjskich w latach 1867—1914*, Przegląd Historyczno-Oświatowy 1970, nr 4, s. 541—552.

¹⁸ Por. np. J. Dybiec, *Działalność dydaktyczna i naukowa Józefa Uldyńskiego w Krzemieńcu*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1968, s. 269—318.

wicz, Jerzy Włodarczyk, Kazimierz Augustynek i Anna Kulczykowska¹⁹. Czasami podejmowane są też zagadnienia bardziej specjalne, dotyczące np. roli poszczególnych uczelni w rozwoju polskiej edukacji historycznej²⁰.

Dotychczasowe badania nad szkolną edukacją historyczną w Polsce nie są wolne od mankamentów. Prawie całkowicie pominięto w nich okresy wcześniejsze, zaczyna się niemal wszystko od czasów Komisji Edukacji Narodowej. Jedynym chlubnym wyjątkiem jest tu wspomniana wyżej książka L. Mokrzeckiego dotycząca XVI i XVII w. Nie brak też „białych plam” w badaniach nad wiekiem XIX²¹. Niemal całkowicie pominięto w nich zabór pruski, w rezultacie niewiele wiemy o tym, jak nauczano historii w tak ważnych dzielnicach kraju, jak Wielkopolska, Pomorze i Śląsk. Badania nad tym zagadnieniem zostały podjęte przez C. Majoraka, na ich wyniki przyjdzie jednak jeszcze poczekać. W niewielkim stopniu zajmowano się również edukacją historyczną na ziemiach wschodnich dawnej Rzeczypospolitej. W tym zakresie jednym z najpilniejszych postulatów jest zbadanie sytuacji w szkołach podległych Kuratorii Wileńskiej. Należałoby się także bliżej zająć szkolnictwem polskim na emigracji, we Francji, w Stanach Zjednoczonych i w niektórych innych krajach. Szczegółowych badań źródłowych wymaga również nauczanie historii w szkolnictwie Królestwa Polskiego, zarówno oficjalnym (rządowym i prywatnym), jak tajnym. Dotyczy to zwłaszcza drugiej połowy XIX w. Bardzo słabo są również zaawansowane badania nad okresem dwudziestolecia międzywojennego i czasami nam współczesnymi.

Innym mankamentem dotychczasowych badań nad edukacją histo-

¹⁹ Por. np. R. Ilnicka-Miduchowa, *Poglądy Stanisława Staszica na nauczanie historii*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w rKakowie, Prace Historyczne, t. II, Kraków 1965, s. 87—100; H. Radkowska, *Kolłątaj o nauczaniu historii*, Wiadomości Historyczne 1958, nr 4—5, s. 330—340; J. Dutkiewicz, *Lelewel o nauczaniu historii*, Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne 1936, nr 4, s. 137—142; J. Włodarczyk, *Tadeusz Korzon jako dydaktyk i autor podręczników*, Wiadomości Historyczne 1958, nr 4—5, s. 340—351; K. Augustynek, *Władysława Smoleńskiego poglądy na nauczanie historii*, Przegląd Historyczno-Oświatowy 1962, nr 2, s. 243—260; tenże, *Ludwik Finkel o nauczaniu historii*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Historyczne, t. II, Kraków 1965, s. 175—189; A. Kulczykowska, *Niektóre aspekty twórczości i działalności dydaktycznej Natalii Gąsiorowskiej-Grabowskiej w okresie dwudziestolecia międzywojennego*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Historyczne, t. VII, Kraków 1974, s. 251—272.

²⁰ Por. np. T. Słowikowski, *Uniwersytet Jagielloński i nauczanie historii w Wolnym Mieście Krakowie (1815—1846)*, Małopolskie Studia Historyczne 1963.

²¹ Zob. postulaty sformułowane w rozprawie *Kultura i edukacja historyczna...*, s. 24—25.

ryczną młodzieży jest zawężenie pola obserwacji do spraw związanych ze szkolnictwem średnim, niemal całkowite pominięcie zaś szkolnictwa elementarnego. Nauczaniem historii w szkołach ludowych zajął się C. Majorek²², osobną pracą na ten temat ogłosiła także Hanna Konopka²³. Sprawa ta ma szczególne znaczenie dla badań nad edukacją historyczną młodzieży polskiej w dobie rozbiorów. Należałoby możliwie dokładnie zbadać te okrucy wiedzy historycznej, jakie otrzymywały dzieci z warstw niższych w szkołach elementarnych; w wielu przypadkach nauczyciel ludowy był głównym, a nierzadko także i jedynym, źródłem wiedzy historycznej dla młodzieży chłopskiej i robotniczej. Badania tego typu ułatwią niewątpliwie lepsze poznanie świadomości historycznej chłopów, ich stosunku do zaborców i spraw narodowych.

Niewątpliwie jedną ze słabych stron polskich badań nad dziejami edukacji historycznej młodzieży jest swoista dysproporcja wyrażająca się w przesadnym położeniu nacisku na teorię nauczania historii, niedocenywanie zaś spraw związanych z praktyką szkolną. Wiąże się to z genezą tych badań. Jak wiadomo, zrodziły się one w środowisku dydaktyków historii i przez wiele lat były podporządkowane potrzebom tej dyscypliny. Stosunkowo najłatwiej analizować rozprawy metodyczne i programy szkolne, trudniej — podręczniki i środki dydaktyczne, najtrudniej jednak badać to, jak przedstawiało się nauczanie historii w praktyce, jakie przynosiło ono efekty poznawcze i wychowawcze. Musimy podjąć tę problematykę, jeżeli chcemy określić wpływ szkoły na świadomość historyczną społeczeństwa. Trzeba szerzej sięgnąć do materiałów archiwalnych, takich jak dzienniki lekcyjne, sprawozdania nauczycieli, raporty powizytacyjne itp. W zbiorach archiwalnych i bibliotecznych trafiają się niekiedy zeszyty uczniowskie, ręcznie sporządzone odpisy podręczników szkolnych, streszczenia wykładów, podręczne tablice chronologiczne itp. Dokładnego zbadania wymagają także te egzemplarze podręczników szkolnych, które zawierają skreślenia i bogate nieraz marginalia. Na podstawie takich materiałów będziemy mogli odtworzyć — oczywiście w sposób hipotetyczny — to *pensum* wiedzy historycznej, jakie w praktyce funkcjonowało w określonym typie szkół. Badania na ten temat,

²² C. Majorek opracował obszerny zarys dziejów nauczania historii w galicyjskich szkołach ludowych. Praca ta stanowi część obszernej publikacji tegoż autora obejmującej dzieje edukacji historycznej w Galicji w latach 1772—1918, złożonej do druku w PWN. Por. także C. Majorek, *Cel i zakres kształcenia historycznego...*

²³ Por. H. Konopka, *Edukacja historyczna w szkołach elementarnych Królestwa Polskiego w latach 1905—1907*, Przegląd Humanistyczny 1982, nr 1—2, s. 237—248; te jż, *Cele i treści kształcenia historycznego w polskich szkołach powszechnych w latach 1918—1939*, rozpr. dokt., maszyn., Warszawa 1984.

oparte jedynie na analizie programów i „normalnych” egzemplarzy podręczników, są często mylące²⁴.

Treści kształcenia historycznego w szkołach stanowią strukturę wielowarstwową. Mogą, a nawet powinny, być badane w trzech przekrojach. Poziom pierwszy określają obligatoryjne z reguły zalecenia programów, poziom drugi obejmuje treści zawarte w podręcznikach szkolnych, poziom trzeci — treści przekazywane uczniom przez nauczycieli i rzeczywiście przez nich egzekwowane. Nie można patrzeć na nauczanie historii jedynie przez pryzmat programów i instrukcji programowych, rzadko kiedy bywają one w całości realizowane. Tytułem przykładu podamy, że nie we wszystkich szkołach podległych Komisji Edukacji Narodowej stosowano się do jej świątłych zaleceń dotyczących nauczania historii, w innych znowu realizowano je z oporami, w sposób nie zawsze właściwy. Podobne wypadki zdarzały się dość często i w okresach późniejszych. Rzeczywistość szkolna rzadko kiedy pokrywa się z życzeniami władz szkolnych, formułowanymi w programach i instrukcjach programowych, pulsuje własnym życiem, którego kształt zdeterminowany jest m.in. warunkami pracy szkoły, kwalifikacjami nauczycieli, określoną postawą uczniów i nauczycieli.

Drugi poziom treści edukacyjnych „wyznaczają”, jak mówiliśmy, podręczniki szkolne. Pamiętać jednak należy, że nie zawsze miały one taki charakter jak obecnie, i nie zawsze też spełniały w nauczaniu historii jednakową rolę. W XVII, XVIII a nawet jeszcze w początkach XIX w. sięgali po nie głównie nauczyciele, rzadziej — uczniowie. Większość używanych na ziemiach polskich podręczników nie była w pełni dostosowana do obowiązujących programów, korzystano więc z nich w sposób wybiórczy, pomijając wiele rozdziałów. Podobnie postępowali nauczyciele i uczniowie tajnych pensji i kompletów, działających w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. Oto relacja Heleny Duninówny, która uczyła się ze wspomnianego wyżej podręcznika Smoleńskiego na jednej z pensji warszawskich.

Nie wydaje mi się dziś, [wspomniała po latach] aby był to szczęśliwy wybór. Skromna ilość faktów podawanych nam i wymaganych od nas ginęła w ogromie materiału, zawartego w paru tomach *Dziejów*; nie umiałyśmy ich oczywiście same odnaleźć i wyłuskać, pomimo więc zakazu przynoszenia książek do szkoły przekraczałyśmy go stale i w czasie lekcji maszerowałyśmy z książkami do katedry, aby „pani” wykreśliła nam sama w książce to, co jest „niepotrzebne”²⁵.

Oczywiście, tego, co było „niepotrzebne”, dziewczęta już nie czytały, poprzestawały na tych fragmentach, które wskazała nauczycielka.

Z punktu widzenia badań nad świadomością historyczną młodzieży

²⁴ Zob. J. Maternicki, *Kultura i edukacja historyczna...*, s. 26—28.

²⁵ H. Duninówna, *Ci których znałam*, Warszawa 1957, s. 21—22.

szkolnej największe znaczenie przypisać należy trzeciemu poziomowi treści historycznych, tzn. wiadomościom przekazywanym i egzekwowanym przez nauczyciela. O ich zakresie informują dzienniki lekcyjne, notatki uczniów, używane przez nich egzemplarze podręczników itp. materiały²⁶. Znacznie trudniej określić, w jakim duchu interpretowano wydarzenia i zjawiska historyczne. Czasami informują o tym pamiętnikarze²⁷, ale zdarza się to stosunkowo rzadko.

Skoro mowa już o źródłach do dziejów edukacji historycznej, trzeba zauważyć, że nie wszystkie możliwości istniejące w tej dziedzinie zostały przez badaczy wykorzystane. Przydatne mogą tu być bardzo różne materiały, nie wyłączając nawet ogłoszeń i publikacji reklamowych. Nierzadko w tego typu materiałach natrafiamy na ślad używanych niegdyś środków dydaktycznych. Katalog firmy A. J. Wiśniakowskiego w Warszawie, zajmującej się m.in. produkcją i sprzedażą zabawek i gier dydaktycznych, reklamował w latach 1889—1890 m.in. „Loteryjkę dziejową z historii Polski”, „Wielką grę towarzyską z Historii Polski” (cena egzemplarza z broszurą życiorysów 60 kop.) oraz „Portrety cieniowe królów polskich”. O tych ostatnich napisano:

Zabawa towarzyska dla młodzieży z tekstem W. L. Anczyca, składająca się z 40 portretów podług wizerunków Lessera wykonanych i tyłuż kartek z odpowiednimi numerami. Objaśnienia w języku polskim. Cena egzemplarza w ozdobnym pudełku rub. 2 kop. 40. Opakowanie 20 kop. Przesyłka za 4 funty. (Na wyczerpaniu)²⁸.

Z podanych cen dość jednoznacznie wynika, że był to środek dydaktyczny dostępny jedynie dla rodzin zamożnych i średniozamożnych.

Powracając do głównego wątku naszych rozważań stwierdzić należy, że rzeczywistość edukacyjna odbiega często nie tylko od zaleceń władz, ale także od postulatów formułowanych przez historyków i dydaktyków historii. Przykładem tego może być sytuacja, jaka zaistniała w polskiej edukacji historycznej w zaborze rosyjskim po upadku powstania styczniowego²⁹.

²⁶ Autor tych słów posiada w swoich zbiorach kilkadziesiąt egzemplarzy podręczników historii z XIX i XX w. z przekreślonymi stronami lub adnotacjami: „pomiąć”, „zbędne”, „opuścić” itp. Na niektórych z nich znajduje się nazwisko ucznia (uczennicy), czasami też data.

²⁷ Por. np. M. Budzyski, *Wspomnienia z mojego życia napisane... w 1860 roku*, t. 1, Poznań 1880, s. 16—17.

²⁸ Katalog na 1889—1890 ok. Wydawnictwo i skład zajęć pedagogicznych, zabawek, gier towarzyskich, krzyżówek poglądowych i materiałów piśmiennych A. J. Wiśniakowskiego w Warszawie, Trębacka róg Nowosenatorskiej, nr 2, Warszawa 1889, s. 34, 49, 60. Unikalny egzemplarz tego katalogu znajduje się w Bibliotece UW.

²⁹ Por. J. Maternicki, *Dydaktyka historii...*, s. 147 i n.; tenże, *Kultura historyczna dawna i współczesna. Studia i szkice*, Warszawa 1979, s. 48 i n.

Charakterystyczną cechą pozytywistycznej teorii nauczania historii było silne akcentowanie celów poznawczych. Głównym zadaniem historii, jako przedmiotu nauczania, było — zdaniem pozytywistów — wierne przedstawienie rzeczywistości historycznej, istotnych wydarzeń w dziejach ludzkości, najważniejszych państw i narodów.

Rzeczywistość szkolna i pozaszkolna odbiegała, i to czasem bardzo daleko, od tego ideału. Szkoła rządowa była głucha na postulaty polskiego świata nauki. Przemiany, jakie się w historiografii i dydaktyce polskiej dokonały, nie miały i nie mogły mieć żadnego wpływu na to, czego i jak w tej szkole uczono. Tak było w Królestwie Polskim i zaborze pruskim. Decydujące znaczenie miała tu polityka zaborcy, z całą bezwzględnością i na ogół konsekwentnie realizowana przez obcą biurokrację szkolną. Ograniczony wpływ wywierało również społeczeństwo polskie na edukację historyczną w autonomicznej Galicji. Co jednak najciekawsze, to fakt, iż postulaty historyków i dydaktyków polskich w niewielkim tylko stopniu znalazły odbicie w szkolnictwie prywatnym, wychowaniu domowym i nauczaniu tajnym. Większość wskazań dydaktycznych pozytywistów pozostała na papierze. Na przykład tajne nauczanie historii w Królestwie Polskim podporządkowane było określonym celom ideowo-wychowawczym, względy natury poznawczej schodziły w nim na plan dalszy. Chodziło przede wszystkim o rozbudzenie uczuć narodowych. Ten cel przyświecał wszystkim nauczycielom tajnych przedmiotów, tam zaś, gdzie szkoła miała charakter bardziej lewicowy, troszczono się także i o to, aby wychować młode pokolenie w duchu umiłowania ideałów postępu i demokracji.

Przykład powyższy powinien nas przekonać, iż badacz dziejów edukacji historycznej w żadnym wypadku nie może ulegać sugestiom teorii dydaktycznej i brać jej wskazań za wyraz istniejącej w danym okresie rzeczywistości edukacyjnej.

Innym błędem, popełnianym często przez dydaktyków historii, jest zawężanie pojęcia „szkolna edukacja historyczna” do nauczania jednego tylko przedmiotu, tj. historii. Pojęcie to ma znacznie szerszy zakres, obejmuje wszystkie formy kształcenia historycznego prowadzone w danym okresie przez szkołę. Badania nad szkolną edukacją historyczną powinny więc również uwzględniać treści historyczne występujące w nauczaniu innych przedmiotów, zwłaszcza języka polskiego i łaciny. Problem ten wymaga dokładnego zbadania, z uwzględnieniem nie tylko programów, ale także podręczników, zestawów lektur i — oczywiście — praktyki szkolnej. Dotychczas wiemy na ten temat bardzo mało. Podobnie rzecz się ma z organizowanymi przez szkołę tzw. pozalekcyjnymi formami nauczania historii, takimi np. jak kółka historyczne i krajoznawcze, wycieczki itp. Trzeba również pod tym kątem widzenia przebadać

księgozbiory szkolne oraz repertuar teatrów szkolnych, odgrywających swego czasu dużą rolę w wychowaniu młodzieży.

Ważnym elementem szkolnej edukacji historycznej były obchody rocznic narodowych organizowane z polecenia władz szkolnych lub też z inicjatywy samych nauczycieli. W toku dotychczasowych badań nie zwrócono na nie należytej uwagi, zubożając w ten sposób działalność dydaktyczną szkół w zakresie kształcenia historycznego.

Opisów uroczystości szkolnych, szkolno-kościelnych itp., przeznaczonych dla młodzieży, jest stosunkowo dużo, zarówno gdy chodzi o wiek XVIII, jak też czasy wcześniejsze i późniejsze. Znajdujemy je w kronikach szkolnych, w prasie, drukach okolicznościowych a także — rzecz jasna — w korespondencji i pamiętnikach. Niejednokrotnie więcej one mówią o świadomości historycznej młodzieży niż suche, nie zawsze przecież w praktyce respektowane, programy szkolne. Trzeba ten bogaty materiał poddać gruntownej analizie, ocenić wartość źródłową poszczególnych przekazów i wyłuskać z nich to, co pozwala szerzej spojrzeć na rolę szkoły w kształtowaniu kultury i świadomości historycznej młodzieży.

Z problematyką tą wiąże się również wychowawcza funkcja organizacji dziecięcych i młodzieżowych, działających na terenie szkoły i pod patronatem władz szkolnych. Wiele z nich było wprost kierowanych przez nauczycieli. Wszystkie one w mniejszym lub większym stopniu odwoływały się do wybranych wątków historycznych podporządkowując je, rzecz jasna, określonym potrzebom ideowowychowawczym. Nikt z dydaktyków historii nie podjął tej problematyki, czeka więc ona jeszcze na opracowanie.

Najbardziej jednak zaniedbana jest problematyka tzw. edukacji pozaszkolnej. Brak osobnych prac na temat roli treści historycznych w wychowaniu domowym, a także w działalności różnych organizacji oświatowych, społeczno-kulturalnych, politycznych, młodzieżowych itp. Częściowo — w odniesieniu jednak tylko do XIX w. — zagadnienie to omówił J. Maternicki w pracy *Kultura i edukacja historyczna społeczeństwa polskiego w XIX w.*³⁰ Wiele z poruszonych przez autora zagadnień zasługuje na bardziej szczegółowe, monograficzne opracowanie. To samo należy powiedzieć o dotychczasowych rozważaniach dotyczących miejsca i roli Kościoła w edukacji historycznej społeczeństwa polskiego (nie tylko przecież młodzieży) w XIX w.³¹ Sprawa jest ważna nie tylko dla tego stulecia, ale także dla czasów wcześniejszych i późniejszych.

Jeszcze gorzej rzecz się ma z naszą wiedzą na temat roli wojska

³⁰ Por. tenże, *Kultura i edukacja historyczna społeczeństwa...*, rozdz. I: *Historia i wychowanie domowe*, s. 14—20; rozdz. II: *Ofiarność społeczna*, s. 34—51.

³¹ *Ibid.*, rozdz. IV: *Rola Kościoła*, s. 28—34.

w edukacji historycznej narodu. Problem ten na dobrą sprawę nie został dotychczas dostrzeżony ani przez historyków wojskowości, ani też przez historyków historiografii, dydaktyków historii czy badaczy dziejów oświaty. Sprawa jest ważna; wystarczy np. powiedzieć, że w okresie II Rzeczypospolitej wojsko odgrywało — obok szkoły i Kościoła — zasadniczą rolę w kształtowaniu świadomości historycznej najszerzych kręgów społeczeństwa. Wielu analfabetów czy półanalfabetów dopiero w toku służby wojskowej dowiadywało się czegoś konkretnego o przeszłości Polski i jej dziejach orężnych.

Osobny problem to rola środków masowego przekazu w edukacji historycznej młodzieży i dorosłego społeczeństwa. Tematykę historyczną podejmowała prasa społeczno-polityczna, ale także popularno-naukowa, społeczno-kulturalna, dziecięca, młodzieżowa, krajoznawcza itp. Ważnym środkiem masowego komunikowania treści historycznych były również (i są nadal) różnego rodzaju kalendarze. Problematykę tę sygnalizują m.in. prace Jerzego Maternickiego i Andrzeja Staniszewskiego³².

Nieco większy dorobek mamy w badaniach nad literaturą popularną i popularnonaukową. Zapoczątkowała je, kierując się zresztą określonymi potrzebami praktycznymi, Natalia Gąsiorowska³³. W okresie międzywojennym ukazał się jeszcze niewielki szkic napisany na ten temat przez Hannę Pohoską³⁴. Po II wojnie światowej problematykę tę podjęli m.in. Antoni Knot, Jerzy Maternicki, Czesław Majorek i Maria Wierzbicka³⁵. Są to wszakże wszystko tylko przyczynki, nie dysponujemy żadnym opracowaniem monograficznym, obrazującym stan popularyzacji historii w jakimś jednym, wybranym okresie (np. w latach 1864—1905 czy 1918—1939).

Zagadnienie to łączy się z edukacyjnymi funkcjami literatury pięknej. Sprawą tą zajmiemy się bliżej w osobnej pracy. Na tym miejscu pragniemy natomiast zwrócić uwagę na potrzebę podjęcia systematycz-

³² Por. *ibid.*, rozdz. VII: *Prasa i kalendarze*, s. 85—100; A. Staniszewski, *Obraz Polski i Polaków na łamach prasy i kalendarzy mazurskich (1842—1914). Zarys problematyki*, Przegląd Humanistyczny 1983, nr 1—2, s. 123—145.

³³ Por. H. Gąsiorowska, *Literatura historyczna popularna 1900—1919*, Przegląd Historyczny 1919, t. XXII, s. 233—266.

³⁴ Por. H. Pohoska, *Nauczanie i popularyzacja historii w ostatnim pięćdziesięcioleciu 1887—1936*, Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne 1937, nr 2, s. 60—75.

³⁵ Por. A. Knot, *Dzieje „Śpiewów historycznych” J. U. Niemcewicza*, Rocznik Zakładu Narodowego im. Ossolińskich 1948, t. III; J. Maternicki, *Kultura i edukacja historyczna społeczeństwa...*, rozdz. VI: *Literatura popularna*, 51—85; C. Majorek, *Polskie czytanki historyczne dla ludu i ich rola w kształtowaniu świadomości narodowej chłopów w Galicji doby autonomicznej*, [w:] *Edukacja historyczna społeczeństwa polskiego...*, s. 235—271; M. Wierzbicka, *Popularne podręczniki dziejów Polski w latach 1864—1914*, [w:] *Edukacja historyczna społeczeństwa polskiego...*, s. 355—394.

nych studiów nad miejscem i rolą historii w działalności samokształceniowej młodzieży w XIX i XX w. Mamy tu na myśli zarówno samokształcenie prowadzone indywidualnie, jak też wszelkie formy samouctwa zbiorowego, np. w ramach tajnych lub półtajnych kółek uczniowskich, rzemieślniczych, robotniczych itp. Dotychczas zajęto się nieco bliżej jedynie tajną działalnością samokształceniową młodzieży szkolnej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.³⁶ Brak jakiegokolwiek pracy na temat tajnej i półtajnej edukacji historycznej prowadzonej w ramach kółek samokształceniowych działających w zaborze pruskim i austriackim.

Postulowane tu badania powinny m.in. objąć lektury historyczne młodzieży. Wiele wskazuje na to, że np. w XIX w. wielką rolę w samouctwie historycznym młodzieży odegrały „łżejsze” gatunki piśmiennictwa historycznego, tj. powieści historyczne i pamiętniki. Od nich najczęściej zaczynało się, dopiero później sięgano po dzieła poważniejsze: popularnonaukowe i naukowe³⁷.

W dalszych badaniach historycznych, poświęconych dziejom polskiej edukacji historycznej, trzeba będzie wyjść poza przykłady jednostkowe i próbować odpowiedzieć na pytanie: jakie miejsce zajmowały poszczególne gatunki pisarstwa historycznego w działalności samokształceniowej młodzieży, jaki był ich zasięg oddziaływania społecznego, jaki wywierały one wpływ na kulturę i świadomość historyczną poszczególnych warstw i grup społecznych?

*

* *

Reasumując poczynione wyżej uwagi na temat badań nad dziejami edukacji historycznej w Polsce stwierdzić należy, iż 1) rozwijają się one bardzo nierównomiernie (ok. 90% prac z tej dziedziny dotyczy nauczania historii w szkołach, a tylko ok. 10% tzw. edukacji pozaszkolnej), 2) prowadzone są głównie przez dydaktyków historii, przy małym stosunkowo jeszcze udziale historyków historiografii oraz historyków oświaty i nauki, 3) ich poziom jest mocno zróżnicowany, nie zawsze najwyższy. Przeważają publikacje przyczynkarskie, o charakterze bardziej opisowym niż analitycznym. Postulować należy podejmowanie szerszych tematów i opracowanie ich w postaci w miarę wyczerpujących monografii. Potrzebna jest w tej dziedzinie ściślejsza współpraca dydaktyków historii z historykami historiografii a także historykami oświaty i nauki. Sprawy edukacji historycznej interesują, rzecz jasna, nie tylko tych specjalistów, zajmują się nimi także — i to w coraz większym zakresie —

³⁶ Por. J. Maternicki, *Dydaktyka historii...*, rozdz. III: *Dwutorowość nauczania historii w Królestwie Polskim*, s. 109—144.

³⁷ Por. np. J. Zawadzki, *Wspomnienia*, Warszawa 1934, s. 46.

badacze dziejów politycznych, historycy sztuki i archeologowie. Sporo do powiedzenia w tej dziedzinie będą mieli również w przyszłości historycy literatury, prasoznawcy, socjologowie, historycy myśli społecznej, etnografowie i in.

Interdyscyplinarne studia nad dziejami polskiej edukacji historycznej zapoczątkowano w drugiej połowie lat siedemdziesiątych w Zakładzie Historii Historiografii i Dydaktyki Historii Uniwersytetu Warszawskiego. Ich owocem jest wspomniana wyżej publikacja zbiorowa *Edukacja historyczna społeczeństwa polskiego w XIX w.* W zespole autorskim tego dzieła, poświęconego w głównej mierze najmniej dotąd zbadanej edukacji pozaszkolnej, znalazło się trzech historyków historiografii (jeden spośród nich jest jednocześnie dydaktykiem historii), dwóch dydaktyków historii, dwóch badaczy dziejów politycznych oraz po jednym przedstawicielu takich dyscyplin, jak archeologia, historia sztuki i historia oświaty. Interdyscyplinarne charakter mają również studia zespołu poznańskiego, pracującego pod kierunkiem Jerzego Topolskiego, których pierwszy tom *Świadomość historyczna Polaków. Problemy i metody badawcze*³⁸ ukazał się w tym samym, tj. 1981 r.

Badania nad edukacją historyczną łączą się również bardzo ściśle z historią wiedzy, myśli, ideologii, świadomości i kultury historycznej. Poszczególne nurty myślenia historycznego pozostają w bliskim ze sobą związku, tak dalece, iż częstokroć trudno je od siebie oddzielić. Historyk edukacji historycznej musi więc dysponować sporym zasobem wiedzy z zakresu historii nauki historycznej a także dziejów myśli, ideologii, świadomości i kultury historycznej. To jednak nie wystarcza. Problemy edukacji historycznej łączą się również wieloma niemi ze sprawami ogólnooświatowymi, z panującymi ideologiami i życiem politycznym. Wymaga się więc od historyka edukacji historycznej, aby był w odpowiednim stopniu kompetentny w zakresie pedagogiki i dydaktyki historii, historii oświaty i myśli pedagogicznej, historii politycznej i historii myśli politycznej, historii myśli społecznej i historii doktryn prawno-politycznych. W razie potrzeby powinien on także umieć spożytkować metody i wyniki badawcze takich dyscyplin, jak historia sztuki, literatury, filmu, prasy itp. Pożądana jest również, rzecz jasna, znajomość socjologii i antropologii kulturowej. Niełatwo sprostać tym wymaganiom.

W końcu należałoby się upomnieć o podjęcie w najbliższej przyszłości studiów porównawczych. Badania komparatystyczne rzucają zapewne sporo nowego światła na genezę wielu zjawisk w dziejach polskiej edukacji historycznej, pozwolą na pełniejsze wydobycie jej specyfiki, a także —

³⁸ Por. *Świadomość historyczna Polaków. Problemy i metody badawcze*, pod red. J. Topolskiego, Łódź 1981.

bardziej miarodajną ocenę. Sprawą najpilniejszą jest porównanie naszej edukacji historycznej z tym, co działo się w tej dziedzinie w Rosji, w Austrii i na ziemiach niemieckich. Istotne znaczenie miałyby również porównanie szkolnej edukacji historycznej w Polsce, Czechach, na Węgrzech, we Francji, Anglii i Włoszech.

METHODOLOGICAL PROBLEMS IN STUDIES ON THE HISTORY OF HISTORICAL EDUCATION

Summary

Polish historiography has some notable achievements in studies upon the history of historical education. Dozens of monographs and collective studies and over 200 dissertations and papers on the subject have been published in Poland so far. The author discusses the notion of historical education which might be termed either as an activity aimed at acquainting others with history or as a process of getting to know the past by the learner himself; both being two different aspects of the same process. The following forms of education may be distinguished: home, school, institutionalized (formal) non-school, self-education and various forms of unintended activities.

Considerably most advanced are studies on the development of school historical education. They were initiated at the end of the 19th century. Systematic studies in the field were started only after World War II in Cracow (Prof. Słowikowski and his followers) at first and in Warsaw (Prof. Maternicki), Łódź (Prof. Dutkiewicz) and Gdańsk (Prof. Mokrzecki) later.

Studies on historical education are more advanced in secondary schools than in primary ones. The notion of school historical education is broader than that of history teaching in school. Studies on the history of non-school historical education have been much neglected. It refers, for example, to the role of youth organizations, religious groups and the army in historical educations. Separate studies should be made on historical problems presented in mass-media and historical readings of the young.

The paper ends with a number of research postulates. The most important one concerns the necessity of further development of interdisciplinary comparative team studies on the history of historical education in the 19th and 20th centuries.