

# Szebenyi, Peter

---

## Badania z dydaktyki historii i polityka

---

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia 23 (198), 51-57

---

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Państwowy Instytut Pedagogiki w Budapeszcie

Peter Szebenyi

## BADANIA Z DYDAKTYKI HISTORII I POLITYKA

W rozwoju systematycznych badań dotyczących dydaktyki historii, moim zdaniem, możemy wyróżnić trzy podstawowe typy: pierwszy to adaptacyjno-praktyczny, drugi dedukcyjno-teoretyczny, trzeci — indukcyjno-empiryczny. Typy te jednocześnie mogą też być traktowane „warstwowo”. We wszystkich badaniach dotyczących metodyki historii wszystkie te typy występują, chociaż, bywa, że tylko w początkowej formie. A więc z tego punktu widzenia typy te odzwierciedlają różne warstwy badań dydaktyki historii. Oczywiście w różnych okresach dominował inny typ. Wszystkie razem pokazują charakterystyczne okresy rozwoju badań nad dydaktyką historii.

1. Badania należące do pierwszego typu — adaptacyjno-praktycznego — w zakresie dydaktyki historii stały się powszechne na Węgrzech dopiero w ostatnich dziesięcioleciach XIX w. Zapowiada je pojawienie się pierwszych reasumujących podręczników metodyk nauczania historii i podręczników dla nauczycieli. Taka jest np. praca Jánosa Erdödiego pt. *Metodyka nauczania przedmiotów historycznych* (Budapeszt 1882) i Sándora Fazekasa *Nauczanie historii w szkole średniej* (Debreczyn 1885).

Na ile były to prace adaptacyjne i praktyczne?

Po pierwsze, adaptacyjne były w jak najbardziej bezpośrednim znaczeniu. Pierwszą metodyką pełnej historii Węgier — typu Erdödiego — była adaptacja pracy Ferdynanda Kriegera *Der Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger und Fortbildungsschulen* (Nürnberg 1876). Jako ciekawostkę podaję, że pierwsza rosyjska metodyka, którą napisali I. Winogradow i A. Nikolskij, a która ukazała się w 1885 r. w Moskwie, przygotowana została również na podstawie wspomnianej pracy Ferdynanda Kriegera.

Oczywiście adaptacja nie oznaczała tu całkowitego przejęcia, lecz przeróbkę i uzupełnienie. W przedmowie do książki Winogradowa i Nikolskiego zaznaczono też, że np. zupełnie samodzielnie napisali oni o nauczaniu chronologii. Znaczy to, że próbowali upowszechnić metodykę

w praktyce: najbardziej przydatne przepisy, środki i, jeśli tak można powiedzieć, wyniki ćwiczeń pedagogicznych też adaptowali. A że przy tym podwójną działalność można już zakwalifikować jako badania dotyczące dydaktyki przedmiotu, było to bardzo praktyczne, cały wysiłek skierowany był na bezpośrednią pomoc pedagogom.

I tu rodzi się pytanie. Dlaczego właśnie począwszy od lat 1880-tych pojawiają się na Węgrzech (w Rosji też) metodyki nauczania historii i podręczniki dla nauczycieli? Dlaczego nie wcześniej i nie później? Przecież którąś z niemieckich metodyk nauczania historii adaptować można było już wcześniej. (Wielokrotnie wspomинana już metodyka Loebela np. ukazała się w Lipsku w 1847 r.).

Odpowiedzi na to na pewno możemy szukać w wewnętrznych zapotrzebowaniach oświaty, określonych stopniem rozwoju gospodarczego i społecznego. Ograniczmy się teraz jednak wyłącznie do Węgier: coraz szybszy rozwój gospodarki kapitalistycznej, jaki rozpoczął się w wyniku ugody w 1867 r., wymagał zarówno w pracy fizycznej, jak i umysłowej, coraz więcej wykształconej siły roboczej. Wraz z rozbudową państwa burżuazyjnego wzrastało zapotrzebowanie na coraz większą liczbę urzędników i prawników, także rozbudowa służby zdrowia potrzebowała fachowców. Ponieważ od 1868 r. oświata ludowa stała się powszechna, szybko zaczęła rosnąć liczba nauczycieli, także nauczycieli szkół średnich (w latach 1869—1890 liczba nauczycieli np. wzrosła o 40%). A poza tym podczas gdy w dawnych szkołach ludowych uczono właściwie religii, czytania, pisania i rachunków, to nowe programy wprowadziły inne przedmioty, np. historię. Dlatego nauczyciele musieli się też kształcić na specjalistów nauczania historii. Pierwsze metodyki nauczania historii przygotowywane były dla nauczycieli, a właściwie dla seminariów nauczycielskich.

Odpowiednio do nowych potrzeb gospodarczo-społecznych zmienił się również charakter nauczania historii w szkołach średnich. Zamiast wcześniejszego tylko aspektu polityczno-historycznego polityka oświatowa pragnęła umieścić w centrum nauczania historii, historię kultury. Jak wynika z programu nauczania w gimnazjum w 1879 r. celem nauczania historii był: „przegląd historii ogólnej i znajomość łącząca polityczną historię Węgier z historią kultury”.

Te nowe wymagania oświatowe zmusiły do prowadzenia badań nad dydaktyką historii.

Popierany przez państwo rozwój przemysłowy, dążenie do jak największego rozprzestrzeniania oświaty publicznej i wciągnięcie do programu nauczania historii — ale mającej charakter historii kultury — wszystko to było przejawem tej samej polityki. W ten sposób staje się zrozumiałe, dlaczego to szczególnie od lat 1880-tych tak szybkiego sto-

sunkowo tempa nabrała praktyka nauczania historii oraz upowszechniające i wspomagające ją teoretyczne badania dydaktyki historii. Ukazały się cenne prace na temat nauczania pogładowego, wykorzystania źródeł historycznych, aktywności uczniowskiej.

2. Równocześnie z pierwszą, adaptacyjno-praktyczną, fazą rozwoju dydaktyki historii nabrały znaczenia badania dedukcyjno-teoretyczne. Adaptacja dotyczyła nie tylko praktycznej wiedzy fachowej pedagoga, ale i teoretycznej konstrukcji. Najbardziej wykształcona warstwa pedagogów domagała się praktycznych postulatów w sprawie interpretacji teoretycznych rozważań.

W końcu ubiegłego i na początku obecnego wieku zakres teoretycznych studiów (historyczno-filozoficznych i filozofujących na temat nauczania historii) był bardzo zmienny. Zacytuję tu przedmowę do pracy Sándora Márkiego pt. *Nauczanie historii* (1902 r.):

Zadanie swoje potraktowałem w taki sposób, że powinienem przygotować prawdziwe rozliczenie na temat dążeń historycznych i nauczania historii w XIX wieku...

I rzeczywiście. W okresie tym ukazały się rzetelne, wzajemnie ze sobą polemizujące, prace teoretyczne, jak np. o genetycznym nauczaniu historii, o nauczaniu historii opartej na materializmie historycznym, jak również o nauczaniu historii opartej na bazie historii humanistyki, o stosunku socjologii i nauczania historii itp.

Tę intelektualną różnorodność załamało w końcu to, iż od lat 20-tych życiem duchowym kraju zawładnęła konserwatywna chrześcijańsko-narodowa polityka i ideologia. Metodyka praktyki tym samym zepchnięta została na długi czas na plan dalszy. Eutuzjastyczne prelekcje, pożądane przez politykę, nie wymagały wcale dokładniejszej wiedzy fachowej pedagogów. Z tego powodu nie było też potrzeby prowadzenia badań dotyczących dydaktyki przedmiotu nauczania. To samo zresztą można powiedzieć i o konserwatywnych sposobach „wkuwania” lekcji i przepytywania. Ale w 1936 r. ukazała się mimo to nowa, znana w szerokich kręgach, metodyka fachowa — praca Istvána Dékány *Droga kultury historycznej*. Z powodu jednak propagowanej w niej irracjonalnej filozofii praca ta była raczej krokiem wstecznym w historii węgierskiej dydaktyki historii.

W okresie tym w życiu naukowym panował raczej nastrój lekceważenia pedagogiki, a w jej zakresie nauczania historii. Nie bez podstawy oczywiście. Nauka bowiem nie uznawała za naukowe osiągnięć trywialnych teoretycznych kompilacji czy też samodzielnych spekulacji naukowych. I słusznie. Zresztą specjaliści widzieli wyraźnie, że dydaktyka historii tego okresu nie może być pomocna w najmniejszym nawet stopniu w codziennej praktyce.

A zatem w okresie międzywojennym polityka i odzwierciedlająca ją

ideologia nacjonalistyczna w zasadzie nie sprzyjały rozwojowi badań nad dydaktyką historii.

W wyniku gruntownego zwrotu politycznego, jaki nastąpił po 1945 r., zmieniły się cele nauczania historii, zmianie uległa treść jej nauczania. Nowy i jeszcze większy przełom nastąpił w końcu lat 40-tych i na początku 50-tych. Szybkie zmiany polityczne nie dały czasu na dokonanie analizy dydaktyki przedmiotu nauczania. Ale także atmosfera dogmatyzmu w latach 50-tych nie stworzyła odpowiednich warunków do prowadzenia badań socjologicznych. Nauczanie historii to było w praktyce zmaganie się z dogmatycznymi podręcznikami, pod względem dydaktycznym niemożliwymi ani do uczenia z nich, ani do nauczenia się z nich. Wizytatorzy i dyrektorzy natomiast baczili, by każdy nauczyciel trzymał się ściśle wyznaczonych sposobów i struktury godzinowej nauczania. A że wszyscy musieli się trzymać jednolitej treści nauczania i określonych metod, nie było więc możliwości prowadzenia rzeczywistych badań metodycznych.

Początek ożywienia badań nad dydaktyką nauczania historii nastąpił w latach 60-tych. Polityczna konsolidacja łącząca się ze wzmocnieniem pozycji pedagogiki wymagała nauczania historii, która kładła większy nacisk na historię gospodarczą i społeczną i ujmowała ją w o wiele bardziej kompleksowym niż dawniej aspekcie. Nowe wymogi treściowe związane ze światową „rewolucją metodyki”, której jednym z czynników był szybki rozwój techniki nauczania, stwarzały sprzyjający grunt dla rozkwitu dydaktyki historii.

Początek rozkwitu sygnalizowało kilka, opartych na dokładnych badaniach, prac teoretycznych. Są to: *Metodyka nauczania historii* Károlya Vasa (Budapeszt 1968), *Podstawy pedagogiczne metodyki nauczania historii* Judit Veress (Budapeszt 1968) i *Ukształtowanie obrazu epoki w nauczaniu historii* Györgyné Balázs (Budapeszt 1970), jak również prace na temat historii przedmiotu nauczania.

3. Jakościowo nowy rozdział w rozwoju dydaktyki historii otwarty został w końcu lat 60-tych i na początku 70-tych dzięki rozpoczętym badaniom empirycznym. Po pierwsze zajmowały się one głównie analizą pojęć historycznych uczniów (np. György Hunyady *Analiza podstawowych pojęć historycznych uczniów* (Budapeszt 1968); Géza Eperjessy-Péter Szebenyi *Rozwój pojęć historycznych u uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych* (Budapeszt 1976). W następstwie tego zaczęto prowadzić doświadczenia w celu uzyskania możliwości nowocześniejszego nauczania historii na podstawie samodzielnej pracy uczniów i rozwoju ich myślenia. Spośród nich największe znaczenie miało doświadczenie tzw. „zeszyt roboczy systemu wymogów — karta obowiązków”. Posłużyło ono za podstawę przyjętego w 1978 r. programu nauczania historii

w szkołach podstawowych. Wypróbowaniu doświadczalnych podręczników szkolnych odpowiadających nowemu programowi nauczania w pewnym sensie mogła posłużyć również akcja badania dydaktyki historii (patrz: Péter Szebenyi, *Nasze nauczanie historii na drodze modernizacji*, Budapest 1978).

Badania empiryczne prowadzone były w celu wypróbowania różnorodnych form organizacji uczenia się (praca w grupie, praca pojedyncza, praca parami, gabinet przedmiotowy), wykrycia możliwości wykorzystania nowych środków nauczania, rozwijania zdolności samodzielnego myślenia, analizowania źródeł historycznych, wyjaśnienia możliwości przystosowania historii lokalnej, wypracowania materiału na różnorodne zajęcia fakultatywne itp.

Retrospektywnie samokrytycznie możemy stwierdzić, że badania naukowe lat 60-tych i 70-tych charakteryzował nazbyt chyba indukcyjno-empiryczny styl. Nawzajem uzupełniały się pomiary ujawniające sytuację i eksperymenty metodyczne. W tym czasie nie zwracaliśmy takiej jak należało uwagi na większe możliwości odnowienia treści nauczania historii. Co prawda, ukazały się na ten temat rozprawy naukowe, książki, lecz eksperymenty zmierzające do istotnego przekształcenia treści pozostały jałowe.

Porozkwicie, jaki nastąpił w latach 60-tych i 70-tych, dydaktyka historii znów znalazła się w trudniejszej sytuacji. Podczas gdy wcześniej polityka popierała eksperymenty prowadzone na tym terenie, to obecnie raczej nie zawsze można to powiedzieć.

Z problemów gospodarczo-społecznych, trudności spraw oświatowych lat 80-tych szukają wyjścia politycy oświaty powszechnej (głównie przez silne podkreślenie samodzielności ośrodków wychowawczych i szkół). W ten sposób starają się też często poprawić nastrój panujący w gronie pedagogicznym.

Oczywiście rozwój samodzielnego sterowania instytucją jest czymś więcej niż chwilowym hasłem taktycznym. Zgadza się to z wcześniej już przejawiającymi się w węgierskim społeczeństwie, a raczej polityce, dążeniami do demokratyzacji. Może być przydatny do rozwiązania wielu wewnętrznych sprzeczności istniejących w obecnym systemie oświatowym. Ale w danej chwili poszczególni politycy oświatowi pojęcie samodzielności zakładów wychowawczych i szkół traktują jako szkodliwe dla „fachowości”. Twierdzą, że prawdziwymi i jedynymi strażnikami zawodu są praktykujący pedagodzy i dlatego też badania pedagogiczne stanowią cel sam dla siebie i są po prostu niepotrzebne. Polityka oświatowa szuka związku ze spontaniczną, pod względem pedagogicznym nie raz niezwykle zacofaną, praktyką, przeciwstawiając się badaniom i badaczom pedagogicznym (w tym i dydaktyki przedmiotu nauczania) opartym

na naukowych podstawach zawodu pedagogicznego. Polityka oświatowa znajduje tu dobrego partnera w pojedynczych przedstawicielach wiedzy zawodowej, bowiem, jak to już wcześniej mówiłem, są oni na Węgrzech przeważnie tradycyjnie już przeciwnikami pedagogiki. Sądzą, że dobremu pedagogowi całkowicie wystarczy całkowite poznanie wiedzy fachowej, każdy bowiem i tak uczy tylko, jak potrafi, jaką osobowość reprezentuje i jakie ma zdolności komunikatywne. W chwili obecnej ani polityka oświatowa, ani przedstawiciele wiedzy fachowej nie akceptują należyte tego aksjomatu, że pedagog to też zawód, taki obszar życia społecznego, w którym działają prawidłowości, stochastyczne zasady, a badanie, odkrywanie i stosowanie prawidłowości jest niezbędnym warunkiem postępu pedagogiki praktycznej.

Reasumując: z zarysowanego szkicu drogi rozwojowej badań dotyczących dydaktyki historii można wyciągnąć bardziej powszechne wnioski, a mianowicie:

— pomiędzy treścią i możliwościami badań dotyczących dydaktyki historii i zmieniającymi się kierunkami polityki oświatowej podstawowej i powszechnej istnieje ścisła zależność,

— są w polityce takie okresy, w których badania nad dydaktyką historii są wspomagane i podciągane do góry, ale są też i takie, kiedy spycha się je na daleki plan.

Na zakończenie dodam: obecnie, gdy międzynarodowe związki badaczy dydaktyki historii są coraz ściślejsze i coraz bardziej rozprzestrzeniają się, możemy i musimy zjednoczyć się w celu wzmocnienia pozycji nauczania historii w szkole, podniesienia skuteczności tego nauczania oraz poprawy warunków badań prowadzonych nad dydaktyką historii.

## STUDIES ON HISTORY DIDACTICS VERSUS POLITICS

### *Summary*

The author distinguishes the following three phases in the development of studies on history didactics in Hungary: adaptation-practical, deductive-theoretical and inductive-empirical. Phase I is characterized by the adaptation of German methodology of history and generalizations from Polish practical experience. On the one hand, phase I aimed at helping in teachers' education, on the other hand, it tried to enforce cultural history in history teaching in secondary schools. At the beginning of phase II, several theoretical studies appeared based on the philosophy of history. In the interwar period, history didactics declined and some studies of irrational tendencies which did not contribute to pedagogy were published.

At the end of 1940's and in 1950's, objectives and contents of history teaching underwent a substantial change. History didactics was overwhelmed by dogmatic deductive-theoretical trend. Only at the end of 1960's and at the beginning of 1970's, most of inductive-empirical studies started.

In various periods, general and cultural politics influenced the development of studies upon history didactics in many ways; most favourably in phase I and III.

At present, politicians responsible for culture as well as scholars accept right postulates of school independence as arguments against pedagogical studies including pedagogy of subject teaching. For the sake of scientific professionalism, history didacticians should also voice their arguments.