

# Moszczeńska, Wanda

---

## Swoistość metodyki historii, jako konsekwencja swoistości metodologicznej nauk historycznych

---

Przegląd Historyczny 31/1, 20-28

---

1933-1934

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych, tworzonej przez Muzeum Historii Polski w Warszawie w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został opracowany do udostępnienia w Internecie dzięki wsparciu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach dofinansowania działalności upowszechniającej naukę.

2. WANDA MOSZCZENSKA.

## **SWOISTOŚĆ METODYKI HISTORJI, JAKO KONSEKWENCJA SWOISTOŚCI METODOLOGICZNEJ NAUK HISTORYCZNYCH<sup>1)</sup>.**

Wyniki badań nad psychologią dzieci i młodzieży nie stanowią jeszcze w chwili obecnej podstaw tak mocnych, żeby można było na nich budować wnioski ostateczne. Niektóre wszakże wskazania dydaktyczne uznać należy już dziś za bezwzględnie obowiązujące, do nich należy żądanie, aby materiał i metoda nauczania były różnicowane w zależności od wieku ucznia, żeby były dostosowane do jego poziomu psychicznego i związanych z tem możliwości i zainteresowań. Ten podstawowy postulat dydaktyczny stawia nas w konsekwencji przed koniecznością dokonywania bardzo starannego wyboru materiału, który podajemy uczniowi do nauki. Wybór dokonany być winien pod kątem widzenia właściwości podmiotu, nie zaś przedmiotu nauczania. Czy i o ile jest w chwili obecnej możliwe określić dokładnie, jakie zagadnienia i w jakim zakresie są dostępne umysłom uczniów w poszczególnych fazach ich rozwoju, to jest pytanie, które nas w tym związku mniej interesuje, chociaż praktyczna jego doniosłość jest wręcz nieobliczalnie wielka. Zagadnienie, któreśmy sobie postawili, winno być rozstrzygnięte teoretycznie. Bez teoretycznego rozwiązania wszelkie rozważania z dziedziny praktyki pozostają właściwie bezprzedmiotowe. Wprawdzie nie należy się łudzić, żeby wnioski praktyczne łatwo i rychło zostały osiągnięte, gdyż wymagać one będą żmudnych badań i długich systematycznie prowadzonych doświadczeń,

<sup>1)</sup> Powyższa praca została zgłoszona na VII Zjazd Międzynarodowy Historyków w Warszawie.

lecz właśnie prowadzenie badań i doświadczeń wymaga pewności, że są one celowe i teoretycznie uzasadnione.

Zagadnienie teoretyczne, przed którym stoi metodyka nauczania historii w konsekwencji sformułowanego wyżej postulatu dydaktycznego, nie było dotychczas ujmowane w formie, którą pragniemy mu nadać, pomimo że w dyskusjach i rozważaniach lat ostatnich niejednokrotnie o nie zahaczano. Zagadnienie to możemy sprowadzić do pytania: czy wybór materiału i metody nauczania, dokonany pod kątem widzenia wymagań dydaktyki, jest dopuszczalny z punktu widzenia nauki historycznej? Pytanie takie winno być postawione jasno w metodyce każdego z przedmiotów nauczania. W metodyce historii nabiera ono szczególnej ostrości ze względu na szczególne trudności, które nauka historii nastęrcza umysłom młodzieńczym. Trudności te są notoryczne i tak często omawiane, że uwalnia nas to od obowiązku przeprowadzenia argumentacji. Natomiast, jeśli weźmiemy pod rozwagę istnienie owych wielkich trudności, z jakimi walczyć musi umysł młodzieńczy przy opanowywaniu pojęć i materiału historycznego, tem głębiej się zastanowimy nad pytaniem, czy można, nie naruszając podstaw naukowych, dokonać w tym materiale wyboru zadawalniającego z punktu widzenia dydaktyki. Krótko mówiąc, rozwiązanie postawionego tu zagadnienia mieści w sobie odpowiedź na pytanie najbardziej podstawowe, na pytanie o możliwości i celowości nauczania historii.

Odpowiedź teoretyczną na to pytanie postaramy się znaleźć w analizie podstaw metodologicznych nauki historycznej. Postaramy się zbadać, czy i o ile właściwości historii, jako nauki, pozwalają na swobodny wybór materiału nauczania i na różnicowanie metod, przy pomocy których materiał ów ma być udostępniony umysłom uczniów.

Wkraczając w dziedzinę zagadnień metodologii historii, jesteśmy znów zmuszeni stwierdzić, że podstawy, na których opierać się będą nasze rozważania, wymagają dalszego pogłębienia i wzmocnienia. Istotnie, ani logiczne, ani teorjopoznawcze czy filozoficzne zagadnienia, na których budowana jest metodologja historii, nie mogą uchodzić za rozwiązane, przeciwnie nauka historyczna jest pod tym względem upośledzona w porównaniu do innych nauk.

Czy nie byłoby więc słuszniejsze zaniechać stawiania pytań i formułowania zagadnień w tej dziedzinie? Czy nie byłoby wskazaniem zaczekać do chwili, aż podstawy metodologiczne z jednej, a psychologiczne z drugiej strony będą stanowiły istotnie mocne fundamenty dla dalszych wniosków? Wszakże czekanie nie jest możliwe w wypadku, gdy nie można przerwać czynności, nie jest to już nawet *periculum in mora*, jest to zwykłe niepodobieństwo. Nadto jeszcze po-

ruszamy te zagadnienia w nadziei, że wykażą one potrzebę wytężonej pracy w dziedzinie logicznych i epistemologicznych podstaw nauki historycznej, jak również w dziedzinie badań psychologicznych. Wypowiadamy ten postulat z punktu widzenia potrzeb metodyki historii, a więc potrzeb szkoły czyli życia, lecz mamy też pełną świadomość, jak pilnym on jest ze względu na rozwój samej nauki.

Punktem wyjścia naszych rozważań będzie twierdzenie, że niezależnie od rodzaju celów wychowawczych, którym nauczanie historii ma służyć, w naszym pojęciu i przeświadczeniu osiągnąć je one jedynie poprzez udostępnienie umysłom uczniów prawdy naukowej. Prawda naukowa i jej nienaruszalność nie są już nawet celem, są podstawowym warunkiem wszelkiego nauczania. Zasada ta nie wymaga ani bliższych wyjaśnień, ani uzasadnienia. Natomiast należy bez ogródek stwierdzić, że *znalezienie takiego oblicza prawdy naukowej, któreby najlepiej udostępniło, najbardziej przybliżyło nam jej treść istotną*, nie jest wcale sprawą łatwą i prostą. Treść istotna może być uchwycona w każdym ze swoich niezmiernie licznych i niezmiernie różnorodnych wyrazów, możnaby twierdzić, że treść każda ma janusowe oblicze, z tem jedynie zastrzeżeniem, że jest ono wielostronne. Najłatwiej, być może, wyjaśnić tę myśl przez przeprowadzenie analogji. Porównanie jest wprawdzie notorycznie słabym środkiem rozumowania, osławionem azyłum przed brakiem właściwych argumentów, jest ono wszakże świetnym narzędziem porozumienia, a całkowicie uprawnionem wówczas, gdy twierdzenie jest oczywiste, t. zn. nie wymaga więc dowodów.

Jeśli zatrzymamy się myślą na chwilę czy to przy muzyce, czy piśmiennictwie, czy sztukach plastycznych — nie na jednym odcinku czasowym a na przestrzeni dłuższego okresu rozwojowego, — narzuci nam się z wielką siłą fakt zasadniczy: ogromna różnorodność i zmienność środków przy niezmienniej stałości celu. Pod tym kątem widzenia twórczość artystyczna jest niczem innym, jak pościgiem za formą ekspresji najdoskonalszą, t. zn. najbardziej przybliżającą treść istotną. Rozpiętość form ekspresji dlatego tylko nie zadziwia, że zbyt dobrze każdemu jest znana. My, którzy mamy za sobą przeszłość wielowiekową, którzy „czujemy nad sobą cień architektury“ wieków, wiemy aż nazbyt dobrze z własnego doświadczenia, jak rozmaitemi środkami ta sama treść może być i bywa nam przybliżona przez dzieła sztuki. Znamieniem artyzmu jest umiejętność ukazania treści istotnej.

Tak jest, zdaje mi się, z każdą treścią, da się ona uchwycić równie dobrze, czy równie niedokładnie, bo nigdy całkowicie, w każdym ze swych różnorodnych wyrazów. Znaczy to, że znamieniem dobrego

nauczania jest umiejętność ukazania treści istotnej w tym jej wyrazie, który jest najodpowiedniejszy, bo najbardziej dostępny umysłom, którym ją podajemy.

W tem właśnie tkwi owa wielka podstawowa trudność, przed którą staje metodyka i praktyka nauczania historii. Rozwiązania spodziewać się można jedynie na drodze głębokiego i gruntownego przemyślenia materiału naukowego pod kątem widzenia celów i warunków nauczania. Lecz jest to zadanie dalsze, zadanie do którego można i należy przystąpić pod warunkiem jasnego uświadomienia sobie charakteru owego materiału naukowego, z którym mamy do czynienia, i usunięcia podstawowej wątpliwości, o której mówiliśmy wyżej, wątpliwości, czy wymogi nauczania dadzą się pogodzić z nienaruszalnością prawdy i ścisłości naukowej.

Nim przejdziemy do rozważań szczegółowych, stwierdźmy, że w naszym przeświadczeniu będą one owocne jedynie pod warunkiem wyzwolenia metodologii historii z pod wpływu metodologii t. zw. nauk ścisłych, gdyż zasady metodologiczne tych nauk, dopasowane do ich szczególnych cech i właściwości, krępują i wypaczają kierunek badań historycznych. Wprawdzie, jakśmy to wyżej zaznaczyli, stan badań w tej dziedzinie nie jest zadawalniający, wszakże należy liczyć się z niemożliwością utrzymania się w chwili obecnej na stanowisku monizmu metodologicznego, przeciwnie punktem wyjścia winno być stwierdzenie swoistości nauki historycznej. Rozważania bliższe zaprowadziłyby nas zbyt daleko, tembardziej, że kwestje, wchodzące w skład tego zagadnienia nie mogą uchodzić ani za wyjaśnione, ani za bezsporne. Przypomnijmy chociażby ową „niepowtarzalność“ czy „jednorazowość“ zjawisk historycznych, zarysowujących się przed umysłem badacza jako pewne „całostki indywidualne“, kwestję owej istotnej czy pozornej, bądź co bądź rzucającej się w oczy swoistej swobody tych zjawisk, zagadnienie zbiorowej jednostki, posiadającej istotnie czy też tylko pozornie własną świadomość zbiorową, która nie wydaje się być prostą sumą świadomości indywidualnych, daleki szereg pojęć właściwych i charakterystycznych dla nauki historycznej, jako to: pojęcie czasu historycznego, odmienne od czasu matematycznego, wzorowanego na pojęciu przestrzeni, lub pojęcie szeregu genetycznego, który jest odmienny od szeregu przyczynowego.

Jeśli wyzwolimy metodologję historii od przewagi metodologii innych nauk, to w konsekwencji będziemy musieli też dążyć do uniezależnienia metodyki nauczania historii od metodyki innych przedmiotów, będziemy musieli szukać własnych niejako dróg.

Pierwszą swoistą właściwością materiału historycznego jest jego nieograniczoność, przejawiająca w obu przekrojach czy też wymiarach,

w przekroju przestrzennym i czasowym. Każde zjawisko, które badamy w historii, stanowi ogniwo niezliczonej ilości szeregu zjawisk, czy to współistniejących z niem w czasie, czy też powiązanych w związki genetyczne w następstwie czasowem. Wydzielenie go z tych splotów odbywać się może jedynie sztucznie, drogą abstrakcji. Jeśli zaś zanalizujemy bliżej takie wydzielone sztucznie pojedyncze zjawisko historyczne, to okaże się, że ilość elementów, które się na nie składają, jest również nieskończenie wielka. Znaczący to, że należy dokonać nowej abstrakcji, mianowicie wydzielić z owej mnogości elementów pewną określoną ich ilość, którą uznajemy za niezbędną dla celów poznawczych. Tak więc w wyniku wiedzy historyczna staje przed całkowitą, bo tkwiącą w charakterze przedmiotu niemożliwością poznania nieskończonej wielości zjawisk historycznych w ich różnorodności i swoistości, jak również przed niemożliwością wskazania zjawiska w całkowitej wielości składających się nań elementów, które powtarzają się wprawdzie wciąż we wszystkich zjawiskach historycznych, lecz przy każdym z nich występują w szczególnem połączeniu, stanowiącym właśnie indywidualny charakter zjawiska.

Te właściwości materiału poznania historycznego prowadzą siłą rzeczy do bardzo poważnych wniosków w dziedzinie metodyki nauczania. Dadzą się one ująć krótko, jako postulat *ograniczenia materiału*. Jeśli umysłowi badacza umyka wielość zjawisk historycznych z jednej strony, a z drugiej każde zjawisko jako całość, w swem bogactwie i pełni elementów, jeśli wiedza historyczna stoi przed koniecznością ograniczenia się do drobnej zaledwie części, to tembardziej wskazane i konieczne jest ograniczenie materiału dla celów nauczania. Wszak suma wiadomości, którą jesteśmy w stanie zdobyć, zawsze jest tylko znikomą częścią w powodzi zjawisk, stanowiących przedmiot poznania historycznego. Zdobyć wiedzy historycznej nie jest i nie może być równoważne ze zdobyciem sumy wiadomości o przeszłości dziejowej. To też i nauczanie historii siłą rzeczy jest ułamkowe, nie może się nawet kusić o postawienie przed oczy ucznia zjawisk historycznych w całej ich pełni. Natomiast przy najbardziej nawet ograniczonym materiale może uzdolnić umysł ucznia do postrzegania wielostronności czasowej i rzeczowej (czy przestrzennej) zjawisk historycznych. Pozostawiając na boku dalsze konsekwencje, możemy już teraz stwierdzić z całą stanowczością, że wybór ograniczający nie tylko jest dopuszczalny bez zastrzeżeń z punktu widzenia nauki historycznej, lecz jest prostą i bezpośrednią konsekwencją właściwości przedmiotu.

Dalsze zastanowienie nad charakterem przedmiotu wiedzy historycznej prowadzi do wniosku, że wkraczając w dziedzinę historii,

wkraczamy w sferę względności. Zjawiska historycznego nie sposób opisać we właściwym znaczeniu tego słowa, jakie mu nadają nauki opisowe. Opisać można budowlę, mieszkania, ubranie, narzędzia i wszelkie inne przedmioty użytku jakiejś określonej epoki, lecz epoki w znaczeniu życia opisać się nie da. Uda się opisać teren i perypetje bitwy, lecz bitwy, jako zjawiska historycznego opisać nie można. Można opisać katakumby, męki i kaźń pierwszych chrześcijan, ich postępowanie i t. p., lecz zjawiska walki chrześcijaństwa ze światem pogańskim nikt opisać nie zdoła. Jest to naturalne, gdyż ujęcie zjawiska historycznego nie pokrywa się wcale z jego opisem, nie ma w istocie swej z opisem nic wspólnego. Jest czemś całkowicie różnym.

Poznać zjawisko historyczne to znaczy ująć *jego treść istotną, jego istotną wartość historyczną*. Dla uniknięcia nieporozumień zaznaczmy jak najmocniej, że pojęcie wartości historycznej nie ma nic wspólnego z pojęciem wartości etycznej, jest raczej zbliżone do pojęcia znaczenia. W jaki sposób wartościujemy zjawisko z punktu widzenia historycznego? Jest rzeczą oczywistą, że odbywa się to jedynie i zawsze przez porównanie, nigdy zaś w oderwaniu. Innymi słowy ujęcie zjawiska historycznego odbywa się przez ujęcie jego *względnej wartości historycznej*. Żadne zjawisko w świecie dziejowym nie istnieje w oderwaniu. Należy się dobrze porozumieć: nie mamy tu na myśli owych związków tak przestrzennych, jak też czasowych, idących we wszystkich kierunkach, o których mówiliśmy poprzednio. Mamy tu na myśli fakt zupełnie inny a dla wiedzy historycznej wysoce znamienny: gdybyśmy zdołali, chociażby sztucznie, wyodrębnić, wyrwać niejako zjawisko historyczne z wszelkich związków, gdybyśmy je wyosobnili całkowicie, to jeszcze żeby je poznać, musimy je zestawić z innymi zjawiskami dla wydobycia jego treści istotnej z zestawienia z treścią istotną innych zjawisk.

Przejdźmy znów do wniosków w dziedzinie metodyki nauczania.

Skoro poznanie historyczne polega na ujęciu owej „względnej wartości zjawiska dziejowego”, to jest ono możliwe jedynie pod warunkiem istnienia lub zaistnienia związku korelacji pojęciowej pomiędzy poznawaniem zjawiskiem dziejowym i innymi zjawiskami. W przeciwnym wypadku jego treść istotna pozostanie nieodgadnięta, uczeń nie pozna zjawiska historycznego, pomimo, że będzie miał niejako przed oczyma wszystko to, co winno wystarczyć dla poznania zjawiska. Zdobywamy więc nowe kryterjum wyboru: takie zjawiska historyczne i takie ich elementy powinny być wybrane dla celów poznawczych, których istotna wartość historyczna będzie mogła być przez umysł ucznia ujęta.

Reasumując stwierdzamy krótko: 1) wybór zjawisk dziejowych,

które mają stanowić materiał nauczania z natury rzeczy jest ilościowo jak najbardziej ograniczony, z natury też rzeczy jest on dowolny; 2) wyodrębnienie poszczególnego zjawiska jest czynnością czysto umysłową również dowolną, gdyż wymaga ograniczenia ilości elementów, wybranych z żywej pełni i jedności zjawiska; 3) z wielości zjawisk historycznych i z wielości elementów, składających się na każde zjawisko, można i należy wybrać te jedynie, które potrzebne są i niezbędne dla istotnego poznania historycznego, innymi słowy dla poznania istotnej treści zjawisk historycznych; 4) wybór ten może i winien się zmieniać w zależności od tego, poprzez jakie porównania pragniemy doprowadzić do zrozumienia istotnej historycznej wartości zjawisk.

Umiejętny dobór elementów, na których mamy oprzeć poznanie historyczne, dokonany pod kątem widzenia kryteriów, sformułowanych przed chwilą, stanowi więc zasadnicze i bodaj najważniejsze zadanie, w obliczu którego stoi metodyka historii. Zadanie to pragniemy ująć krótko terminem „*konkretyzacji nauczania historii*”.

Wybieramy ten właśnie termin, żeby podkreślić podstawowe dążenia, przez które został nam ten postulat metodyczny podyktowany. Więc popierwsze pragniemy zaznaczyć dążenia do zrównoważenia skutków dokonanego drogą abstrakcji wyboru; po drugie pragniemy podkreślić, że wybór elementów dokonany ma być w ten sposób, aby poprzez nie uczeń mógł ująć zjawisko, jako całość, posiadającą własną sobie tylko właściwą treść i wartość historyczną.

Rozwinięcie i omówienie wyczerpujące całego zagadnienia, zawartego w pojęciu konkretyzacji wymagałoby zbyt wiele czasu i miejsca, stanowiłoby winno przedmiot studjum monograficznego. Nam tu zależy jedynie na jasnym i mocnym sformułowaniu samej zasady, na dokładnym, o ile to możliwe, wyjaśnieniu samego pojęcia.

Na czym ma polegać owa konkretyzacja nauczania historii?

Być może uda się nam wyraźniej sformułować odpowiedź, jaśniej wyrazić naszą myśl w sposób pośredni. Termin konkretny przeciwstawiony jest terminowi abstrakcyjnemu, czyli uzyskanemu drogą abstrakcji. O nadmiarze abstrakcji, pojęć oderwanych, przy nauczaniu historii bardzo często jest mowa. Sprawa często jest poruszana, ponieważ abstrakcja z natury rzeczy ma być obca i niedostępna umysłom dzieci i młodzieży. Jako przeciwwaga wysuwane są postulaty: pogładowości przy nauczaniu historii i nagromadzenia t. zw. szczegółów konkretnych. Żaden z owych postulatów z osobna ani też oba razem nie pokrywają się z naszym postulatem „konkretyzacji”. Pogładowość bynajmniej nie jest równoważna z konkretyzacją; już wyżej stwierdziliśmy, że zjawiska historycznego opisać nie można we właściwym



znaczeniu tego słowa. A teraz pomyślmy, czy jest możliwe pogładowe nauczanie o tem, co wtedy dopiero staje się przedmiotem poznania, kiedy przestało już istnieć w realnem, popularnem znaczeniu tego słowa. Historia jest nauką o przeszłości, o tem, co już minęło, poznanie historyczne jest zawsze poznaniem pośredniem, na tem polega wszak oparcie poznania historycznego na źródłach historycznych. Oczywiście, o ile można ukazać zjawiska historyczne od strony ich przejawów zewnętrznych, należy to czynić drogą pogładową, przez wzgląd na właściwości psychiki dziecięcej i młodocianej. Nie rozważania na temat rozwoju architektury czy ceramiki, lecz pokazanie przykładów budowli i naczyń glinianych jest zasadą słuszną. Wchodzi to w zakres konkretyzacji, bo przejawy owe mogą stać się elementami poprzez które ukazujemy istotę zjawiska historycznego, lecz tylko w tem znaczeniu pogładowe nauczanie w historii jest możliwe. Podobnie też przedstawia się sprawa owych t. zw. szczegółów konkretnych. Takie szczegóły, jak „kapelusze Napoleona” czy „maść konia Washingtona” (por. Johnson „Making the past real”) nie mają i nie mogą mieć żadnej wartości dla nauczania. Lecz nie znaczy to wcale, żeby drobne szczegóły nie mogły przybliżyć treści istotnej zjawisk: jeśli obok innych szczegółów z obyczajowości dworu Ludwika XIV podamy rocznikarsko zanotowany fakt jedynej kąpieli „króla - słońca”, jeżeli zacytujemy słowa Colberta z listu do Voltaire’a o futrach, które odtąd trzeba będzie z Kanady sprowadzać za pośrednictwem Anglików, a obok podamy zabawną wręcz liczbę żołnierzy, wysłanych przez rząd Ludwika XV do obrony kolonji, możemy bardzo znacznie pogłębić zrozumienie zjawisk historycznych.

Podkreślamy jeszcze z naciskiem, że ilość elementów podanych bynajmniej nie jest decydująca. Jeśli dla ujęcia zjawiska nierówności społecznej podamy tylko przepis XII tablic o małżeństwach między patrycjuszami i plebejuszami lub odczytamy kilka przepisów z kodeksu Hammurabiego o rozmaitym wymiarze kary w zależności od stanowiska krzywdziciela i pokrzywdzonego i wywołamy bezpośredni wykrzyk „to przecie niesprawiedliwie”, to uzyskaliśmy, że uczeń zrozumiał na swój, jemu dostępny sposób istotę różnic społecznych.

Możemy teraz powrócić do podstawowego zagadnienia, które pragnęliśmy rozstrzygnąć. Rozważania tu przeprowadzone wykazują, że właściwości materiału naukowego czynią wybór nie tylko dopuszczalny, ale wręcz wskazany, przytem ograniczenie ilościowe jest warunkiem koniecznym. Wybór jest dowolny nie tylko pod względem ilościowym, lecz również jakościowym: ponieważ poznajemy zjawisko historyczne nie w całej pełni tworzących je elementów, lecz ujmujemy jego treść istotną poprzez część tych elementów, więc jedynym kry-

terjum jest taki ich dobór, któryby tę treść istotną pozwolił uczniowi udostępnić.

Okazuje się więc, że wskazania płynące z właściwości nauki historycznej dają się scharmonizować całkowicie z wymogami dydaktyki pod warunkiem gruntownego przemyślenia podstaw metodologicznych oraz samego materiału naukowego pod kątem widzenia celów i warunków nauczania.

Bibliografię do zagadnień tu omawianych znaleźć można: w metodologiach historii, np. *Historyce prof. Handelsmana*, w czasopiśmie „*Revue de Synthèse Historique*“, w dziele *Troeltscha „Der Historismus und seine Probleme“*, wreszcie w nowszych książkach i ostatnich rocznikach czasopism dydaktycznych.