

Czapliński, Władysław

Korelacja nauczania historii na uniwersytecie i w szkole średniej

Przegląd Historyczny 36, 90-95

1946

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej 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.

WŁADYSŁAW CZAPLIŃSKI
KORELACJA NAUCZANIA HISTORII
NA UNIWERSYTECIE I W SZKOLE ŚREDNIEJ.

W referacie niniejszym zamierzam wobec omówienia ogólnych problemów reformy nauczania historii na uniwersytetach i wysunięcia całkiem konkretnych projektów tej reformy zastanowić się z kolei nad postulatami, jakie szkoła średnia, która w 95 prawie procentach odbiera wychowanków uniwersytetu, może wysunąć pod adresem naszych wyższych uczelni.

Jak przedstawia się obecnie studium historyczne na uniwersytecie? Nie zapuszczając się w szczegóły tego studium, stwierdzamy, że ostatecznie słuchacz opuszcza uniwersytet, przestudiowawszy sumiennie nauki pomocnicze, historię polityczną świata starożytnego, średniowiecza europejskiego i dziejów nowożytnych. Naturalnie jest rzeczą niewątpliwą, że każdy egzaminujący profesor porusza pewne problemy z dziedziny ustrojowej, społecznej, może nawet gospodarczej, ale wobec ogromu materiału politycznego, pytania dotyczące tych dyscyplin nie mogą być ani zbyt częste, ani zbyt szczegółowe tak, że ostatecznie młodzież kładzie przy przygotowaniu się do egzaminów główny nacisk na dzieje polityczne w pierwszym rządzie Polski, potem Europy. Dodajmy zaraz, że przynajmniej na naszym uniwersytecie¹⁾ traktuje się te wyżej wymienione działy historii politycznej prawie równomiernie. Chcę przez to powiedzieć, że słuchacz poświęca mniej więcej tyle czasu przygotowaniu się do egzaminu z historii starożytnej, co do egzaminu z historii średniowiecznej i nowożytnej.

Z jakimż stanem rzeczy spotyka się tak wykształony nauczyciel w szkole średniej? Pierwszą rzeczą, która go niewątpliwie uderzy, to mianowicie nierównomierne uwzględnienie poszczególnych działów historii politycznej, zarówno w gimnazjum jak i w liceum. Przekona się mianowicie, że historią starożytną będzie się mógł zajmować jedynie przez jakie 8 miesięcy w gimnazjum, a przez miesiąc lub najwyżej dwa w liceum. Historii średniowiecznej będzie mógł uczyć w gimnazjum najwyżej rok a w liceum najwyżej 5—6 miesięcy. Całą resztę czasu, a więc przeszło dwa lata w gimnazjum, a potem przeszło rok w liceum, czyli innymi słowy przeszło 50% czasu będzie musiał poświęcić historii nowożytnej i nowoczesnej z niewątpliwą przewagą tej ostatniej.

Co więcej, przekona się z przykrym zdumieniem, że program szkolny, nie przejmując się wcale jego wyszkoleniem, każe mu w czwartej klasie gimnazjalnej omawiać kwestie takie, jak dzieje Rzplitej Polskiej w latach 1919—1939, dzieje drugiej wojny światowej i czasy najnowsze aż do 1946 r.

Byłaby to pierwsza rozbieżność, istniejąca między studium uniwersy-

¹⁾ Tj. Krakowskim.

teckim a nauczaniem historii w szkole średniej. Płyne ona z faktu, że studium uniwersyteckie traktuje mniej więcej równomiernie poszczególne okresy dziejów, podczas gdy w szkole średniej kładzie się zdecydowany nacisk na dzieje nowożytne i nowoczesne, zgodnie z naczelnym postulatem obowiązującego jeszcze do dziś programu, który stwierdza, że historia powinna przede wszystkim posłużyć jako materiał do poznania i zrozumienia teraźniejszości.

Poruszona jednak rozbieżność nie jest jedyną. Początkujący nauczyciel zetknie się rychło z drugą. Oto kiedy na uniwersytecie uczył się prawie wyłącznie historii politycznej, program gimnazjalny i licealny każe mu traktować dzieje nie jako historię polityczną, ale wyraźnie podkreśla, że nauczanie historii ma być poznaniem przejawów życia dawnych pokoleń we wszystkich jego dziedzinach (politycznej, ustrojowej, społeczno-gospodarczej i kulturalnej). Postulat ten jest równie silnie uwzględniony w poszczególnych punktach programu. Jeśli bowiem pobieżnie przeoglądniemy punkty, wskazane do przerobienia w klasie drugiej i trzeciej, to przekonywujemy się, że materiał społeczno-gospodarczy, ustrojowy i kulturalny zajmuje blisko 30% materiału. Już też w punktach programu gimnazjalnego spotykamy zagadnienia, których przerobienie wymaga dokładnej znajomości historii społecznej, kulturalnej i gospodarczej.

Jasnym jest, że przed wojną znaczna część nauczycieli, poza jednostkami specjalnie do tego przygotowanymi kładła jednak największy nacisk na zagadnienia polityczne, pomijając do pewnego stopnia lub też usuwając w cień problemy gospodarczo-ustrojowe. Pewne oparcie dla takiego ujmowania sprawy można było do pewnego stopnia znaleźć w samym programie. Program ten bowiem (z roku 1934), budowany niewątpliwie pod wrażeniem ówczesnej rzeczywistości, polecał z jednej strony uwzględniać w pierwszym rządzie momenty, budzące zainteresowanie młodzieży, z drugiej polecał kłaść główny nacisk na rolę wybitnych postaci w dziejach, zwłaszcza dziejach Polski. I jedna i druga wskazówka rozgrzeszała nauczyciela, odsuwającego zagadnienia gospodarczo-społeczne i kulturalne na plan już nie drugi, ale trzeci.

To pomijanie historii gospodarczo-społecznej staje się jednak wobec ogłoszonych w 1945 r. uwag do programu historii niemożliwe. Uwagi te mówią obecnie wyraźnie w punkcie 4: „Chaotyczne przeplatanie wykładu wątkami z zakresu historii gospodarczej, społeczno-ustrojowej, politycznej i kulturalnej winno ustąpić usystematyzowanemu i odpowiednio dozorowanemu ich stosowaniu, tak by wyraźnie wystąpiła wzajemna zależność faktów dziejowych“! W punkcie 5-tym uwagi stwierdzają co następuje: „W zakresie historii gospodarczej winny być uwzględnione zagadnienia organizacji i techniki pracy wytwórczej, w zakresie historii społeczno-ustrojowej podstawowe pojęcia ustrojowe oraz w szerszym zakresie w historii ojczyźnej dzieje warstwy chłopskiej i robotniczej obok właściwie przedstawionej roli magnaterii i szlachty“.

Jeśli ta rozbieżność między nauczaniem historii na uniwersytecie i w szkole średniej daje się już odczuć przy nauczaniu w gimnazjum, to silniej jeszcze wystąpi ona przy nauczaniu w liceum. I tu program przewidywał szerokie uwzględnienie tematów gospodarczych, ustrojowych i kulturalnych. Jeśli nie sprawiało to poważniejszych trudności nauczycielowi, to jedynie dlatego, że nauczyciele, korzystając z prawa wyboru przysługu-

jącego im przy ustalaniu programu pracy, pomijali przeważnie wszelkie zagadnienia poza politycznymi, ustrojowymi i wojskowymi.

Naturalnie byłoby przesadą twierdzić, że na uniwersytecie nie zdawano sobie sprawy z tych rozbieżności między studium historii na poziomie wyższym i średnim i że nie widziano trudności, z jakimi w związku z tym musieli się borykać nauczyciele, chcący sumiennie uwzględnić wskazówki programu. Od czasu do czasu też odzywały się poszczególne głosy, wzywające do zmian, ale nad głosami tymi przechodzono dość powszechnie do porządku dziennego i w gruncie rzeczy wszystko pozostawało po dawnemu. Jeśli chodzi o pierwszą kwestię, mianowicie o studium historii najnowszej, utarło się na uniwersytetach przekonanie albo zwyczaj, że ten okres dziejów należy pozostawić prywatnej pilności słuchacza. Nie rachowano się z tym, że przeciętny słuchacz zajęty egzaminami i pracą seminaryjną, w dodatku nie przyzwyczajony do przepracowywania się, nie zajmował się całkiem tymi zagadnieniami. Wynik był ten, że przeciętny słuchacz, postawiony jako nauczyciel przy warsztacie szkolnym i zmuszony do omawiania dziejów najnowszych, ratował się, jeśli chodzi o dzieje polskie nieśmiertelnym Kutrzebą, a w kwestiach europejskich ograniczał się do tego, co znalazł w podręczniku.

Podobne w gruncie rzeczy stanowisko zajmowano również odnośnie do tych zagadnień, jak historia społeczna, gospodarcza i kulturalna.

Czy takie stanowisko reprezentowane do dziś przez szereg jednostek i w gruncie rzeczy tolerowane na poszczególnych uniwersytetach, powinno być nadal utrzymane? Jako argument przeciw temu można by wysunąć w obecnych czasach fakt, że obecnie nauczyciel, idący na prowincję, jak wiemy, dzisiaj więcej niż przed wojną zapadłą i pozbawioną pomocy naukowych, może się właśnie dzięki temu znaleźć w wyjątkowo trudnej sytuacji. Zgodzić się jednak musimy, że pod tym kątem widzenia nie można dokonywać przebudowy sposobu nauczania na uniwersytecie.

Atoli argument ten nie jest jedyny, można przytoczyć inne poważniejsze. Zapewne młody nauczyciel może, a jeśli jest uczciwy musi prędzej czy później zaglądnąć do odpowiednich podręczników. Weźmie on do ręki Ustrój Polski Kutrzeby, Zarys dziejów gospodarczych Rutkowskiego, wreszcie Dzieje Kultury Brücknera i będzie się starał uzupełnić istniejące w swym wykształceniu luki. Równocześnie jednak, przyzwyczajwszy się jeszcze na uniwersytecie, traktować historię polityczną jako zamkniętą całość, oswoiwszy się niejako z obrazem historii, jako zagadnienia czysto politycznego, będzie niewątpliwie ulegał nadal skłonności do traktowania dziejów politycznych, dziejów gospodarczych, wreszcie dziejów kulturalnych jako czegoś całkiem odrębnego. Tym samym wykład dziejów stanie się u niego siekaniną, w której poszczególne dziedziny nie pozostają z sobą w tym kontakcie, w jakim pozostają ze sobą w życiu. Zapewne, że jednostka uzdolniona i w dodatku obdarzona talentem syntetycznym przewalczy tę trudność, obawiam się jednak, że takich jednostek nie znajdziemy dużo.

Pozostaje jednak jeszcze jedna sprawa związana z tym zagadnieniem. Zapewne jeśli chodzi o nauczanie na poziomie niższym, wystarczy nauczycielowi zapoznanie się z danym, takim czy innym podręcznikiem ogólnym. Jeśli jednak chodzi o kształcenie młodzieży na stopniu wyższym, wydaje mi się, że zapoznanie się jedynie z podręcznikiem nie wystarcza. Podręcznik każdy ma w sobie coś ze schematyzowania, tendencji naturalnej do równo-

miernego traktowania zagadnień, do pewnego, że tak powiem ich neutralizowania. Nie jest on w stanie, zresztą nie jest to jego zdaniem, zapoznać czytelnika z całym skomplikowaniem danego problemu, nadać mu rumieńców życia. To też każdy, co przez dłuższy czas posługiwał się jakimś podręcznikiem, wie doskonale, że podręcznik ten zyskuje plastyczność, staje się naprawdę zrozumiałym, dopiero po zapoznaniu się z szeregiem monografii z tej samej dziedziny. Gdzież zaś więcej może zależeć na tym, by dane zagadnienie z przeszłości nie było schematycznym przedstawieniem faktów, ale by się stało żywym, zrozumiałym, plastycznym obrazem, jak przy nauczaniu młodzieży. Właśnie chociażby dlatego, że nie można tu się bawić w zbytnie dokładności, chodzi o wydobycie pewnych specjalnych, żywych stron danego zagadnienia. Na to jednak nie zdobędzie się nauczyciel który nie przygotował się do tego na uniwersytecie. Jest jasną rzeczą, że jeśli zaznajomienie się z typowymi podręcznikami do odpowiednich zagadnień leży w granicach normalnej możliwości młodego nauczyciela, to zapoznanie się z ważniejszymi monografiami, a tym bardziej jeszcze zaznajamianie się z wybranymi źródłami, odnoszącymi się do danych zagadnień, nie leży w możliwościach 98% początkujących nauczycieli, nie mówiąc o tym, że nawet w wypadku zaistnienia takich możliwości brak czasu będzie stanowił niezwalczoną niemal przeszkodę w zrealizowaniu najszlachetniejszych zamiarów.

Z rozważań przeprowadzonych przez nas mniej więcej może uważny czytelnik wyczytać zasadnicze nasze postulaty, postulaty wysuwane pod kątem widzenia zarówno szkoły jak i nauczyciela.

Pierwszy będzie się streszczał niewątpliwie w tym, by poza wykładami, omawiającymi zagadnienia wyłącznie polityczne, w wykładach bardziej ogólnych przyzwyczajać młodzież do tej łączności, istniejącej między innymi dziedzinami wiedzy historycznej, a samą historią polityczną. Słusznie podnoszono w odczytach na temat reformy studiów, że okres przedwojenny był w dużej mierze okresem pewnej syntezy na terenie różnych nauk, przyczym syntezy te nie były wynikiem mody, ale niejako naturalną reakcją przeciw do niemożliwości posuniętej analizie, charakteryzującej wiedzę XIX-wieczną. Wystarczy tu wymienić nauki takie, medycyna, psychologia, w której ta tendencja odzywa się specjalnie żywo i znajduje swój wyraz w ostatnio uprawianej psychologii postaci. Że takie syntezy są możliwe i w dziedzinie historii, świadczą pokazujące się od czasu do czasu książki. Pominąwszy zagraniczne, wymienimy w tej dziedzinie niesłychanie ciekawą i jeśli mi sędzić wolno, bardzo szczęśliwą próbę potraktowania w ten sposób dziejów Polski średniowiecznej przez prof. Dąbrowskiego w Wielkiej Historii Powszechnej Trzaski Everta. Próbę, która chyba jedynie skutkiem tego, że pokazała się w przededniu wojny, nie doczekała się odpowiedniego uznania.

Drugim postulatem, który z punktu widzenia szkoły średniej wysuwamy, to postulat należytego uwzględnienia historii gospodarczej, kulturalnej i społecznej w studium uniwersyteckim. Sposób zorganizowania tego naturalnie musi być pozostawiony uniwersytetowi, ale równocześnie chciałbym podnieść tu jedną rzecz. Przystępując do tego zagadnienia z punktu widzenia nauczania w szkole średniej, muszę podkreślić, że nie chodzi tu tyle nawet o to, by młody adept historii szedł do szkoły średniej, wykuwszy na blachę Rutkowskiego, Kutrzebę i Brücknera. Chodzi jednak

o to, by z uniwersytetu nie wychodził historyk i przyszły nauczyciel, nie przeczytawszy Kultury Staropolskiej, Łozińskiego Prawem i Lewem, Patrycjał i mieszczaństwo lwowskie, Ulanowskiego, Wieś Polska pod względem prawnym w XVI—XVIII wieku, Konopczyńskiego przynajmniej drugiej części Liberum veto Bujaka Studia nad osadnictwem Małopolski¹⁾). Chodzi w dalszym ciągu o to, by jednak równocześnie na uniwersytecie przyszły nauczyciel chociażby był nowożytnikiem, mógł się zetknąć z dokumentami, takie jak Księgi wiejskie, co do których w moich czasach chyba 98% słuchaczy wychodziło, nie wiedząc w ogóle o tym, że coś podobnego istnieje. Tylko bowiem tak wyszkoleni nauczyciele będą w stanie zbliżyć przeszłość przed oczy dzisiejszej młodzieży, tylko tacy będą mogli naprawdę w przeszłości wykazać młodzieży tkwiące podwaliny teraźniejszości. Jeśli studium gimnazjalne ma za cel umożliwić młodemu człowiekowi bezpośredni kontakt z dobrami kulturalnymi, z tym, jak mówi Hessen w swej głębokiej książce o sprzecznościach w wychowaniu „zobiektywizowanym duchem przeszłości“, to jasnym jest, że i nauczyciel musi być do tej misji przygotowany, a nie znać pewne działy swej dyscypliny jedynie z sumarycznych podręczników.

Zrozumiałym dalej jest, że do tego celu dojdziemy raczej poprzez rozbudowę odpowiednich ćwiczeń i seminariów niż przez dodawanie nowych egzaminów, jakkolwiek i to w pewnej mierze będzie konieczne.

Trzeci postulat włączenia do materiału wymaganego przy egzaminach historii nowoczesnej przynajmniej do 1939 r. jest w świetle poprzednich naszych uwag dostatecznie zrozumiałą, tak że wydaje mi się, iż wystarczy go po prostu zarejestrować.

W ścisłej łączności z omówionymi wyżej postulatami pozostawałby jeszcze czwarty. Widzieliśmy uprzednio, że w szkole średniej nauczanie historii ma przede wszystkim ułatwić młodzieży zrozumienie teraźniejszości. Otóż po szeregu latach praktyki zarówno w szkole średniej jak i ostatnio w szkole wyższej muszę stwierdzić, że do tego celu może być nauczycielowi wielce pomocną socjologia. Zdaję sobie dobrze sprawę z tego, że socjologia ma dużo przeciwników między historykami, atoli wydaje mi się, że ta młoda nauka zrobiła już tyle w kierunku wyjaśnienia i zrozumienia życia społecznego, że zapoznanie się przez młodego adepta historii z dwoma czy trzema dobrymi książkami socjologicznymi przyniesie mu poważną korzyść. Pozwoli mu bowiem z jednej strony lepiej zrozumieć mechanizm życia społeczeństw, z drugiej ustrzeże go od pewnych, dość u młodego nauczyciela częstych, zbyt łatwych uogólnień lub przejawskrawień. Czwarty więc nasz postulat brzmiałby: należy koniecznie zmusić przyszłego nauczyciela historii do zapoznania się przynajmniej z dwoma istotnie wartościowymi książkami z dziedziny socjologii.

Na tym kończą się nasze postulaty. Pozostaje jednak jeszcze do omówienia jedno ważne zagadnienie. Trzeba mianowicie zapytać się, czy uniwersytet może, ewentualnie powinien respektować interesy szkoły średniej. Nad tym pytaniem zastanawiano się już na kilku posiedzeniach naszego Towarzystwa i odpowiedź była, jeśli dobrze zrozumiałem, jasna i wyraźna. Może i powinien. Zauważono słusznie, że nie można zamykać oczu na to,

¹⁾ Książki te wymieniam tylko przykładowo i rzecz oczywista nie wy-czerpuję ich listy.

że 95% absolwentów studium historycznego idzie do szkoły średniej i tam zostaje. Podkreślono dalej, że w obecnej chwili, gdy społeczeństwo odwróciło się od historii, jedyną drogą do zainteresowania go ponownie tą dyscypliną wiedzy może być wyszkolenie odpowiedniej ilości nauczycieli, stojących na wysokim poziomie. Tylko bowiem wówczas przestanie grozić to widmo, że historycy będą pisali dzieła, których nikt nie będzie czytał.

Czy wobec tego należy myśleć o rozbiściu studium wyższego na studium, kształcące zawodowców, i drugie, kształcące naukowców? Wydaje mi się, że nie. Zdaniem naszym byłoby niepowetowaną szkodą dla przyszłego nauczyciela, gdyby go odsunięto od naukowej badawczej pracy, z którą normalnie zapoznaje się przy okazji pracy magisterskiej. Z tego, co powyżej napisałem, wynika, że jestem daleki od przemieniania studium historycznego na studium, polegające jedynie na „wkuwaniu“ coraz to nowszych podręczników i zdawaniu coraz to nowszych egzaminów. Przeciwnie, wydaje mi się, że w interesie szkoły średniej leży, by słuchacz, późniejszy nauczyciel, zachłysnął się na uniwersytecie w jeszcze większym stopniu niż obecnie prawdziwą historią. Zapewne, że studia tych nowych dziedzin historii musiałyby za sobą pociągnąć pewne ograniczenie wymagań w innych dziedzinach. W każdym razie stałoby się studium historyczne wówczas trudniejsze niż dotąd. Atoli jedno wydaje mi się być pewne. Zmiany proponowane przez nas wyszłyby na dobre nie tylko szkole średniej, ale również i uczelniom wyższym i samemu studium historii.