

Tyszkiewicz, Jan

Prahistoria w nauczaniu historii i studiach historycznych

Światowit 33, 211-222

1972

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

Jan Tyszkiewicz

Uniwersytet Warszawski

PRAHISTORIA W NAUCZANIU HISTORII I STUDIACH HISTORYCZNYCH

WSTĘP

Studia uniwersyteckie w zakresie prahistorii na tle aktualnych problemów całego szkolnictwa wyższego wymagają osobnej dyskusji. Chodzić tutaj powinno przede wszystkim o usprawnienie nauczania adeptów różnych stopni, zapewnienie efektywnego i trwałego zdobycia przez nich wszechstronnego przygotowania¹. Ale rezultaty wszelkich poczynań będą lepsze, jeżeli poziom ogólnej wiedzy społeczeństwa o prahistorii będzie wyższy, jeżeli start do kształcenia przyszłych prahistoryków nie będzie odbywał się z punktu zerowego. Obok zasadniczej problematyki, dotyczącej prahistorycznych studiów wyższych jako odrębnego kierunku, widzieć trzeba i rozwiązywać z całym zrozumieniem sprawę kształcenia kadr młodych historyków i przygotowywania ich do zadań nauczycielskich. Dlatego chciałbym poczynić kilka uwag o nauczaniu szkolnym i uniwersyteckim w zakresie prahistorii.

1. SZKOŁA PODSTAWOWA

Ulepszenie systemu rozpocząć trzeba od gruntownej oceny istniejącej sytuacji. Ten etap szkolnictwo ma już właściwie za sobą. Wieloletnia dyskusja nad jakością i wydolnością studiów wyższych, krytyczna ocena kandydatów pozwoliły ustalić szereg przyczyn powodujących trudności. Wychodząc jak za nicią Ariadny z labiryntu problemów uniwersyteckich dojść bowiem można przed ławki szkół podstawowych, gdzie nawet pilni uczniowie nie uzyskują potrzebnych umiejętności, nawyków i wiedzy. Podnoszenie kwalifikacji i pogłębianie wiedzy fachowej nauczycieli jest oczywiście pierwszym warunkiem zmian ku lepszemu. Ożywienie wypróbowanych sposobów budzenia zainteresowań młodzieży w formie funkcjonowania szkolnych kółek zainteresowań,

¹ W. Hensel, *Z dziedziny szkolenia uniwersyteckiego w zakresie prahistorii*, „Światowit” t. 30, 1969, s. 265 - 270.

może krystalizować i ukierunkowywać upodobania uczniów, znacznie poszerzać ich wiedzę ogólną. Ale z punktu widzenia zamówień nauki prahistorii i historii potrzeby w kształceniu podstawowym (oraz średnim) winny być zabezpieczone i obwarowane programem.

Treści nauczania przedmiotu „historii” w szkole należy przemyśleć i wzbogacić o elementy teorii kultury; przedstawiać je integralnie. W literaturze pedagogicznej pokazano już dostatecznie przekonywająco wszechstronne zalety nauczania historii, w którym uwzględniono odpowiednio komponenty kultury materialnej². Człowiek współczesny powinien mieć trafny pogląd na drogę kształtowania się i rozwoju kultury ludzkiej od jej początków, nie zaś jedynie od czasów demokracji ateńskiej. Przejawy kultury materialnej są materiałem historycznym, przemawiającym konkretnością i empirycznością. Łączą zalety myślenia konkretnego z abstrakcyjnym, którego nie wolno wymuszać bez form pośrednich na zbyt młodych słuchaczach. Fakty kultury materialnej są dobrą podstawą do podawania wartości poznawczych, kształcenia i wychowywania. Dopiero ok. 11 roku życia następuje naturalny (nie pobudzany intensywnym oddziaływaniem środowiska: rodzina, ośrodki wielkomiejskie, środki masowego przekazu) przełom umysłowości i pełniejsze rozumienie kategorii czasu³.

Atoli okres poprzedzający (8 - 10 rok życia) sprzyja zarówno kładzeniu pierwszych fundamentów dla późniejszej wiedzy historycznej (forma pogadek, opowiadań, legend historycznych), jak wykorzystywaniu silnych skłonności do ekspresji plastycznej (rysunku, lepienia) i kolekcjonowania⁴. Bezpośrednie (ogłęd, dotyk) zapoznanie się w tym czasie z zabytkami prahistorycznymi jest trwałym wkładem w kształcenie historyczne. Podobnie czytanie i rysowanie z odpowiednio wydanego podręcznika⁵ oraz posługiwanie się dobraną literaturą młodzieżową⁶ może być bardzo przydatne w początkowej fazie nauczania historii. Przedmiot „historii” pojawiający się w V klasie napotyka na duże trudności recepcyjne i umysłowe nawet u dobrze rozwinię-

² C. Petrykowska, *Elementy kultury materialnej w nauczaniu historii*. [W:] Materiały z metodyki nauczania historii, Warszawa 1964.

³ Szersze tło zagadnienia: A. Spirkin, *Pochodzenie świadomości*, Warszawa 1966, s. 359.

⁴ C. Świderkówna, *Obiektywne podstawy nauczania historii*, Łódź 1933, s. 11 - 12.

⁵ Np. w r. szk. 1947/8 niektóre szkoły podstawowe korzystały w klasach III z podręcznika: J. Przeworskiej, *Życie ludzi w dawnych wiekach*, Warszawa 1947, PZWS, s. 143, rys. 138. Uczenie dawało dobre rezultaty.

⁶ Mamy na myśli książki typu: W. Wasilewska, *W pierwotnej puszczy*; E. Štorch, *Osada Kruków*; tegoż, *Łowcy mamutów*; J. H. Rosny, *Walka o ogień*; Z. Kossak, *Gród nad jeziorem*; S. Centkiewicz, *Odarpi syn Egigwy*. Dla nauczycieli jest do dyspozycji album rekonstrukcji: J. Augusta, Z. Burian, *Człowiek kopalny*, Warszawa 1966, s. 47 i tab. 52; i wiele innych wartościowych prac popularyzujących prahistorię. Por. serie: „Biblioteka Problemów” i „Omega”.

tych dzieci. Wprowadzenie zespołu elementów kultury materialnej jako materiału historycznego do programu V i VI klasy mogłoby skutecznie zapobiec wstępnym trudnościom i trwałym niedomaganiom. Początki nauczania historii należałoby oprzeć o wiadomości z prahistorii⁷. W odpowiedniej formie przedmiot historii mógłby rozpoczynać się jeszcze w IV klasie. Cykl wykształcenia z prahistorii (treści historyczne, świadomość źródeł poznania i metod dedukcji) sięgać powinien jeszcze okresu wykształcenia podstawowego. Szkoła ośmioletnia winna znaleźć miejsce dla takiej koncepcji. Zaznajamianie uczniów, bez żadnego stadium przejściowego konkretno-abstrakcyjnego myślenia, ze skomplikowaną problematyką historyczną i jej interpretacją mija się z celem. Nie przyjmuje się też dostatecznie w umysłach jako rzecz zbyt trudna.

2. SZKOŁA ŚREDNIA

O ile podniesiony postulat skierowany do szkoły podstawowej może być dyskutowany i modyfikowany przez pedagogów i psychologów, słuszność jego realizacji w szkolnictwie średnim jest oczywista. Dorastająca młodzież powinna być kształcona, wychowywana i uczona w jednorodnym procesie nauczania. Historia kultury w najszerszym tego słowa znaczeniu pozwala uczyć nie tylko historii, kształtować zapotrzebowania estetyczne, ale również wyrabiać czynną i odpowiedzialną postawę obywatelską, prawdziwy patriotyzm, eliminować europocentryzm itd. Młodzież powinna myśleć kategoriami pozanarodowymi i ogólnoludzkimi. Nie można tego wyrobić, mając zbyt ograniczoną terytorialnie panoramę dziejową lub jej wycinkowe ujęcia. Czasem nawet dominuje u młodzieży błędne poczucie ubóstwa dziejów ziem ojczyustych. Braki w wiedzy i efektywności nauczania historii w szkole średniej łączą się ściśle z niedociągnięciami w innych przedmiotach (bodajże szczególnie w geografii). Dla problematyki prahistorycznej katastrofalny jest brak orientacji i umiejętności posługiwania się mapą fizyczną i historyczną, niedostatecznie usłużna pamięć potrzebnych faktów geograficznych (i szerzej: przyrodniczych), niewykształcenie w szkole umiejętności kojarzenia zjawisk z „różnych przedmiotów”. Niewątpliwie jest to także wynik zbyt dużego werbalizmu w nauczaniu historii⁸.

Pozalekcyjny kontakt z nauczycielem, wycieczki do muzeów, zwiedzanie zabytków architektury, rezerwatów archeologicznych, robienie modeli i pomocy naukowych jest drogą do wprowadzenia materiałów zabytkowych jako

⁷ C. Petrykowska, *Znaczenie kształcąco-wychowawcze kultury materialnej w nauczaniu historii* [W:] Pamiętnik X Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Lublinie, 12 - 21 września 1968; cz. II, Warszawa 1968, s. 252 - 256.

⁸ Szerszy i ambitniejszy program nauczania historii w szkole średniej powinien uwzględniać teksty źródłowe, lekturę uzupełniającą, mapę i ikonografię: E. Maleczyńska, *Nauczanie historii w szkole średniej*, Lwów-Warszawa 1937.

cennego uzupełnienia historycznego materiału podręcznikowego. W wyższych klasach konsekwentnie powinno się wykorzystywać wybrane teksty źródłowe. Szkolne kółka historyczne wejść mogą w bliższą współpracę z zawodowymi archeologami i ośrodkami muzealnymi. Korzyść z pomocy szkoły w dokonywaniu inwentaryzacji stanowisk archeologicznych w terenie, zbieraniu tradycji ustnej i toponomastyki jest oczywista. Rozpowszechnienie broszur typu opracowania doc. W. Sarnowskiej *Jak chronić zabytki archeologiczne* (Wrocław 1965) — jest nadal niezbędne i ciągle zbyt wąskie. Lepiej jest z popularną literaturą zapoznającą z problematyką archeologiczną, która stanowić może ważną pomoc w pracy historycznego kółka szkolnego. Dla ułatwienia pracy nauczycielowi należałoby dokonać fachowego jej opracowania na wzór publikacji pomocniczej o popularnonaukowej literaturze historycznej⁹. Do dyspozycji, jako cenne uzupełnienie, pozostaje popularny i żywo redagowany kwartalnik „Z Otchłani Wieków”.

Kształcenie nauczycieli prowadzących przedmiot historii w szkole wymaga położenia nacisku na wskazane problemy. Nauczyciel powinien zdawać sobie z nich sprawę. W miarę możliwości, jakie stwarza miejscowość i pobliski szkole region, powinien podejmować odpowiednie inicjatywy oraz zabiegi pedagogiczne. Spełnienie większości postulatów podniosłoby w społeczeństwie znacznie stan wiedzy historycznej i miałyby praktyczne znaczenie w ochronie stanowisk archeologicznych. Kandydaci na studia historyczne i archeologiczne dysponowaliby odpowiednim zasobem wiedzy, wyposażenia pojęciowego i elementarnych umiejętności samodzielnego rozumowania historycznego.

3. BRAKI MATURZYSTÓW

Niedomogi szkolnictwa podstawowego i średniego sumują się. Obowiązek i prawo do powszechnego szkolnictwa podstawowego uruchomiły nieodpowiedzialny mechanizm „przepychania” słabszych z klasy do klasy. Wykazywanie się statystyczną sprawnością nauczania i liberalizm przynoszą jednak gorzkie owoce. Duża część kandydatów na studia wyższe nie zna obowiązującego materiału szkolnego nawet w stopniu dostatecznym. Zjawiska spotykane w Politechnice Warszawskiej (w 1970 r.) dały prof. J. Tymowskiemu podstawę do stwierdzenia, że tylko 20 - 30 procent młodzieży chce się naprawdę uczyć¹⁰. Głosy przedstawicieli resortu szkolnictwa wyższego stwierdzają miarodajność egzaminów wstępnych. W prowadzeniu egzaminów uczestniczą nauczyciele szkół średnich. Nie ma mowy o jednostronnym wysuwaniu wymagań ze strony uczelni. Ale jak wiadomo uczelnia dysponuje określoną liczbą miejsc i oficjalnie od kilku lat egzamin wstępny jest konkursowy. Dyrektorzy

⁹ J. Maternicki, *Literatura popularnonaukowa w nauczaniu historii* [W:] Materiały z metodyki nauczania historii, Warszawa 1968, s. 110.

¹⁰ J. Tymowski, *Jakość przede wszystkim*, „Kultura” nr 34 (376), 23 sierpień 1970, s. 1.

liceów pozawarszawskich, których abiturienti w większości dostają się na studia, przyczyny swoich sukcesów widzą w: 1) starannym doborze licealnej kadry nauczycielskiej, 2) rytmicznej nauce, 3) pozalekcyjnych usługach pedagogicznych i 4) pracy kółek zainteresowań. Stopnie na maturach nie mają niestety jednakowej wartości. Zależą od ośrodka i szkoły, która promuje.

Stan ten stwierdzono również przy egzaminach wstępnych z historii na kierunki humanistyczne. Dokładniejszej analizie procesu egzaminowania oraz problematyce z nim związanej poświęciliśmy osobny artykuł¹¹. Podstawą oceny były doświadczenia pracowników Wydziału Historycznego UW w latach 1967, 1968 i 1969 podczas egzaminów wstępnych z historii na wydziały: Historyczny, Filologiczny i Filozofii. Niestety nie tylko prace pisemne i odpowiedzi ustne zdradzały zasadnicze braki w znajomości przedmiotu, ale również szereg zaniedbań ogólnych: trudności w poprawnym wysłowieniu się i myśleniu. Szkoła powinna skutecznie ujednolicać język ogólnopolski, zbliżając go do literackiego. Przez kilkanaście lat nauki powinna też usunąć wszystkie trudności mentalne: bezplanowość, brak refleksu, brak odpowiedniej pamięci, nieumiejętności uogólniania i wnioskowania. Zjawiska te można widzieć jako symptomy ogólnopolskie. Sami studenci szybko zdają sobie sprawę z braków przyniesionych z liceum¹².

Oficjalne dane z Dziekanatu Wydziału Historycznego UW z lat 1967 - 1969 obrazować mogą stan ogólniejszy. Limit przyjęć na wszystkie sekcje wydziału wynosił wówczas 90 miejsc (nie licząc w 1969 r. dodanej sekcji Bibliotekoznawstwa). Odpowiednie liczby osób: I — przystępujących do egzaminów wstępnych, II — przyjętych, III — nie przyjętych z powodu niezdania egzaminów wynosiły: w 1967 r.: I — 452, II — 107 i III — 226; w roku 1968: I — 613, II — 110 i III — 269; zaś w roku 1969: I — 577, II — 90 i nie przyjęci po niezdaniu egzaminów III — 279 osób. Obliczając w procentach powiedzieć można, że w 1967 r. 50% zgłaszających się nie zdało egzaminów wstępnych, w 1968 r. przeszło 43%, a w 1969 r. przeszło 48%. Biorąc pod uwagę łączne wyniki na obu sekcjach archeologicznych (Archeologii Polski i Archeologii Śródziemnomorskiej) UW — odpowiednie dane w grupach: A) kandydaci, B) nie zdający egzaminów przedstawiały się następująco: w 1967 r.: A — 101, B — 44; w 1968 r.: A — 134 i B — 89 oraz w 1969 r.: A — 96 i B — 33. Pomimo więc pewnej poprawy, zaznaczającej się w rekrutacji na kierunki archeologiczne (bez zmian w skali Wydziału), stwierdzić trzeba rażące braki w przygotowaniu kandydatów na studia historyczne¹³ w ogóle i prahistoryczne także.

Rozbieżność między nadziejami i wymaganiami uczelni a stanem fakty-

¹¹ J. Tyszkiewicz, *Próg egzaminów wstępnych na kierunki humanistyczne*, „Życie Szkoły Wyższej” t. 17, 1969 nr 10, s. 22 - 34.

¹² B. Komorowski, *Uniwersytecka dydaktyka językoznawstwa w oczach studentów polonistyki*, „Język Polski” t. 42, 1968, nr 4, s. 292 - 293.

¹³ W. Hensel, *Z dziedziny szkolenia uniwersyteckiego*, s. 265.

czynnym reprezentowanym przez coroczną falę rekrutowanych nie wynika tylko z winy szkoły. Przyczyną jest także środowisko, w którym młodzież wzrasta: jego prowincjonalność, czasem ograniczoność czy niedostateczny wkład wychowawczy (bez względu na kondycję społeczną i zawód rodziców). Przebiegny poziom wyrobienia kulturalnego i społecznego nie wyrównał się jeszcze po powojennej rewolucji demograficznej. Poza środowiskiem wiejskim na ogólne obycie kulturalne, lepszą sprawność umysłową młodzieży nie ma wpływu standart materialny, lecz aktywniejsza lub bierniejsza postawa wobec możliwości korzystania z dóbr kulturalnych (literatura, prasa, radio, telewizja)¹⁴. Szeroko zakrojone prace testowe na Śląsku potwierdziły brak efektywności nauczania przedmiotu historii w szkołach. Brak zainteresowania i bezbarwność tej tematyki w oczach młodzieży wpływa zdaniem badacza z: niestabilności programu, braku konsekwencji, zmienności i splycaniu interpretacji¹⁵.

Gdyby program historii ukonkretnić w elementy kultury materialnej, źródła ikonograficzne różnych epok i inne posunięcia dydaktyczne, obraz mógłby ulec zdecydowanej poprawie. Słabo odczytana i mało zorientowana w rodzajach kierunków studiów młodzież ulega „modzie”. Zgłasza się tłumnie także na wyższe studia archeologiczne, nie zdając sobie sprawy z istoty wybieranego zawodu ani wymagań stawianych przed adeptami. Dobrze się stało, że w popularnym czasopiśmie „Z Otchłani Wieków” ukazał się w początkach 1970 roku artykuł ostrzegający przed „owczym pędem” do studiów archeologicznych¹⁶. W biegnącym tłumie nie zawsze wyłowić można najsprawniejszych. Przygotowanie do egzaminu i stopnie maturalne również potrafią wprowadzić w błąd. Tymczasem do pracy w wykopie i muzeum trafiać powinni wybrani z wybranych, zapaleńcy i entuzjaści, nie zaś przeciętności. Na problem odpowiedniej propagandy oraz „kontrpropagandy” dla kierunku archeologicznych studiów wyższych należy zwrócić dużo więcej uwagi niż dotychczas. Jest to pole do działania archeologów — w piśmie (publicystyka, informacja), mowie (odezwy, spotkania) i czynnie (pokaz, akcja uświadamiająca w terenie). Ale trafić pod strzechy może jedynie rzetelna informacja wychodząca od przygotowanych odpowiednio nauczycieli. Tylko ich osobista wiedza o prahistorii może być gwarantem szerzenia trafnych wyobrażeń o ciężkiej i skomplikowanej pracy archeologa¹⁷.

¹⁴ J. Jonkisz, *Szkoła a zainteresowania społeczno-polityczne młodzieży pracującej w świetle badań pedagogicznych* [W:] *Zainteresowania — środowisko kulturalne — poziom umysłowy młodzieży*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961, s. 55 - 95.

¹⁵ A. Barański, *Zasób wiadomości i sprawność umysłowa młodzieży pochodzącej z różnych środowisk w świetle badań testowych*, tamże, s. 117 - 138 (O historii: s. 125).

¹⁶ A. Niewęgłowski, *Archeologia — nauka modna*, „Z Otchłani Wieków” R. XXXVI, nr 1, 1970, s. 71 - 73.

¹⁷ O rekrutacji i informacji; o niedostatecznie czynnej roli nauczycieli: J. Szczepański, *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa 1969, s. 102 - 111.

4. STUDIA UNIWERSYTECKIE

Najważniejszym ogniwem w cyklu nauczania jest kształcenie nauczycieli. Ekonomizując, powiedzieć można, że podobnie każda masowa produkcja zależy od jakości i sprawności działania środków produkcji. Próby przezwyciężenia braków wynoszonych z liceów poprzedzają zwykle formalne rozpoczęcie studiów. Lecz różnego rodzaju kursy przygotowawcze do egzaminów wstępnych prowadzone przez organizacje młodzieżowe, ZNP czy w ramach działalności Uniwersytetów Robotniczych nie są uniwersalnym remedium. Kilkadziesiąt godzin zajęć z salą wypełnioną po brzegi, nie daje szans najlepszemu nawet wykładowcy podniesienia umiejętności (i organizacji psychicznej) słuchaczy do żądanego przez uczelnię poziomu¹⁸. Sposób przygotowywania do studiów historycznych powinien mieć również wypracowane, własne zasady i pryncypia. Znaleźć się w nich winno miejsce dla problematyki prehistorycznej. Dotąd jest to pomijane.

Krótkie kursy adaptacyjne na początku I roku studiów uwzględniają technikę pracy¹⁹ i życie codzienne w ośrodku uniwersyteckim. Sprawy te dotyczą nowo przyjętych na wszystkie kierunki. W programie studiów historycznych istnieje osobny przedmiot, uczący metod pracy naukowej w dziedzinie historii (Wstęp do badań historycznych)²⁰. Prócz socjologicznej adaptacji do grup koleżeńskich i środowiska miejskiego kształtowanie od początku studiów odpowiedniego typu studenta nie powinno być dziełem przypadku, lecz zespołem przemyślanych poczynań wychowawczych²¹. Przed przyszłym historykiem czy archeologiem stawiać (i egzekwować) należałoby określone wzory postępowania oraz myślenia. Podczas odpowiednich zajęć (z historiografii czy historii archeologii) trzeba charakteryzować wybitnych badaczy lub wybrane ich prace jako wzór do naśladowania.

Zadaniem szkolnictwa wyższego jest kształcenie przyszłych pracowników nauki i nauczycieli. Obie kategorie absolwentów wydziałów historycznych pozostają niedokształcone w dziedzinie prehistorii. Tymczasem od nich,

¹⁸ Problem kursów przygotowawczych do egzaminów wstępnych i studiów wyższych wymagałby oddzielnego opracowania teoretycznego w celu ulepszenia efektywności tych kursów.

¹⁹ Istnieje szereg publikacji na ten temat: informatory o studiach, opracowania poświęcone technice pracy umysłowej i nauki itp.: J. Kulpa, *Umiejętność studiowania*, Kraków 1968; J. Riechert, *Jak studiować*, Warszawa 1969; M. Walentynowicz, *Organizacja nauki własnej studentów pracujących. Kierunki humanistyczne*, Poznań 1969; J. Rudniański, *Efektywność myślenia*, Warszawa 1969; *Informator o studiach. Wydział Historyczny UW — Instytut Historyczny*, Warszawa 1969.

²⁰ Skrypty z tego zakresu uwzględniają także sprawy bardziej ogólne: J. Serczyk, *Podstawy badań historycznych*, Toruń 1963; B. Miśkiewicz, *Wstęp do badań historycznych*, Poznań 1963.

²¹ J. Szczepański, *Problemy i perspektywy*, s. 112.

jak wskazano, zależą w dużym stopniu zmiany w nauczaniu podstawowym i średnim; oni w dużej mierze warunkują rekrutację na sekcje archeologiczne. Zmiany programu studiów wyższych, które wejdą w życie z rokiem akademickim 1971/1972 wzbogacą poszczególne sekcje Wydziału Historycznego o elementy ogólnego wykształcenia historycznego. Natomiast słuchacze kierunkowej sekcji Wydziału nie będą mieli zapewnionych korzyści w zakresie poznawania prahistorii. Po prostu stan rzeczy sprzed 1971 r. będzie trwał nadal. Wydaje się słuszne postulować zmiany zarówno co do programu, jak też i metod jego realizacji. Rozwaga jest tu konieczna ze względu na długotrwałość działania późniejszych konsekwencji. Ale rezygnacja z niezbędnych poprawek powoduje nieustannie straty w oddziaływaniu społecznym. We współczesnym szkolnictwie musi występować dalekowzroczne planowanie.

Mówiąc o programie i kształceniu nauczyciela podczas studiów wyższych przypomnieć trzeba dwoistą rolę uniwersytetów. Nie wolno przeciwstawiać naukowych funkcji uczelni (jako pojmowania „tradycyjnego” ich roli w społeczeństwie) obowiązkowi kształcąco-pedagogicznym nowych kadr nauczycielskich, traktując te drugie jako zapotrzebowania nowoczesne. Programowe zawężenie celów i obniżenie ambicji jakościowych stałoby się katastrofalne dla nauki²². Instytuty pozauczelniane i sekcje PAN bazują w istocie na kadrach naukowych przygotowywanych i selekcionowanych przez uczelnie. Ośrodki pozauczelniane nie są w stanie podnosić kwalifikacji rzeszy praktyków wszystkich zawodów rozwijanych teoretycznie przez uczelnie. W jedności procesu nauczającego (wiedza), kształcącego (formowanie naukowej osobowości) i wychowawczego (wartości obywatelskie i moralne) z naturalnym procesem rozwoju nauki, prowadzonymi przez tę samą kadrę naukowo-dydaktyczną, leży istota zadań społecznych uczelni²³. Dotyczy to oczywiście specjalnie uniwersyteckich kierunków historycznych.

Pogodzenie wszystkich wymogów, nastąpić może z chwilą podnoszenia poziomu nauczania uniwersyteckiego, formowania u wszystkich słuchaczy odpowiedniej postawy badawczej i świadomości historycznej²⁴. Studenci i absolwenci uniwersytetu powinni rozumieć proces naukowy jako rekonstrukcję przeszłości, nieustannie doskonaloną i zmienianą²⁵. Wiedza obowiązująca

²² Wiedza i kultura muszą być w sposób wierny i twórczy przekazywane młodemu pokoleniu; H. Jabłoński, *Oświata i szkolnictwo wyższe podstawą rozwoju kultury*, „Życie Szkoły Wyższej” t. 15, nr 1, 1967, s. 3 - 14. Jest to możliwe jedynie w klimacie zrozumienia pracy naukowej.

²³ Z. Klemensiewicz, *Wpływ uniwersytetu na pracę nauczyciela szkoły średniej*, „Życie Szkoły Wyższej” t. 12, nr 4, 1964, s. 52 - 54.

²⁴ A. Gieysztor, *Uwagi o studiach na wydziałach historycznych*, „Życie Szkoły Wyższej” t. 4, nr 6, 1956, s. 45 - 51.

²⁵ J. Żak, *Archeologia w systemie nauk historycznych*, „Archeologia Polski” t. 13, z. 2, 1968, s. 455 - 472.

(podręczniki) z istoty rzeczy musi ulegać zmianom. Nie może być nauczyciela, który zaprzestawałby prowadzić samokształcenie.

Podawana wiedza musi być mocno związana z życiem; wybór faktów oparty na wymogach współczesności. Prawdziwe rozumienie wartości nauki, poszanowanie naukowej metody badawczej, samodzielność, krytycyzm i niedosyt wiedzy powinny być nabytymi na studiach cechami psychicznymi, gwarantującymi dalszą aktywność absolwenta uczelni w życiu nauki²⁶. Tendencje nowożytnego rozwoju społeczeństw wymagają od wszystkich badaczy ścisłego współdziałania z współczesnością²⁷. Obecność prahistoryka w życiu kulturalnym i ideowym stała się zresztą w Polsce już tradycją. To zapotrzebowanie należałoby programowo zabezpieczyć w historycznych studiach wyższych.

Dyskusja tocząca się w Zespole Rzecznawców Historii przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego (w r. ak. 1965 - 1966) podniosła szereg konkretnych postulatów wzbogacenia programu studiów historycznych o elementy kultury materialnej, dzieje krajów ekskolonialnych i problematykę prahistoryczną. Projekt ośrodka poznańskiego, opracowany przez prof. G. Labudę, przewidywał rozszerzenie programu przedmiotu „Historii starożytnej ziem polskich” (I rok studiów na sekcji historii). Inną nieco koncepcję zaproponowano w Uniwersytecie Warszawskim²⁸. Wprowadzenie przedmiotu „Historia społeczeństw pierwotnych” na I roku studiów historycznych miało stanowić uzupełnienie zabiegów dydaktycznych i programowych z „Historii starożytnej ziem polskich”. Podstawą tej niezrealizowanej propozycji była koncepcja historii powszechnej bez europocentryzmu, przekonanie o prawidłowym rozwoju społeczeństw różnych kontynentów, potrzeba wciągnięcia w zakres interpretacji historycznej zabytków kultury materialnej²⁹. Prahistoria (dzieje bez dokumentacji źródłami pisany) dla poszczególnych obszarów świata trwała często bardzo długo. „Historia społeczeństw pierwotnych” mogła stać się zwięzłą prahistorią powszechną, sprecyzowaną na wybranych przykładach. Konieczna teoria i metodyka badań prahistorycznych i archeologicznych przeciąża bowiem zbyt szczupły wymiar godzin przedmiotu „Historii starożytnej ziem polskich”. Przewidziano tylko 1 godzinę wykładu i 1 godzinę ćwiczeń tygodniowo na drugim semestrze I r. studiów. Dopiero podwojenie zajęć ćwiczeniowych mogłoby zaradzić potrzebom.

²⁶ Z. Klemensiewicz, *Wpływ uniwersytetu...*, s. 56 - 58.

²⁷ A. L. Mongajt, *Archeologija i sovremennost*, „Sovetskaja Archeologija” nr 4, 1960, s. 200 - 214.

²⁸ J. Tyszkiewicz, *O potrzebie wprowadzenia przedmiotu „Historia społeczeństw pierwotnych” na studiach historycznych*, „Życie Szkoły Wyższej” t. 16, nr 7 - 8, 1968, s. 79 - 85.

²⁹ Por. A. Gieysztor, *W sprawie historii kultury materialnej*, „Nauka Polska” R. IV, nr 1, 1956, s. 37 - 46.

Jest oczywiste, że specyfika przedmiotu „Historii starożytnej ziem polskich” wymaga odrębnych i w pełni atrakcyjnych metod nauczania i kształcenia. Wykład na I roku studiów odgrywa dużą rolę³⁰, ale nie należy go przeceniać. Konieczne jest uwzględnienie chociażby minimum historii i teorii muzealnictwa. Wycieczki terenowe, wycieczki do muzeów, na specjalnie zorganizowane odczyty i pokazy są koniecznym uzupełnieniem tematyki prahistorycznej³¹. Stworzenie potrzebnych muzeów dydaktycznych zastępują na razie (w ośrodku warszawskim) wycieczki do Gabinetu Metodycznego Muzeum Archeologicznego oraz Muzeum Ziemi PAN. W kierunkowych studiach historycznych należałoby także intensywniej (praktyki pedagogiczne) uczyć zawodu nauczycielskiego³².

5. WIEŻ NAUCZYCIELA Z NAUKĄ

Wyniesione z uczelni³³ walory psychiczne i moralne (a nie tylko faktograficzne) są podstawą dalszego samorozwoju absolwenta — nauczyciela. Jeśli student ma wdrożone aktywne i naukowe podejście do problemów swej specjalności — utrzymuje swą wiedzę w stanie aktualnym i może twórczo oddziaływać na młodzież³⁴. Uczelnia nie może i nie ma na celu wyposażać wychowanka w ładunek określonej i „wystarczającej” wiedzy. Uczy go odnajdywać ją samodzielnie i przekazywać. Realizacja naukowej postawy wśród nauczycieli zapewnia najlepiej więź nauki ze szkolnictwem podstawowym i średnim. W pedagogice zachodnioeuropejskiej mówi się o tzw. uczeniu się permanentnym, tj. nieustannym. Wieloletnie doświadczenia wyniesione przez prof. Z. Klemensiewicza z pracy w Studium Pedagogicznym przy UJ dyktowały mu pewne propozycje rozwiązań. Realizację więzi nauczycieli z nauką widział w stworzeniu stałej (instytucjonalnej) łączności macierzystych seminariów uniwersyteckich z byłymi absolwentami; w ich dalszym udziale w pracach i dyskusjach naukowych. Drugim łącznikiem powinny być, jego zdaniem, utworzone przy uczelniach specjalne ośrodki tzw. pedagogizacji, udzielające konsultacji, służące własną biblioteką. Studia zaoczne są formą podnoszenia zasadniczych kwalifikacji zawodowych, nie można więc zaliczyć ich do dróg nawiązujących wtórny kontakt z nauczycielem. Odpowiedni program zapewniłby rzecz prosta podniesienie wiedzy prahistorycznej (wiedza i metodyka badawcza) również i tej grupie słuchaczy.

³⁰ K. Kruszewski, *Popularność wykładowcy wśród studentów*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” z. 1, 1968, s. 77 - 80.

³¹ W. Hensel, *Z dziedziny szkolenia*, s. 267 - 268.

³² A. Gieysztor, *Uwagi o studiach*, s. 50.

³³ Szereg trafnych uwag zgromadzono w publikacji: T. Czeżowski, *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń 1946.

³⁴ Z. Klemensiewicz, *Wpływ uniwersytetu na pracę nauczyciela*, s. 62 - 63.

Kształcenie i nauczanie określonego przedmiotu na wszystkich poziomach szkolnictwa stanowi proces jednolity, a w konsekwencji łańcuch zamknięty. Wady poszczególnych ogniw dają wielostronnie znać o sobie. Dotąd ciągle zbyt mało robi się w kierunku bezpośredniej współpracy szkoły i uczelni³⁵. Zacieśnienie kontaktów pomiędzy poszczególnymi poziomami szkolnictwa może przybierać różne formy: 1) przez powołanie stałego organu z rzeczników obu stron zainteresowanych, 2) podnoszenie kwalifikacji nauczycielstwa przy pomocy działalności ośrodków metodycznych, ale przede wszystkim 3) przy współpracy szkolnictwa wyższego. Tą drogą odpowiednie treści rzeczowe i formy działania kształcąco-wychowawczego mogą być przekazywane na bieżąco do szkolnictwa podstawowego i średniego. Okresowe doskonalenie kadr już istniejących pozwoli zapewne usuwać niedostatki nauczania historii w szkole. Oby i dla problematyki prahistorycznej znalazło się miejsce w studiach doskonalenia podyplomowego.

Szkolnictwo wyższe odpowiada w dużej mierze za całość systemu nauczania. Druga faza oddziaływania uczelni — doksztalcanie nauczycieli — powinna być jednak w obecnej sytuacji zabezpieczona prawnie i administracyjnie przez władze oświatowe³⁶. Wszyscy nauczyciele powinni być dopingowani do aktywniejszych form samokształcenia i kontaktu ze swą macierzystą uczelnią.

WNIOSKI

Proces edukacji w dziedzinie historii stanowi całość. Błędy metodyczne i uproszczenia rzeczowe w szkolnictwie podstawowym i średnim trwale utrudniają percepcję przedmiotu. Dla dobra całej tematyki historycznej początki nauki historii powinny mieć miejsce w klasie IV i polegać na zarysowym omówieniu prahistorii (na danych ogólnoeuropejskich). W późniejszej nauce należy silniej uwzględnić elementy historii kultury w oparciu o zabytki (źródła rzeczowe), prace szkolnych kółek zainteresowań i inne formy dydaktyki pozalekcyjnej. Podniosłoby to znacznie poziom wiedzy i zrozumienie społeczeństwa dla problematyki prahistorycznej (wykrywanie i ochrona stanowisk archeologicznych).

O korzystniejszej rekrutacji na studia archeologiczne decydować też może lepsza informacja i trafniejsze sposoby przygotowań do egzaminów wstępnych. Większy nacisk należy położyć na program „Historii starożytnej ziem polskich” na I roku studiów historycznych. Przedmiot ten powinien

³⁵ A. Gieysztor, *Sprzężenie zwrotne*, „Głos Nauczycielski” R. 52, nr 45, 9. XI. 1969, s. 4.

³⁶ J. Maternicki, *Dobrze pojęta współpraca*, „Głos Nauczycielski” R. 52, nr 49, 7. XII. 1969, s. 1 i 8.

odpowiednio (teoretycznie, merytorycznie i praktycznie) przygotowywać przyszlých nauczycieli historii i działaczy oświaty do spełniania wymaganych od nich funkcji zawodowych. Szersze uwzględnienie w programie prahistorii i kultury materialnej w toku studiów historycznych powinno ułatwiać poznanie historii powszechnej w okresie formacji przedfeudalnych oraz uczyć wnioskowania historycznego w oparciu o źródła nie pisane.

Samokształcenie nauczycieli winno przybrać formę stałego lub okresowego kontaktu z wyższą uczelnią. Zapewniłby on żywy dopływ idei i metodyki naukowej do szkół. Zwiększenie intensywności nauczania treści prahistorycznych na wszystkich poziomach edukacji przyniosłoby rychło widoczne rezultaty w życiu naukowym, kulturalnym i ochronie zabytków w terenie. Jest to potrzebne dla ogólnej kultury społeczeństwa i nauki.