

# Hollender, Henryk

---

"Problems of Teaching the History of Science. Studies of Czechoslovak and Polish Historians of Science for the 16th International Congress of the History of Science", Luboš Nový, Prague 1981 : [recenzja]

---

Kwartalnik Historii Nauki i Techniki 28/2, 469-472

---

1983

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



*Problems of Teaching the History of Science. Studies of Czechoslovak and Polish Historians of Science for the 16th International Congress of the History of Science.* Red. Luboš Nový, Irena Stasiewicz-Jasiukowa. Prague 1981 Ústav československých a světových dějin ČSAV, 554 ss. Acta historiae rerum naturalium necnon technicarum. Special issue 11.

Nauczanie historii nauki budzi coraz szersze zainteresowanie, choć różne bywają po temu powody. Poprzez uwzględnienie kursu historycznego najłatwiej osiągnąć cel „humanizacji” (niech cudzystów akcentuje tutaj pojemność i wieloznaczność tego pojęcia) studiów przyrodniczych i technicznych — i ten motyw jest najpowszechniejszy. Włączenie historii nauki stanowi również doskonałą okazję, aby studia humanistyczne, nie wykluczając historycznych, nasycić nowoczesną metodologią z właściwymi jej holistycznymi ujęciami i doбором problematyki śmiało przecinającym tradycyjnie wyodrębniane „dziedziny kultury”. Można jednak rozważyć, czy nie istnieją jeszcze ogólniejsze i jeszcze mniej pragmatyczne powody budowania programów historycznych tam, gdzie nie było ich dotychczas. S. Toulmin twierdzi wręcz, że w ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci kultura uległa uwrażliwieniu na relacje czasowe, odwracając się od abstrakcyjnego formalizmu, dominującego w nauce, sztuce i filozofii pierwszej połowy XX stulecia<sup>1</sup>. Można w tym miejscu zastanowić się — idąc w kierunku wskazywanym przez niektórych autorów recenzowanego dzieła, ale o krok dalej — czy obowiązkowe wzmianki o dawnych wielkich uczonych w tradycyjnych podręcznikach szkolnych i akademickich (zwłaszcza — przyrodniczych) wynikały ze świadomości historycznej ich twórców, czy też raczej odwrotnie: — z poczucia, że to wszystko jest „teraźniejszością nauki, żywą i aktualną, a więc z braku takiej świadomości.

Jakiegokolwiek byłyby funkcje historii nauki włączonej do dydaktyki uniwersyteckiej i szkolnej (autorzy prac zgromadzonych w recenzowanym tomie podają ich znacznie więcej), należy odnotować fakt powstania *lobby* historycznego, które sprawy tej chyba już nie wypuści z rąk. Polsko-czechosłowacki tom, wydany przez Czechosłowacką Akademię Nauk, można więc traktować jako kolejny etap na drodze formowania się i umacniania tego stronnictwa. Jego członkowie muszą przede wszystkim rozpoznać własne możliwości i intencje. Oczekiwanie, że wystąpią z czymś w rodzaju międzynarodowej oferty, formułującej cele nauczania i zapraszającej do korzystania z ich usług, byłoby jeszcze chyba przedwczesne. W każdym razie książka roli takiej pełnić nie może. Przesądza o tym jej roboczy, dyskusyjny charakter.

*Problems of teaching* to przede wszystkim przedsięwzięcie dokumentacyjne. Dużą część artykułów stanowią wspomnienia pionierów dydaktyki historii nauki, spisane z dbałością o szczegóły, niekiedy nadmierną, bo np. uwzględniające tytuły i stopnie naukowe wykładowców lub autorów efemerycznych nieraz programów.

<sup>1</sup> S. Toulmin: *Od formy do funkcji: filozofia i historia nauki w latach pięćdziesiątych i obecnie.* „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1979 s. 428—442.

Są to również głosy w dyskusji, czego, jak i po co uczyć, i dwóch lub trzech autorów nawiązuje nieraz do tej samej problematyki. Nie uniknięto (i chyba nie unikano) powtórzeń i luk. Trzeba mieć podobne doświadczenia co autorzy artykułów, albo podejmować własne próby zdobycia takowych, aby dostroić się do tego osobliwego, pragmatycznego i równocześnie nieco marzycielskiego tonu ich wypowiedzi.

Należy zresztą wątpić, czy książka dotrze nawet do tak wąskiego kręgu zainteresowanych. Nakład jest niski (500 egz. na Czechosłowację i Polskę) i jeśli nawet adnotacji „tylko do użytku służbowego” nie trzeba brać zbyt poważnie, to w każdym razie oznacza ona, że tom nie wszedł do obiegu handlowego.

W tej sytuacji recenzja powinna przede wszystkim poinformować o zawartości dzieła. Zrobmy to wliczając wszystkie zamieszczone w nim prace, tym bardziej, że ze względu na ich liczbę nie zdołamy bliżej omówić ich zawartości. Tytuły artykułów podajemy w nieautoryzowanym przekładzie na polski z jednego z dwóch języków tomu, tj. angielskiego lub niemieckiego. Jedynie przedmowa opublikowana jest w dwóch wersjach językowych: angielskiej i rosyjskiej.

[1] I. Stasiewicz-Jasiukowa, L. Nový: *Przedmowa*; [2] J. Róziewicz: *Nauczanie historii nauki w polskich wyższych uczelniach w l. 1918—1939*; [3] I. Stasiewicz-Jasiukowa: *Nauczanie historii nauki w wyższych uczelniach PRL*; [4] J. Folta: *Rozwój i stan obecny nauczania historii przyrodznawstwa, medycyny i techniki w Czechosłowacji*; [5] Cz. Majorek: *Nauczanie historii nauki i techniki w szkołach średnich Polski Ludowej*; [6] L. Nový, J. Janko: *Historia nauki i techniki — jej nauczanie*; [7] J. Folta: *Historia matematyki a nauczanie matematyki (zagadnienia treści, dydaktyki, motywacji i światopoglądu)*; [8] Z. Strugalski: *Nauczanie historii fizyki*; [9] E. Procházková: *O wykładzie fizyki w średnich i wyższych szkołach pedagogicznych*; [10] V. Novotný: *Nauczanie historii przyrodznawstwa na dyplomowych i podyplomowych studiach nauczycielskich w zakresie chemii w Czechosłowacji*; [11] A. Bednarczyk: *Historia pojęć i teorii jako przedmiot nauczania historii biologii*; [12] J. Janko: *Przedmiotem danej dyscypliny są również jej dzieje. Uwagi o wzajemnym stosunku między metodyką historyczną w przyrodznawstwie a historią przyrodznawstwa*; [13] W. Grębecka: *Historia ewolucjonizmu jako integralna część wykładu nauki o ewolucji*; [14] Z. Wójcik: *Nauczanie historii geologii*; [15] C. Müller, L. Nikliček: *Współczesny stan i zadania wykładu historii medycyny na wydziale higieniczno-medycznym Uniwersytetu Karola*; [16] J. Vazár: *Użycie dokumentów archiwalnych we współczesnym górnictwie*; [17] J. Urban: *Studia z zakresu historii górnictwa w kompleksie poszukiwań górniczych*; [18] J. Haulbelt: *O historii nauki i techniki w wykładzie historii na wydziale filozoficznym Uniwersytetu Karola*; [19] B. Bieńkowska: *Historia kultury — jej funkcja w nauczaniu historii nauki*; [20] M. Frankowska-Terlecka: *Problemy nauczania historii nauki na studiach zaocznych*.

Dla czytelnika, poszukującego w tym tekście konkretnych wskazówek, wygodniejsze byłoby wprowadzenie rozdziałów. Łatwo jednak dostrzec, że ten ciąg ma swoją strukturę i swoją logikę. Zapytajmy zatem, czy ma wspólny mianownik, czy poszczególnym autorom choć w przybliżeniu chodzi o to samo.

Niewątpliwie istnieje pewna rozbieżność polsko-czechosłowacka. Upraszczejac: autorzy polscy poszukują całościowego kursu historii nauki, obejmującego również nauki społeczne; Czesi i Słowacy chętniej, i chyba skuteczniej, tworzą przedmioty pomocnicze, elastyczniej i bardziej selektywnie dobierając treści nauczania. Nikt z autorów nie rozważa zresztą możliwości uruchomienia pełnych studiów dyplomowych z zakresu historii nauki, przyjmując za redaktorami, że nie ma ich nigdzie na świecie. Nie jest to ścisłe: w 1978 r. w Stanach Zjednoczonych historię nauki można było studiować w pięciu uniwersytetach (Yale, Chicago, John Hop-

kins, Oklahoma, Pittsburg, Wisconsin) i Instytucie Politechnicznym Brooklynu<sup>2</sup>. Bezsprzecznie natomiast zawsze będzie więcej studentów, dla których historia nauki stanowi przedmiot poboczny. Sluchacze ci będą bardziej zależni intelektualnie od swojego wykładowcy niż studenci specjalizujący się w tym przedmiocie. Tak więc autorzy książki biorą się za problem bardziej zasadniczy i bardziej złożony niż kształcenie nowych profesjonalnych historyków przyrodoznawstwa, nauk społecznych lub techniki.

Wszystkich autorów spaja przekonanie, że wykład historii pewnej dyscypliny spleta się z samą dyscypliną na rozmaite sposoby, starają się zatem ukazać te związki. Najsilniejszą stroną książki jest prawdopodobnie blok artykułów przekonujących, że metoda historyczna mieści się w warsztacie wielu dyscyplin niehistorycznych, a więc — że nauczanie historii danej dyscypliny nie tylko nasyci słuchacza dystansem wobec jej dotychczasowych osiągnięć i pozwoli snuć przypuszczenia co do możliwości rozwoju, ale także ukáže jej strukturę teoretyczną lub wprowadzi w sztukę badań empirycznych. Ten wątek, zapowiedziany artykułem A. Bednarczyka [11] i zainicjowany przez J. Janko [12], kontynuowany jest przez W. Grębecką [13], aby pojawić się w rozprawach historyków geologii [14] i techniki [16, 17]. Te prace najlepiej przełamują mylący podział na to, co w programach zawodowe i to, co „ogólnokulturalne”.

Wszyscy też autorzy zgodni są co do tego, że programy historyczne muszą czynić zadość specyfice poznania historycznego. Stąd ich nieufność wobec typowych dygresji historycznych w podręcznikach, wobec nudnej faktografii ujęć tradycyjnych (np. [9]. L. Nový i J. Janko zwracają nawet uwagę, że sama dyscyplina musi osiągnąć dojrzałość, aby można było włączyć jej historię do programu nauczania. Próby historycznego „zagospodarowania” dyscyplin, które swych dziejów nie mają, są bezowocne dydaktycznie [6, s. 251]).

Z tego panhistoryzmu nie wynika jednak przecenianie roli kształcenia historycznego. Większość autorów traktuje realistycznie miejsce, jakie w programach nauczania może zająć historia nauki i techniki. Nie tracą z oczu celów kształcenia specjalistycznego i bardzo precyzyjnie projektują relacje między programami historycznymi i niehistorycznymi w ramach jednego kierunku studiów. Nie zamierzają więc absorbować studenta problematyką metanaukową zamiast naukowej. Z drugiej strony, uważając za możliwe i celowe projektowanie nawet kilkunastogodzinnych kursów historycznych<sup>3</sup> lub wplatanie historii nauki w jeszcze szersze przedmioty [19], biorą na ogół bardzo poważnie strukturę swoich dyscyplin, trzymając się ujęć chronologicznych, starając się nie uprzywilejowywać pewnych wątków kosztem innych itp. Ma to zapewne coś wspólnego z zasygnalizowanym już wcześniej respektem dla historyzmu, nie nawiązuje jednak w wystarczającym stopniu ani do potrzeb intelektualnych i emocjonalnych studenta, ani do aktualnych problemów polityki naukowej i technicznej. Widać, że realizowany jest wzorzec opierania treści wykładu na teoretycznie pomyślanej zawartości dyscy-

<sup>2</sup> Por. np. *The College Blue Book. Degrees Offered by College and Subject*. New York 1977 Macmillan Information s. 520—521. Ponadto istniały studia w zakresie historii i filozofii nauki, historii i socjologii nauki, historii kultury itp.

<sup>3</sup> Uwagi te nie dotyczą artykułu Cz. Majorka, który zajął zresztą nieco inne stanowisko, proponując zwiększenie dawki historii nauki w szkole średniej z 17% do 22% zawartości kursu historii [5, s. 233]. Należy wątpić w możliwość łatwego wypracowania środków dydaktycznych dla realizacji takiego kursu. Nie można przecież — choć szkoła od czasów Komensky'ego zdaje się w to bezgranicznie wierzyć — przykroić wszelkich treści intelektualnych do każdego poziomu. Historia szkolna ma zresztą własne, specyficzne funkcje i nie może naśladować historii „dorosłej” w jej dążeniu do globalności. O trudnościach związanych z nauczaniem — co prawda nie historii nauki, lecz historii techniki — wspomina w recenzowanym dziele J. Folta [4, s. 165].

pliny. Inaczej np. w Wielkiej Brytanii. Inicjując tam przed kilku laty włączanie przedmiotów historycznych i społecznych do studiów technicznych i przyrodniczych, starano się ogniskować zagadnienia teoretyczne wokół praktycznych, z łatwością rezygnując z kompletności, systematyczności i chronologii wykładu. Konwersatoria polegające na modelowaniu procesów decyzyjnych i konkretnych sytuacji społecznych w nauce i technice zajmowały o wiele więcej miejsca w programach brytyjskich niż w czechosłowackich i polskich<sup>4</sup>. Dokonany z wyobraźnią dobór zagadnień i chyba dyskusyjny charakter zajęć J. Haubelta [18] nie zmienia tu ogólnego obrazu.

Jest to o tyle znamienne, że właśnie autorzy czechosłowaccy szczególnie akcentują zainteresowanie społecznym kontekstem nauki i techniki. Towarzyszą temu deklaracje ideologiczne, które musimy uszanować, tak jak L. Nový jako współredaktor tomu uszanował brak takowych w tekstach autorów polskich. Miejscami jednak deklaracje zajmują miejsce racji i wówczas pojawiają się pojęcia ahistoryczne, od których skądinąd odzegnują się wszyscy autorzy. Po cóż „wspierać internacjonalizm i patriotyzm socjalistyczny za pomocą argumentów zaczerpniętych z ewolucji matematyki” i co to ma wspólnego z międzynarodową współpracą naukową, albo z tym, że matematykę można uprawiać bez kosztownego wyposażenia, a zatem wszędzie (s. 279—280)? Czy trzeba — bo właściwie w jakim celu — tytułować cykl wykładów „Matematyka w Europie w okresie wczesnego kapitalizmu” (s. 203)?<sup>5</sup> A przecież artykuły J. Foly, w których znajdujemy te sformułowania, referują bardzo bogate i interesujące programy.

Podobnie wypowiadają się autorzy innych rozpraw. Czy wykład historii medycyny dla lekarzy nie pomija czegoś bardzo ważnego, ograniczając się do medycyny społecznej [15]? Czy zaś wśród zagadnień medycyny społecznej rzeczywiście historycznym i rzeczywiście medycznym są „zasady socjalistycznej nauki o zdrowiu” [s. 429]?

Skoro zaś już dotarliśmy do spraw, które można uznać za defekty książki, zatrzymajmy się na chwilę przy jej stronie redakcyjno-korektorskiej. Wydawca gospodarował nieekonomicznie wysiłkiem redakcji, skoro tak obszerne i trudne dzieło poszło do druku w tak małym nakładzie. Organizacyjnie przedsięwzięcie jest bez zarzutu. Wszyscy, którzy mieli okazję współpracować z L. Novým, dostrzegą w tym jego rękę. Szkoda natomiast, że nie ujednolicono formy przypisów bibliograficznych, że tytuł artykułu A. Bednarczyka przekreślony jest w spisie treści i że IHNOiT został przemianowany na „Instytut Historii, Nauki, Kultury i Techniki” (s. 17). Podobnych, choć mniej znacznych błędów, jest więcej. I jeszcze kwestia podtytułu. Angielszczyzna nie lubi pompy. Lepiej czytałoby się po prostu „Czechoslovak and Polish Studies...”.

Henryk Hollender  
(Warszawa)

Jewgienij Borisowicz Raszkowski: *Naukowiedienije i Wostok*. Moskwa 1980. Idzatielstwo „Nauka”, Główna riedakcija wostocznoj literatury, 190 ss. Akademijska Nauk SSSR. Institut wostokowiedienija.

Szkice Raszkowskiego zasługują na uwagę historyków nauki, ponieważ stanowią interesującą próbę przedstawienia wybranych zagadnień badawczych na po-

<sup>4</sup> Por.: H. Hollender: *Rola historii nauki w kursach społecznych zagadnień nauki na uczelniach brytyjskich*. „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1975 s. 419—422.

<sup>5</sup> W treści tego fragmentu programu — mimo tytułu — pojawiają się już tylko ogólnikowe „warunki społeczne zmiany przedmiotu matematyki”. A przecież temat jest szeroki. Por. np.: J. Waszkiewicz: *O pewnych kulturowych uwarunkowaniach rozwoju matematyki*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1977 s. 560—564.