

# Bartnicka, Kalina

---

"Dydaktyka historii w Polsce, 1773-1918", Jerzy Maternicki, Warszawa 1974 : [recenzja]

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 19, 255-258

---

1976

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.



rzy przystępując do pisania nie sądzili, iż ich prace znajdują się w jednym tomie. Ale jest to chyba przede wszystkim kwestia metodologiczna. Problematyka oświatowa została niemal wypreparowana z epoki. Obraz uzyskany w ten sposób jest wprawdzie bardzo czysty, ale za to nie oddaje specyficznego klimatu politycznego i intelektualnego Francji okresu Oświecenia. Dwie epoki prezentowane w przedstawianym tu tomie stoją obok siebie! Chociaż obydwaj Auto-

rzy wskazali na związki planów reformy wychowania po 1762 r. i podręczników rewolucyjnych z myślą społeczno-filozoficzną Oświecenia, ale jest to raczej wyliczenie, kto i kiedy nawiązuje do Rousseau, Voltaire'a, Diderota. Tym niemniej książka ta ma dużą wartość również i dla polskich historyków wychowania, ponieważ przynosi bardzo ciekawy materiał do badań porównawczych.

Irena Szybiak

Jerzy Maternicki, *DYDAKTYKA HISTORII W POLSCE, 1773—1918*, Warszawa 1974, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ss. 454.

Fascynacja historią w naszym społeczeństwie od bez mała już dwóch wieków ma pewien specyficzny odcień emocjonalny. W syntezach historycznych szuka się bądź odpowiedzi na pytanie, jak doszło do tragedii rozbiorów i upadku państwa, bądź lekarstwa na wszystkie gnębiące naród nieszczęścia i zagrażające niebezpieczeństwa. Konsekwencje tego stosunku do historii wyraźnie są — rzecz zrozumiała — w edukacji historycznej Polaków, zarówno w sprawach merytorycznych, jak i zagadnieniach dydaktycznych. Uaocznia się to z całą siłą w pracy Jerzego Maternickiego, *Dydaktyka historii w Polsce, 1773—1918*.

Podjęty przez J. Maternickiego problem jest trudny i nowatorski. Takiego ujęcia przekrojowego nie ma nie tylko w historiografii polskiej, ale i europejskiej. Praca musiała zahaczać o przeróżne zagadnienia z zakresu historii i historiografii, pedagogiki i polityki. Łatwo było o zgubienie się bądź w dywagacjach zbyt cząstkowych, bądź w rozważaniach zbyt ogólnych. Autorowi udało się uniknąć obu skrajności przez konsekwentne trzymanie się konkretnych i praktyki życia, tj. przez ograniczenie się do zagadnień dydaktyki szkolnej, jako głównego nurtu rozważań. Przez rzucenie jednak tematu na tło szersze, ogólnohistoryczne, uniknął Maternicki nudy i ukazał swój problem wszechstronnie.

Trzeba w tym miejscu podkreślić

wyjatkowe kompetencje Autora do podjęcia problemu, któremu poświęcił swą książkę: historyk historiografii, zajmujący się sprawami metodologicznymi, ale także sporo poświęcający uwagi zagadnieniom z zakresu historii oświaty, ma żywy kontakt ze środowiskiem nauczycielskim, zajmując się sprawami kształcenia i studiów podyplomowych dla nauczycieli historii oraz pracując nad nowymi programami nauczania historii i metodyką historii.

Książka J. Maternickiego składa się z zarysu monograficznego i tekstów źródłowych. Tematycznie podzielona została na dwa wielkie zespoły: I. Oświecenie i romantyzm, II. Pozytywizm i neoromantyzm. Datą graniczną jest rok 1863. Nauczyciele historii w szkołach, historycy oświaty, historiografowie przeszleźć w niej mogą historię zagadnień, które do dziś są żywe w pracy zawodowej historyka. O to właśnie chodziło Autorowi, którego pasjonuje problem, czym powinna być historia w zdrowo funkcjonującym systemie wychowania młodzieży, czym mogłaby być i czym w istocie była na przestrzeni półtora wieku, na ziemiach polskich.

„Nieszczęściem naszej edukacji historycznej — pisze J. Maternicki (s. 10) — był brak ciągłości jej rozwoju. Utrudniało to między innymi kumulowanie się dorobku pokoleń w zakresie doświadczeń pedagogicznych”. I dalej: „Każde

nowej koniunkturze politycznej i każdej nowej próbie odbudowy szkolnictwa polskiego towarzyszyła tu zawsze lawina różnych propozycji i projektów nowego urządzenia szkolnej edukacji historycznej" (s. 211). Opinia ta, zastosowana przez Maternickiego do oceny sytuacji w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku, wydaje się mieć szerszy zakres.

Nauczanie historii na ziemiach polskich w półtorawieczu, które interesuje J. Maternickiego, bardzo mocno związane jest z ogólną sytuacją oświaty polskiej w tym okresie. Zmiany polityczne i różnorodność wpływów powodowały absolutny brak stabilności systemów oświaty i, co za tym idzie, programów nauczania historii. W tych warunkach kwestie dydaktyczne zawsze musiały schodzić na dalszy plan względnie brak było warunków do spokojnej pracy nad ich rozwiązywaniem i doskonaleniem. Jak się wydaje, wymogi polityczne z reguły dominowały nad pedagogicznymi.

Recenzowana praca omawia sprawy nauczania historii w okresie Komisji Edukacji Narodowej w zaborach pruskim i rosyjskim w początkach XIX w., w Księstwie Warszawskim i w Królestwie Kongresowym w okresie międzypowstaniowym, w Galicji w dobie autonomii, w Królestwie Polskim po 1864 r., w czasie rewolucji 1905 r. i w przededniu odzyskania niepodległości w 1918 r. Maternicki omówił cele polityczne i programy, podręczniki i warunki pracy szkolnej, potrzeby społeczeństwa i opinie polskich środowisk historycznych. W części źródłowej — odpowiednio — zamieścił teksty wypowiedzi Józefa Kajetana Skrzetuskiego (dla okresu działalności Komisji Edukacji Narodowej), Hugona Kołłątaja i Joachima Lelewela (dla początków XIX w.), Stanisława Żarańskiego (dla środowiska galicyjskiego), Tadeusza Korzona, Ludwika Finkla i Władysława Smoleńskiego (jako wypowiedzi charakterystyczne dla pozytywistów środowisk warszawskiego i galicyjskiego), wreszcie Stanisława Sobińskiego i Adama Kłodzińskiego (dla początków XX w.).

Zarówno wielość problemów omawia-

nych w zarysie monograficznym, jak i różnorodność wypowiedzi prezentowanych w części źródłowej sprawiają wiele kłopotów w klasyfikowaniu, w podziałach formalnych. Może budzić wątpliwość decyzja Autora co do przyjętego podziału chronologicznego, zwłaszcza że programy i ich realizacja np. w drugiej połowie XVIII w. i w okresie międzypowstaniowym zależne były przecież od tak różnych czynników i realizować miały tak różne cele. A jednak, po głębszym zastanowieniu się, trzeba Maternickiemu przyznać sporo racji, jeżeli za punkt wyjścia bierze się polską refleksję nad nauczaniem historii.

Dla Skrzetuskiego, Kołłątaja, Lelewela, nawet dla Żarańskiego nauczanie historii ma służyć kształceniu obywatela, kształtowaniu postaw, charakterów, rozwijaniu uczuć. Dla pozytywistów nauczanie historii ma na celu zorientowanie uczniów w dorobku cywilizacyjnym, kulturalnym i politycznym przeszłości, w zrozumieniu logiki zdarzeń historycznych. Odrzucają utylitaryzm, naginanie nauki historycznej w szkole do potrzeb panujących monarchii. Wobec nadużyć zaborców w stosunku do młodzieży polskiej i niebezpieczeństw społecznych naginania szkolnej nauki historii do potrzeb państw zaborczych i wynaradawiania — z jednej strony, z drugiej zaś — ckiego i łatwego, ale niezbyt rzetelnego naukowo tonu wielu wydawnictw popularnohistorycznych, postulaty obiektywności nauki, uczenia rozumienia procesu dziejowego, niezależności nauczania historii od potrzeb chwili były najlepszą metodą odcinania się od niepożądanych wpływów.

Zagadnienia czysto dydaktyczne były przeważnie konsekwencją przyjętej koncepcji nauczania historii. Wychowawczo-obywatelskie, ale i moralizujące nastawienie do historii w szkole w dobie Komisji Edukacji Narodowej, w połączeniu z ogólnymi zasadami nauczania obowiązującymi w programach szkolnych, dawały w efekcie wiele słusznych, ale pozostających często jeszcze w sferze projektów, załączków metodyki historii. Dopiero praktyka nauczania mo-

gła przynieść rozwiązania uwzględniające specyfikę przedmiotu. Przedmiotu, trzeba dodać, nowego w publicznej szkole polskiej. Silniej u nas niż gdzie indziej na świecie akcentowano cele patriotyczne, kładziono nacisk na rozumienie procesu dziejowego, zwracano uwagę na aktywność ucznia i na jego możliwości poznawcze. Te wątki rozwijane były także i po upadku państwa, zwłaszcza w szkołach Wileńskiego Okręgu Szkolnego, Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego. Stale jednak rozważane były: stosunek historii ojczyznej do dziejów powszechnych, wartości etyczne i obywatelskie nauczania historii w szkole słowem: przede wszystkim musiał być rozwiązywany praktycznie, a potem i teoretycznie problem jakiej historii uczyć. Jednocześnie jednak w toku pracy z uczniami wyłaniał się problem pomocy naukowych, podręczników, osoby nauczyciela. Szczytowym osiągnięciem była koncepcja lelewelowska, według której historia miała dostarczać przede wszystkim wiedzy o społeczeństwie, przy uwzględnieniu „czasu, wieku i usposobienia młodzi”, przy zastosowaniu map, ilustracji, zestawień ułatwiających zapamiętanie i korelację faktów, poznawania zabytków, zgrania nauki historii z innymi przedmiotami.

Regres epoki międzypowstaniowej jest oczywisty i zrozumiały. „W sytuacji, kiedy szkolnictwo polskie znajdowało się w rękach obcej biurokracji, nie było po prostu warunków dla rozwoju polskiej teorii nauczania historii. Przedmiot ten służył obcym celom i na dobrą sprawę społeczeństwo polskie nie było wcale zainteresowane w podniesieniu stopnia efektywności jego nauczania. Ci, którzy myśleli o unowocześnieniu dotychczasowego systemu szkolnej edukacji historycznej, pracowali dla przyszłości, dla tej szkoły polskiej, która — wierzyli w to — niebawem powstanie, jak tylko poprawią się warunki bytu politycznego” (s. 84).

Okres pozytywizmu, z jego hasłem czystości nauki historycznej, przyniósł wielkie zainteresowanie zagadnieniami dydaktyki, zagadnieniami, jak uczyć, cze-

go uczyć, jakie powinny być podręczniki, aby uczeń był w stanie otrzymać i przyswoić sobie wiedzę rzetelną i niezbędną do rozumienia praw rządzących wydarzeniami historycznymi. Stąd wypowiedzi najznakomitszych polskich historyków tego czasu na tematy dydaktyczne, recenzje podręczników i popularnych zarysów historycznych, udział w dyskusjach nad programami szkolnymi historii w szkołach polskich, zainteresowanie i śledzenie nowości dydaktycznych i programów szkolnych historii za granicą, zwłaszcza w Niemczech.

Bardzo umiejętnie i ciekawie wydo był Maternicki różnicę w poglądach, koncepcjach, a nawet stosunku do zagadnień dydaktycznych pozytywizmu warszawskiego i krakowskiego. Przeprowadzając porównanie udowodnił, iż mimo posiadania przez Galicję w tym czasie już szkolnictwa polskiego, russyfikowane najczęściej wtedy społeczeństwo Królestwa zdobywało się na żywsze zainteresowania dydaktyką. Jako jedną z przyczyn, poza tradycjami szkolnictwa polskiego, które w Królestwie były żywsze i bliższe niż w Galicji, podaje wymogi nauczania tajnego, tak szeroko w Królestwie rozwiniętego. Trudności zewnętrzne wymagały poszukiwania skuteczniejszych dróg przekazywania wiedzy. Postęp uważa się zarówno w dziedzinie celów poznawczych, jak i doboru treści, teorii podręczników, metod.

Koniunkturalne przemiany w szkolnictwie polskim w Królestwie w latach 1905—1918, dłuższy okres nieprzerwanej pracy szkolnictwa polskiego w Galicji, ogromny postęp nauki historycznej w Polsce na przełomie XIX i XX w. odbiły się wyraźnie i bardzo pozytywnie na dydaktyce historii. Właśnie z tego okresu mamy pierwsze nowoczesne wypowiedzi dotyczące dydaktyki historii w szkole. Wymogi upowszechnienia wiedzy, objęcia nauczaniem — także i historii — mas dzieci wszystkich klas społecznych — rodziły problemy nowe i czyniły palącymi dawniejsze nie dosyć prze-myślane i rozwiązane kwestie. Do palących zaliczyć można kwestię podręcznika i osoby nauczyciela, ich wzajemnych

relacji w procesie nauczania historii, wymiaru godzin nauczania, efektywności pracy szkolnej, sprawę kształcenia nauczycieli historii, wieku uczniów, najlepszych metod. Wielką aktywność w dyskusjach metodycznych wykazują same środowiska i organizacje nauczycielskie. Ukazują się poważne publikacje dydaktyczne S. Sobińskiego, P. Bobka, A. Kłodzińskiego.

Podsumowując swój zarys monograficzny J. Maternicki bardzo pozytywnie ocenia dorobek końca XIX i pierwszych lat XX w. w dziedzinie teorii nauczania historii. Merytorycznie nastąpił przewrót: od nauczania historii politycznej, historii książąt i królów przechodono w kierunku nauczania historii całych społeczeństw i spraw społecznych, kulturalnych, ustrojowych, ideologicznie — historia służyła podtrzymywaniu poczucia narodowego i znajomości własnej przeszłości historycznej. „Nauczanie historii w Polsce zmierzało więc w tym kierunku, co szkolna edukacja historyczna w przodujących krajach Europy. Nieszcześnie szkoła polskiej, zarówno jawnej, jak i tajnej, było to, że z powodu wa-

runków politycznych nie zawsze mogła ona dotrzymać kroku nowoczesności. Rozziew pomiędzy nowotarskimi koncepcjami programowymi a codzienną praktyką szkolną był u nas chyba większy niż gdzie indziej” (s. 216).

Książka J. Maternickiego jest bardzo obszerna. Pisana łatwo i przejrzysto, opatrzona przypisami i komentarzami, stanowi kopalnię informacji dla tych, którzy zajmują się historią oświaty i nauczaniem historii. Zarówno w części monograficznej, jak i w opublikowanych tekstach źródłowych poruszane przez autorów kwestie układu programów, proporcji między poszczególnymi działami historii, a zwłaszcza poglądy na funkcję historii w życiu i szkole, zachowały wiele aktualności i są ciekawe dla dzisiejszego czytelnika. Omawiane zwłaszcza przez Sobińskiego i Kłodzińskiego problemy dydaktyczne też zachowały nie małą aktualność. Kulturalnie sporządzony komentarz i dokumentacja źródłowa oraz indeks osobowy uzupełniają tę wartość i bardzo pożyteczną książkę.

Kalina Bartnicka

Edward Erazmus, PRAWO DO NAUKI W POLSCE LUDOWEJ. Poznań 1974, Wydawnictwo Poznańskie, s. 402.

Staraniem Wydawnictwa Poznańskiego ukazało się bardzo interesujące studium polityczno-historyczne pióra Edwarda Erazmusa, zatytułowane *Prawo do nauki w Polsce Ludowej*. W pracy tej poddano analizie jedno z podstawowych konstytucyjnych praw obywatelskich — prawo do nauki, stanowiące punkt wyjściowy dla kształtowania się polityki oświatowej państwa. Zamierzeniem Autora było przedstawienie ewolucji polityczno-prawnego modelu uprawnień do kształcenia oraz przeanalizowanie jego realizacji w praktyce w poszczególnych etapach rozwoju Polski Ludowej. Główny cel badań wyznaczają następujące pytania: Czy i jak realizowano prawo do nauki w przeszłości? Jak realizuje się to prawo obecnie? W jakim kierunku należałoby zmodyfiko-

wać treść prawa do nauki w najbliższych latach?

Walorem recenzowanej pracy jest szeroka podbudowa teoretyczna oraz wieloaspektowa analiza procesu urzeczywistniania prawa do nauki. Wychodząc z ogólnych uwarunkowań politycznych, społecznych i ekonomicznych, Autor określił wpływ czynników prawnych, instytucjonalno-organizacyjnych, społecznych, demograficznych, kulturowych i tradycyjnych na tempo i zakres realizacji tego prawa na wszystkich szczeblach szkolnictwa. Wielozakresowe ujęcie badanej problematyki ilustruje rzeczywisty rozwój modelu prawa do kształcenia, ukazuje jego złożoność w procesie równoległego realizowania ogólnospołecznych potrzeb polityczno-ekonomicznych oraz aspiracji i dążeń jedno-