

## AKTUALNE PROBLEMY NAUCZANIA HISTORII W WĘGERSKIEJ REPUBLICE LUDOWEJ

W wyniku przeprowadzonej ostatnio na Węgrzech reformy szkolnej w programach nauczania poszczególnych przedmiotów dokonały się daleko idące zmiany, które swoim zasięgiem objęły także przedmiot historii. W celu pełniejszego zrozumienia owych zmian uważamy za konieczne krótkie omówienie struktury naszego szkolnictwa.

Na Węgrzech, podobnie jak w Polsce, nauka w obowiązkowej szkole podstawowej trwa osiem lat. Kolejny szczebel stanowią 4-letnie szkoły średnie oraz 2 i 3-letnie szkoły zawodowe — te ostatnie przygotowują wykwalifikowanych robotników dla przemysłu i rolnictwa. W szkołach średnich — gimnazjach, przygotowujących młodzież do studiów wyższych, do czasu wejścia w życie reformy, istniały oddziały typu humanistycznego i realnego. Obecnie, w wyniku wprowadzonych zmian, gimnazjum stało się jednolite i ma charakter ogólnokształcący. Równocześnie bardzo poważna część dotychczasowych gimnazjów została zamieniona na nowy w naszych warunkach typ szkoły średniej o charakterze zawodowym. W ten sposób powstały szkoły średnie różnych specjalności, w których, w ciągu czterech lat nauki, uczniowie zdobywają średnie kwalifikacje zawodowe wraz z wykształceniem ogólnym, a po ich ukończeniu, mają możliwość kształcenia się w szkołach wyższych.

Jeżeli chodzi o przedmiot historii, przeznaczony dlań tygodniowy wymiar godzin w poszczególnych typach szkół przed reformą przedstawia tabela 1.

Tabela 1

| Szkoła podstawowa |              | Gimnazjum      |              |                       |              |
|-------------------|--------------|----------------|--------------|-----------------------|--------------|
|                   |              | Oddział realny |              | Oddział humanistyczny |              |
| klasa             | liczba godz. | klasa          | liczba godz. | klasa                 | liczba godz. |
| VI                | 2            | I              | 2            | I                     | 2            |
| VII               | 3            | II             | 2            | II                    | 3            |
| VIII              | 3            | III            | 3            | III                   | 4            |
|                   |              | IV             | 3            | IV                    | 4            |

\* Centralny Instytut Pedagogiki w Budapeszcie.

Reforma weszła w życie w roku szkolnym 1964/65, a w roku 1968/69 objęła ona swoim zasięgiem całe szkolnictwo podstawowe i średnie. Jej głównym zamierzeniem było ujednoczenie celów nauczania we wszystkich typach szkół, oczywiście z uwzględnieniem naturalnej różnicy pomiędzy szkołą podstawową i średnią. Zasadniczymi założeniami w tym względzie były: ściślejsze połączenie nauczania szkolnego z pracą produkcyjną i większe zbliżenie szkoły do życia oraz podniesienie do wyższej rangi kształtowania światopoglądu w procesie nauczania.

Tak nakreślony kierunek reformy musiał spowodować pewną redukcję przedmiotów ogólnokształcących w programach szkolnych na korzyść zajęć z zakresu politechnizacji w szkole podstawowej i tzw. zajęć monoteknicznych w szkole średniej. Redukcja ta jednak nie mogła być zbyt duża, jako że reforma w swym głównym założeniu położyła duży nacisk na potrzebę gruntownego wykształcenia ogólnego. Niewielkie zmniejszenie liczby godzin na przedmioty ogólnokształcące, przy równoczesnym wprowadzeniu zajęć nowego typu, wynikało także stąd, że postanowiono nie przeciążać zbyt wielu uczniów zajęciami szkolnymi i konsekwentnie trzymano się zasady, że tygodniowy wymiar godzin dla ucznia szkoły podstawowej nie może przekroczyć 24—28, a w szkole średniej 30—33.

A oto jak przedstawia się liczba godzin lekcyjnych przeznaczona na lekcje historii w ciągu tygodnia w poszczególnych klasach po wprowadzeniu reformy (tabela 2):

Tabela 2

| Szkoła podstawowa |              | Gimnazjum |              | Średnia szkoła zawodowa |              |
|-------------------|--------------|-----------|--------------|-------------------------|--------------|
| klasa             | liczba godz. | klasa     | liczba godz. | klasa                   | liczba godz. |
| V                 | 2            | I         | 2            | I                       | 2            |
| VI                | 2            | II        | 3            | II                      | 2            |
| VII               | 2            | III       | 3            | III                     | 2            |
| VIII              | 2            | IV        | 3            | IV                      | 2            |

Jak więc widzimy, liczba godzin przeznaczonych na przedmiot historii uległa nieznacznemu tylko zmniejszeniu w szkołach średnich. Jej poważna rola w systemie szkolnego nauczania została jednocześnie bardzo wyraźnie zaakcentowana. Wszystko to w sumie obciążało wielką odpowiedzialnością twórców nowych programów i podręczników do nauczania tego przedmiotu. A teraz pokrótce postaramy się przedstawić główne założenia, czyli ogólne kryteria doboru i układu treści programowych. Punktem wyjścia staje się oczywiście refleksja nad celami nauczania przedmiotu.

## I. CELE DYDAKTYCZNE I WYCHOWAWCZE

W pierwotnym stadium reformy programów nauczania należało rozróżnić pojęcie historii jako nauki, oraz historii jako przedmiotu nauczania. Z drugiej strony, dominantą poczynań w tym zakresie było uświadomienie sobie ogólnowychowawczych celów nauczania w danym typie szkoły oraz zdefiniowanie funkcji historii w ich realizacji. Biorąc zaś pod uwagę korelację zachodzącą pomiędzy ogólnowychowawczymi celami szkoły, a zadaniami nauki historycznej, dokonaliśmy — zdaniem naszym — właściwego uplasowania historii szkolnej w aspekcie szczegółowych zadań danego typu szkoły. Określiliśmy ją więc jako zastosowanie osiągnięć badań naukowych do konkretnych zadań szkoły i sprecyzowanych przez dydaktykę szczegółową możliwości poznawczych uczniów ze względu na specyfikę poznawczą tego przedmiotu.

Powyższe stanowisko jest ośrodkiem koncentracji wszystkich koncepcji i pojęć określających funkcję historii jako przedmiotu nauczania; nauka jest tu podporządkowana celowi pedagogicznemu, który wyznaczył zakres wyzyskania materiału naukowego, by z kolei właściwości owego materiału pozwoliły na wybór celów — nie tyle perspektywicznych ile etapowych, służących nauczycielowi w jego codziennej pracy. Wiadomo bowiem, że cele ogólnopedagogiczne można jedynie osiągnąć w procesie realizacji całej serii celów konkretnych, wypływających z zadań nakreślonych danemu materiałowi naukowemu z jednej strony i uwarunkowanych właściwościami tego materiału z drugiej.

Materiał nauczania szkolnego kursu historii musi zatem zostać zbudowany na konkretnych faktach historycznych oraz na całym systemie uogólnień z ich analizy wypływających. Droga więc realizacji celów dydaktycznych w nauczaniu historii to proces postępowania od faktów do uogólnień, od jednostek ludzkich do zbiorowości społecznych — w końcu od poznawania niższych form bytu społecznego do wgłębiania się w złożoną problematykę ewolucji cywilizacji nowożytnej. Jak widać, wszystko to prowadzi w kierunku ukształtowania naukowego poglądu na świat, a logiczną tego konsekwencją i jednocześnie praktycznym wyrazem stał się nowy program nauczania.

## II. PROGRAM NAUCZANIA

Podstawowym zadaniem historycznego materiału programowego w szkole podstawowej i średniej jest systematyczne zapoznawanie uczniów z dziejami Węgier na tle dziejów powszechnych. Na tej podstawie rozwijać się powinno marksistowsko-leninowskie pojmowanie historii, które w rezultacie prowadzi do osiągnięcia ogólnego wykształcenia. Stanowi to centrum pracy dydaktycz-

nej szkoły na polu nauczania historii. W interesie prawidłowej realizacji tego założenia leżało podanie zasadniczych faktów rozwoju historycznego, stanowiących grunt dla zrozumienia procesu dziejowego, który przez różne stadia ewolucji gospodarczo-społecznej doprowadzić musiał do urzeczywistnienia idei socjalizmu i komunizmu. Nauczanie historii powinno więc doprowadzić uczniów do zrozumienia najistotniejszych zasad materializmu dialektycznego i historycznego oraz do właściwego, na naukowych zasadach opartego, stosowania tych prawideł w realizacji zadań przed jednostką stojących z racji jej przynależności do określonego społeczeństwa.

Byłoby jednak błędem traktować historię jako instrument politycznego jedynie wychowania człowieka. Wszakże tkwią w niej niezaprzeczalne wartości etyczne i estetyczne, posiadające wybitny wpływ na kształtowanie się wszechstronnej osobowości (a nie jednostronnej indywidualności), nie wyłączając jej strony emocjonalnej, intelektualnej i wolicjonalnej.

Przygotowując program, autorzy musieli być świadomi niebezpieczeństwa przeciążenia uczniów. Aby tego uniknąć, dokonywali oni analizy materiału ze wszystkich przedmiotów obowiązujących w danej klasie określonego typu szkoły. Chodziło bowiem o to, aby przeciętny uczeń mógł sobie radzić z wymaganiami każdej dyscypliny szkolnego nauczania. Względ ten nakazywał wstrzeźliwość w wyznaczaniu ilości materiału historycznego i tym samym nie dopuszczał do przeceniania jego wartości względem innych przedmiotów, jak również zabezpieczał realizację zasady dostępności nauczania, która — jak wiadomo — urealnia możliwości poznawcze uczniów. Z drugiej jednak strony, w trakcie opracowywania programu, autorom towarzyszyła myśl, że historia jest jednym z najważniejszych środków kształtowania naukowego światopoglądu z jednej strony, z drugiej natomiast — że stanowi podstawę zrozumienia historycznego rozwoju tych dyscyplin naukowych, które uwzględnia cały program nauczania.

Zatem znaczenie historii szkolnej jest — według naszego mniemania — identyczne z rolą matematyki. Jeżeli jednak matematyka daje podstawy zrozumienia istoty wszystkich nauk przyrodniczych, to historia, dzięki specyficznym treściom w niej zawartym i nie mniej specyficznym procesom jej przyswajania przez uczniów, stwarza grunt dla poznania nauk społecznych.

### III. MATERIAŁ NAUCZANIA

Cele dydaktyczne i wychowawcze decydują o tym, jakie kryteria stanowią podstawę wyboru materiału szkolnego z bogatych treści nauki historycznej. Wiadomo, że powinno się uczyć mniej, ale za to dokładniej. Z tego też względu, dla niektórych kuszącą stała się myśl, że w kilku typach szkół nie potrzeba właściwie podawać wiadomości obejmujących wszystkie epoki historyczne.

Dlatego należałoby zrezygnować z nauczania dziejów starożytnych w tych szkołach, które nie mają profilu humanistycznego. Jednakże myśl ta już w początkowym stadium prac programowych została odrzucona. Wszelako wiadomo, że historyczny rozwój ludzkości jest procesem nierozdzielny, w którym ani jeden wiek (dostępny poznaniu człowieka) nie może być opuszczony — oczywiście bez uszczerbku dla marksistowsko-leninowskiego pojmowania dziejów.

Przyjęcie tej zasady wymagało zwrócenia uwagi na inny punkt widzenia w selekcji materiału. Stała się nią norma, według której nie powinno się opuszczać żadnych form bytu społecznego, od zarania ludzkości, ale dokonać gruntownej melioracji w materiale faktów drugorzędnych, obrazujących ten rozwój. Program uwzględnił więc tylko te fakty, które pozwalają zrozumieć istotę ogólnych prawideł rozwoju społecznego. Przyjęcie tego założenia było jedynie punktem wyjścia w szczegółowej interpretacji tych faktów, które w rozwoju różnych państw miały doniosłe znaczenie. Ich selekcja uwarunkowana została znaczeniem, jakie się każdemu z nich przypisuje w rozwoju ludzkości w ogóle. Innymi słowy — każdy fakt czy zjawisko historyczne został poddany najpierw tzw. analizie klasycznej, której rola polega na stwierdzeniu wpływu, jaki one wywierają na ogólny rozwój społeczny.

Oprócz powyżej zasygnalizowanych kryteriów doboru materiału programowego, zbadaliśmy dodatkowo jeszcze jeden czynnik, mający niezwykle istotny wpływ na selekcję treści nauczania historii. Chodzi tu mianowicie o konkretne społeczne zapotrzebowanie na określoną wiedzę historyczną i sprawności interpretacji aktualnych zjawisk społeczno-politycznych. Tak więc, ważnym miernikiem selekcji tego materiału stało się stworzenie uczniom możliwości uchwycenia prawidłowości rządzących dziejami ludzkości po to, aby móc sprawnie orientować się w społeczno-politycznych problemach naszych czasów. Stąd też selekcja faktów w większej mierze dotyczyła historii czasów odległych, aniżeli dziejów nowożytnych i najnowszych. Przy tym nie oznacza to wcale, aby w ramach nauczania historii najnowszej uczyć faktów drugorzędnych, ponieważ przeczyłoby to przyjętej przez nas zasadzie, zgodnie z którą nie wolno odwrócić uwagi od głównej linii procesu dziejowego.

Żadna więc z epok historycznych nie została pominięta w zreformowanym programie nauczania historii, zaś okresy dziejowe o mniejszym ładunku wielkich wydarzeń historycznych zostały w nim odnotowane w niewielkim tylko stopniu. Biorąc zatem pod uwagę właśnie proces dziejowy, dokonaliśmy wyboru tych wydarzeń historycznych, które stanowią wiodące jego ogniwa. Przy takiej jednak selekcji zagraża niebezpieczeństwo powstania luk pomiędzy poszczególnymi częściami materiału historycznego, czy też przerw w przekazywanym wątku wydarzeń dziejowych i tym samym zagu-

nienia genetycznego związku poszczególnych zjawisk. Aby tego uniknąć, należało mieć baczenie na to, czy z owych wybranych ogniw wiodących można utworzyć szkielet całego programu nauczania historii. One to właśnie stanowić mogą tworzywo dla właściwego przedstawienia całego procesu dziejowego.

Zarówno w szkole podstawowej jak i w średniej z odległych epok historycznych wybieramy tylko najważniejsze wydarzenia i podajemy je dydaktycznej „obróbce“, natomiast dzieje nowsze i najnowsze omawiamy szczegółowo.

Jednocześnie warto zwrócić uwagę również na proporcje treści programowych z historii Węgier z jednej strony i dziejów powszechnych z drugiej. Zakładając generalnie, że historia jest jedna, bo rozwojem ludzkości rządzą jednakowe prawa, treści nauczania historii ojczystej i powszechnej ułożyliśmy zgodnie z zasadą równoległości, czyli porządku synchronistycznego. Zatem na obu poziomach kształcenia staramy się wyposażyć uczniów w wiedzę, obrazującą całość procesu historycznego. Zarówno bowiem w szkole podstawowej, jak i w średniej, historia przerabiana jest od zarania dziejów ludzkości do czasów współczesnych. W szkolnictwie węgierskim jest ona jedynym przedmiotem, którego nauczanie nie zostało oparte o układ linearny, ale koncentryczny.

W założeniach — realizacja programu w szkole podstawowej ma dać zaokrąglone wykształcenie historyczne dla tych, którzy kończą edukację po spełnieniu obowiązku szkolnego (połowa młodzieży Republiki Węgierskiej). Z drugiej strony, owa realizacja ma przygotować grunt do dalszego systematycznego nauczania przedmiotu w szkole średniej. Spełnienie dwóch tych zadań ma dać jeden i ten sam program, jednakowe cele oraz identyczny materiał naukowy. W tym właśnie mieści się uzasadnienie koncentrycznego układu treści nauczania. Wprawdzie zastosowanie układu linearnego dałoby możliwość zwolnienia tempa pracy ucznia i nauczyciela, zapewniłoby lepsze warunki ilustracji i szczegółowego objaśnienia materiału historycznego, wreszcie — pozwoliłoby wymagać od uczniów gruntownego opanowania poszczególnych treści, ale jednocześnie układ taki kryje pewne niebezpieczeństwa. Zarówno bowiem w szkole podstawowej, jak i średniej, moglibyśmy zapoznawać uczniów jedynie z kilkoma epokami historycznymi. Jeżeli historię podzielimy na dwie części, wówczas w szkole podstawowej wypadłoby ograniczyć się do treści obrazujących dzieje starożytne i średniowieczne, zaś w szkole średniej do materiału z dziejów nowożytnych i najnowszych. W tym przypadku, w przybliżeniu połowa młodzieży węgierskiej zakończyłaby edukację historyczną bez znajomości dziejów najnowszych. Jeżeli natomiast skłonilibyśmy się do odwrócenia logiki historii i w szkole podstawowej uczylibyśmy dziejów najnowszych, a w szkole średniej — treści obrazujących dawne epoki, stracilibyśmy możliwość ukazania uczniom

w wieku 12—14 lat skomplikowanych prawidłowości, rządzących rozwojem ludzkiej cywilizacji, a tym samym — drogi wiodącej ku ukształtowaniu współczesnych stosunków społecznych i geopolitycznych.

To ostatnie rozwiązanie mogłoby przyjąć jeszcze inny kształt, mianowicie w szkole podstawowej można by nauczać historii węgierskiej, zaś historii powszechnej w szkole średniej. W tym jednak przypadku zostałby naruszony paralelizm dziejów węgierskich i powszechnych. Historia ojczysta odzwierciedlałaby się w świadomości uczniów nie jako organiczna część historii ludzkości, ale oderwana od niej, mogłaby stać się źródłem niepożądanych postaw hungarocentryzmu. Niezależnie od tego, oznaczałoby to rezygnację z chęci wyposażenia w wiedzę historyczną tych, którzy nie zamierzają kontynuować nauki w szkole średniej.

Zatem podstawową cechą negującą korzyści linearnego układu treści nauczania historii, stanowiłaby konieczność rezygnacji z uwzględnienia w programie wszystkich kolejno na siebie zachodzących epok historycznych. Byłoby to oczywiście sprzeczne z celami nauczania przedmiotu, który — przypomnijmy, ma kształtować i ugruntowywać materialistyczny pogląd na świat, poprzez zrozumienie głównych prawidłowości procesu dziejowego. Zatem skłoniliśmy się do opracowania programu nauczania, którego dominującą cechą jest koncentryczny układ treści i to zarówno w szkole podstawowej, jak i w średniej.

Poza czysto praktycznymi względami do przyjęcia tej zasady skłonił nas charakter nauki historycznej i szeroko pojęte zapotrzebowanie społeczne na ściśle określoną wiedzę historyczną. Historia jest nauką o wielopłaszczyznowym i wielce skomplikowanym rozwoju człowieka zbiorowego. W związku z tym, w młodszym wieku szkolnym mogą być zrozumiałe jedynie najprostsze związki pomiędzy faktami i zjawiskami przeszłości. Związki zaś bardziej skomplikowane stają się dostępne umysłowi bardziej już dojrzałemu. Skomplikowanie owo cechuje bowiem nieustanna gra sprzecznych interesów klasowych w ramach danego społeczeństwa i konflikty przeciwstawnych sobie sił, niszczące kolejno formacje społeczno-ekonomiczne i będące siłą motoryczną wszelkiego rozwoju. Badania wskazują, że proces uświadomienia sobie tej prawidłowości jest podobny do drogi zrozumienia zasad logiki formalnej. Równocześnie zaś wiadomo, że zrozumienie owych zasad jest możliwe tylko po osiągnięciu pewnego etapu rozwoju umysłowego.

Historia i jej nauczanie ma przynosić ciągle nowe fakty nie powtórzone dosłownie i korzeniami nie zawsze sięgające bezpośrednio faktów poprzednich. Dlatego koncentryczny układ materiału programowego nie może oznaczać po prostu dwukrotnego jej przerabiania, lecz jednokrotnego jej nauczania (szkoła podstawowa) i jednokrotnego jej powtórzenia w szerszym zakresie (szkoła średnia). Przy tym te części materiału, które są niezbędne dla zrozumienia prostych zależności pomiędzy faktami i zjawiskami histo-

rycznymi, powinno się umieszczać w epizodycznym kursie kształcenia. Natomiast materiał zawierający dużą dawkę związków i zależności skomplikowanych winien się znaleźć w kursie systematycznym. Jeżeli wobec tego przy układzie linearnym między materiałem obu szczebli nauczania zachodziłaby różnica o charakterze chronologicznym, to przy układzie koncentrycznym materiał ten jest chronologicznie identyczny, ale jednocześnie jakościowo różny.

Oprócz wyżej przedstawionego zagadnienia koncentrycznego i linearnego układu treści programowych, dla autorów reformy nauczania tego przedmiotu niezwykle ważkim zadaniem stało się ustalenie stosunku dziejów powszechnych do historii ojczystej. Wzmiankowana już w niniejszych rozważaniach równoległość uczenia historii powszechnej i węgierskiej jest przez nas interpretowana w ten sposób, aby pierwsza z nich chronologicznie wyprzedzała drugą. Innymi słowy — aby historia węgierska wynikała z dziejów ludzkości w ogóle. Zatem najpierw staramy się objaśnić ogólne prawidłowości rozwoju społecznego, potem zaś przedstawić rolę, jaką w tym posiadał nasz naród i nasz kraj. Historia Węgier jest przedstawiona w programie jako część dziejów powszechnych, zawierając równocześnie obiektywne dane o znaczeniu naszego niewielkiego narodu w rozwoju ludzkiej cywilizacji. Autorom programu przyświecała idea rozszerzania horyzontów myślowych młodzieży, aby zrozumiała ona, że nie Węgry i ich historia posiadały decydujący wpływ na rozwój europejskich stosunków społeczno-politycznych, lecz by pojęła istotę czynników determinujących ów rozwój.

Chciałbym jeszcze pokrótce omówić zagadnienie modernizacji materiału nauczania. Oprócz bowiem licznych nowych rozwiązań dotyczących układu tego materiału, staraliśmy się o jego unowocześnienie — inaczej o sprecyzowanie kryteriów jego doboru. Wiadomo, że dobór materiału programowego z historii pozostaje w prostej zależności od osiągnięć badań naukowych oraz od atmosfery politycznej towarzyszącej pracy oświatowej. Z jednej więc strony, autorzy reformy musieli poznać najnowsze wyniki badań historyków-naukowców, by móc je uwzględnić w nowym programie nauczania, z drugiej natomiast — pokonać sztywność programów dawnych, zarażonych bakcylem dogmatyzmu. Warunki polityczne powodowały bowiem, że niejednokrotnie nauka ujawniała wyniki swych badań zbyt późno i, że w związku z tym, nie zawsze były możliwości ich wykorzystania w nauczaniu przedmiotu.

Trzeba nam stwierdzić, że program reformy nauczania historii został oparty o nowocześnie pojętą naukę historyczną. Wynika z tego postulat, że jeżeli pragniemy wyposażyć uczniów w wiedzę obrazującą proces dziejowy, to nie możemy tego czynić tylko drogą analizy wydarzeń politycznych, które przecież występują skutkiem zmian zachodzących w bazie ekonomicznej. To prawda, że wydarzenia polityczne mają wpływ na bazę, ale jest to tylko



jeden czynnik jej zmiany. Zatem nie wystarczy podkreślać roli świadomości ludzkiej jako determinanty określonej sytuacji politycznej; należy dodatkowo wyjaśnić, że sytuacja ta ma nie tylko pośredni, ale i bezpośredni wpływ na postęp bazy ekonomicznej. Wydaje się, iż nie ma potrzeby zagłębiać się w szczegóły, aby dowieść tej prawdy oczywistej. Należy tedy sformułować wniosek praktyczny: o ile chcemy wychować młodzież w duchu umiłowania prawdy historycznej, kształtowanej na gruncie rozumienia głębszych związków przyczyny i skutku, to historię szkolną musimy traktować jako przedmiot traktujący o kompleksowej działalności człowieka w ogóle. Uczniów należy przeprowadzić przez gąszcz problemów — od zasadniczych zmian zachodzących w środkach produkcji przez rozwój struktury ekonomicznej i ewolucję społeczno-polityczną do historii idei, ideologii i kultury.

Konsekwencją tego założenia stało się napełnienie programu historii najbardziej doniosłymi faktami z dziejów techniki, ekonomii politycznej, ideologii, kultury itd. Opierając się na historii politycznej, nowy materiał nauczania akcentuje wszakże organiczny związek danego wydarzenia z określoną sytuacją ekonomiczną, a także i kulturalną. Chodzi bowiem o ukazanie wzajemnych powiązań różnych dziedzin życia ludzkiego. Tak więc uogólnione fakty dotyczące różnych dziedzin przeszłości dziejowej są odzwierciedlone w programie w takim stopniu i posiadają w nim takie znaczenie, jakie przypisuje się im w procesie rozwoju ludzkości. Do poszczególnych wiadomości z różnych dziedzin historii nie powinno się przywiązywać zbyt wielkiej wagi; posiadają one bowiem tylko wtedy określone wartości, kiedy organicznie traktowane, tworzą jednolity rys ewolucji społecznej. Na tym właśnie polega pojęcie kompleksowego charakteru historii jako przedmiotu nauczania.

#### IV. METODY I ŚRODKI NAUCZANIA

Zagadnienie metod i środków nauczania historii omawiamy w końcowej fazie naszych rozważań nie dlatego, że jest ono mniej ważne od programu nauczania, względnie materiału tworzącego ten program. Za takim ułożeniem problematyki przemawiają względy naukowe, wywodzące się z nowoczesnego pojęcia dydaktyki szczegółowej, która powinna w końcu wyjść z metodycznych opłotków i stać się nauką o celach, treściach, metodach i środkach nauczania danego przedmiotu. Wówczas, gdy historię pojmowano jako łańcuch subiektywnych poczynań władców lub wielkich ludzi, kładło się nacisk na bezrefleksyjne podawanie wiadomości, na prelekcję — na nauczanie faktów i danych. Kiedy znów na pierwszy plan wysunęła się tzw. historia pragmatyczna, w pierwszym rzędzie akcentowano zrozumienie bezpośredniej relacji przyczyny i skutku, i co się z tym wiąże — prostych związków

między faktami. Nauczanie historii uległo dalszej modyfikacji pod wpływem rozwoju koncepcji historii jako środka duchowego rozwoju jednostki. Ręgując z historii pragmatycznej przyczyny natury subiektywnej, koncepcja ta kładła nacisk na konieczność zrozumienia duchowego rozwoju ludzkości. Rola zaś nauczyciela tego przedmiotu polegała odtąd na takim objaśnianiu zjawisk przeszłości, które by pobudzało i pogłębiało myślenie uczniów, chociaż — jak należy przypuszczać — myślenie to ze zrozumiałych powodów posiadało cechy rozumowania jednostronnego.

Narodziny i rozwój marksistowsko-leninowskiego pojmowania dziejów spowodowało rewizję dotychczasowej funkcji historii jako przedmiotu nauczania. Odtąd, przedmiot ten powinien dać młodzieży wielostronne, horyzontalne i wertykalne zrozumienie procesu dziejowego, a tym samym ukształtować myślenie historyczne. Łatwo zauważyć, że wszystko to wymaga bardziej wszechstronnej metodyki nauczania historii.

Według naszego przekonania, proces pokazywania i zarazem zrozumienia rzeczywistości historycznej winien postępować w drodze niejako ożywiania społeczeństw poszczególnych epok dziejowych. Da to najlepsze możliwości przejścia drogi poznania historycznego. Oczywiście chodzi tu o nie nowy zresztą, problem pogładowego nauczania historii, które w głównej mierze ma się opierać na samodzielnej, poznawczej i analitycznej pracy uczniów. Dzięki temu zostanie osiągnięty efekt nie tylko w postaci określonych skłonności intelektualnych, ale także w postaci ukształtowania innych komponentów osobowości człowieka (uczucia, wola). Niezależnie od tego, odkrywając związek przyczyny i skutku, takie nauczanie historii prowadzi do pełnego odtworzenia konkretnej rzeczywistości historycznej.

Nauczanie pogładowe w głównym stopniu determinuje charakter metod nauczania historii w szkole. Dobór zaś konkretnych metod realizacji materiału nauczania zależy oczywiście w pierwszym rzędzie od samych treści i od możliwości poznawczych uczniów. Tak więc w szkole podstawowej dominującą rolę posiada opowiadanie o charakterze epickim, a dalej opis aktywizujący pracę umysłu i działający na stronę przeżyć emocjonalnych. W szkole średniej natomiast stosuje się metody wszechstronnego ożywiania rzeczywistości historycznej, poprzez analizę źródeł historycznych i tekstów naukowych i dzięki temu prowadzi się młodzież do uogólnień wyższego rzędu.

Materiał historyczny w piątej klasie szkoły podstawowej składa się z wielobarwnych, nieraz bajecznych i bogato ilustrowanych opisów historycznych, zaś w gimnazjach następuje stopniowo analiza oryginalnych źródeł historycznych, dzięki czemu uczniowie przy pomocy nauczyciela doprowadzani są do odkrywania prawdy o przeszłości dziejowej. Realizacja takiej koncepcji nauczania historii wymaga oczywiście odrzucenia jakichkolwiek sztywnych ustaleń metodycznych na rzecz elastycznego stosowania metod pobudzają-

cych aktywność uczniów. Staramy się zatem o konsekwentne przestrzeganie tej wiodącej zasady nauczania oraz dążymy do stworzenia wszelkich warunków jej wszechstronnej realizacji.

OTTO SZABOLCS

#### LES PROBLÈMES ACTUELS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN HONGRIE

L'auteur nous parle des changements de programmes dans l'enseignement de l'histoire en Hongrie, dans les écoles primaires et secondaires. Après nous avoir signalé le nombre d'heures d'histoire dans les différentes classes des écoles primaires, dans les gymnases et lycées techniques, l'auteur nous parle des problèmes didactiques et éducatifs liés à l'enseignement de l'histoire; Il analyse aussi les sujets et les méthodes d'enseignement. Le plus important, c'est la définition et la place de l'histoire en tant que matière dans l'enseignement en Hongrie. L'auteur affirme que l'enseignement de l'histoire — dans le système scolaire — dépend du but pédagogique qui influence le choix des sujets et dicte comment et jusqu'à quel degré profiter des matériaux scientifiques. Les sujets doivent être choisis non seulement du point de vue perspective, mais aussi du point de vue étapes qui aideraient le maître dans sa tâche quotidienne.

L'auteur est d'avis que le but pédagogique peut être atteint seulement par la réalisation de toute une série de buts concrets dépendant d'un côté des devoirs à remplir par différentes matières — ici, par l'histoire — et de l'autre par la particularité de cette matière.

D'après lui, le devoir essentiel de l'histoire en tant que matière dans l'enseignement primaire est de mettre les enfants au courant de l'histoire de leur pays, y signalant sa place dans l'histoire universelle. Ceci devrait développer, chez l'élève, la compréhension de l'histoire dans l'esprit du marxisme et léninisme, ce qui les amènera à atteindre une éducation plus générale.

De ce but didactique posé dans le domaine de l'histoire, résultent pour ainsi dire, les autres problèmes concernant le choix des sujets, de manière à ce que l'histoire joue le rôle intégrant dans le domaine des matières sociales, ou mieux encore, dans le domaine des matières faisant partie des sciences sociales.

L'auteur est d'avis que le rôle intégral de l'histoire est semblable au rôle de la mathématique qui permet la compréhension des sciences naturelles.

OTTO ШАБОЛЬЦ

#### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВЕНГЕРСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Автор обсуждает изменения введенные в программах преподавания истории в начальных и средних школах Венгерской Народной Республики. После обсуждения количества часов предназначенных для преподавания истории в классах начальных и средних школ, а также профучилищ, — автор шире касается вопросов связанных с дидактическими и воспитательными целями преподавания истории, содержанием программ, проводит анализ материала, методов и средств преподавания применяемых учителями. Самым существенным является определение автором функции истории как предмета преподавания в венгерской системе образования. Автор констатирует, что преподавание исто-

рии в системе образования подчиняется педагогическим целям, которые влияли на определение пределов использования научного материала таким образом, чтобы свойства этого материала позволили подобрать не только перспективные цели преподавания, но также в некотором смысле этажные, служащие учителю в его повседневной работе. Точка зрения автора такова — общепедагогическую цель можно достичь только в процессе реализации целей серии конкретных целей проистекающих из задач поставленных данному научному материалу, в данном случае истории, с одной стороны, и обусловленных свойствами этого материала с другой. Автор констатирует затем, что основной задачей школьной программы истории для начальных и средних школ, является систематическое ознакомление учащихся с историей Венгрии, на фоне всеобщей истории. Именно на этой базе должно развиваться изучение истории в духе марксизма-ленинизма которое в итоге ведет к достижению общего образования.

Из этого центра дидактической работы школы в отношении преподавания истории следуют дальнейшие последствия касающиеся соответствующего подбора исторического материала, так чтобы история исполняла в некотором смысле интеграционную роль в области наук общественного характера, или входящих в предел т. наз. общественных наук. Автор утверждает, что интеграционная роль истории подобна роли математики, которая является основой для понимания истины всех естественных наук.