

JANINA MAZUR

Problematyka zainteresowań historycznych młodzieży w refleksji teoretycznej polskich dydaktyków historii

Wyodrębnienie teorii zainteresowań oraz przemiany w szkole polskiej wprowadzające historię jako obowiązkowy przedmiot nauczania związane są z wiekiem XVIII, jednakże szacunek dla wiedzy historycznej był w naszym społeczeństwie dużo wcześniejszy.

"Historyki koniecznie czytaj. Miałem i sam nie małą wiadomość historii, i w biegu spraw siłam się tem ratować, ztem przeszłych wieków sprawy wiedział" pisze do syna w swym testamencie Stanisław Żółkiewski¹, zaś Marcin Bielski podobnie formułuje swe poglądy kreśląc następujące słowa: "A toć jest cel własny czytania historii, która jak nam zalecają mądrzy, że nie tylko są świadkami czasów, świecą prawdy, matką pamięci, ale też mistrzynią życia naszego"².

Początki nauczania historii w Polsce sięgają wieku XVI. Historia rozumiana jako nauka polityki i moralności uznawana była za nieodzowną w wychowaniu dzieci szlacheckich, silnie treściami historycznymi prześiknięte było wychowanie domowe, domagano się też jej uwzględnienia w programach nauki szkolnej³. Kierując się względami dydaktyczno-wychowawczymi uczone historii w szkołach arińskich w Pińczowie, Lewartowie i Krakowie, Akademii w Zamościu, gimnazjach akademickich w Elblągu, Toruniu i Gdańsku⁴.

Sekretarz i historiograf Władysława IV, profesor Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego Joachim Pastorius /1611-1681/

uważał, że lekcje historii powinny zajmować w gimnazjum poczesne miejsce, gdyż z doświadczeń przeszłych pokoleń można wyciągać wnioski dla współczesności. Zwracał też uwagę na rolę historii w przygotowaniu do działalności politycznej oraz zalecał jako lekturę "Żywoty mężów znakomitych" Korneliusa Neposa oraz - "żeby uczeń nabrał smaku do historii" - kompendium Justyna i inne dzieła⁵. W rozprawie "De iuventutis in stuendae ratione diatribe" /1653/ tak pisał: "Uczniowie w szkole i w domu powinni często sięgać do prac historycznych dostrzegając z czasem coraz wyraźniej powiązanie nauki z życiem i możliwość praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy historycznej"⁶.

Pełne uznanie dla wiedzy historycznej - w szerokim znaczeniu i rozumieniu jej wartości nie tylko utylitarnych, ale i pedagogicznych - przyniósł wszakże dopiero wiek XVIII. Przekonanie, że historia - jako nauka moralna, gromadząca doświadczenia przodków ku pożytkowi potomnych - powinna zajmować poczesne miejsce w wykształceniu młodzieży, było dość powszechne i typowe dla Oświecenia europejskiego; do tego jednak polska myśl dydaktyczna dopisała cechy swoiste, związane z dążeniem do przeprowadzenia głębokich reform politycznych, społecznych i odnowy narodu; stąd więc silniejsze akcentowanie celów patriotycznych w nauczaniu historii oraz zwracanie uwagi na potrzebę wychowania dobrych, rozumnych, światłych, politycznie świadomych obywateli. Równocześnie wiele uwagi poświęcano poszukiwaniom nowych rozwiązań w procesie nauczania przedmiotu, akcentowaniu rozwoju myślenia ucznia i jego aktywności w procesie zdobywania wiedzy historycznej.

Prawdziwym przełomem w poglądach na nauczanie historii okazały się prace związane z doskonaleniem całego systemu oświatowego w ramach powołanej w 1773 r. Komisji Edukacji Narodowej. Prowadzone wówczas dyskusje dotyczyły szczególnie celów nauczania historii oraz zakresu materiału programowego na poszczególnych szczeblach nauczania, nie ominęły

też procesu poznawczego ucznia oraz poszukiwań nowych metod i sposobów nauczania. Wypracowany model nauczania historii preferował cele patriotyczne⁷ oraz kładł nacisk na rozumienie procesu dziejowego, rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego oraz umiejętności uogólnienia faktów historycznych. Nawiązując do nowoczesnych prądów pedagogicznych wskazywał na związki nauczania z psychologią, widział potrzebę dostosowywania wykładu do możliwości intelektualnych i sił psychicznych uczniów, rozbudzania zainteresowań historią, aktywności poznawczej młodzieży oraz stosowania różnorodnych środków ułatwiających uczenie się przedmiotu.

Niewątpliwym prekursorem polskiej myśli dydaktycznej w zakresie nauczania historii był Józef Kajetan Skrzetuski, autor "Historii politycznej dla szlachetnej młodzi" /wydanej w Warszawie w 1777 r./ oraz "Przypisów do historii powszechnej dla szkół narodowych na klasę trzecią" /wydanych w Marywilu w 1782 r./, które, jak pisze Tadeusz Słowikowski, "odzwierciedlają w swej treści zasadniczy trzon osiemnastowiecznych poglądów na nauczanie historii, a równocześnie zawierają głębokie sformułowania autora dotyczące przedmiotu i metod historii oraz jej zadań"⁸.

Autor "Przypisów" stawiał przed historią cele dydaktyczne. Nauka historii miała być "szkołą obyczajów" i edukacji obywatelskiej, a jej nauczanie winno opierać się na rozumie, na dociekaniu przyczyn i skutków oraz praw rządzących rozwojem społeczeństw ludzkich. Wskazywał również na potrzebę rozbudzania w uczniach zainteresowania przedmiotem, rozwijania ich aktywności poznawczej, zdolności rozumienia przeszłości oraz wywoływania odpowiednich reakcji emocjonalnych⁹. W "Przypisach" Skrzetuski stwierdzał: "Jeżeli dorastający w wieku i rozumie człowiek wertując życia sławnych ludzi, znajduje w czytaniu tem upodobanie, z przykrością się od niego odrywa, a z ukontentowaniem szczerem powraca, godzi mu się wtedy pochlebnie sądzić, że smak wielki w najpotrzebniejszej uczynił umiejętności, gdy nabrał smaku w

takowych naukach, które mu do rzetelnego uszczęśliwienia potrzebne są"¹⁰.

Także Mikołaj Wolski, bibliotekarz Joachima Chreptowicza i szambelan królewski związany z obozem reform, zwracał uwagę na potrzebę zainteresowania ucznia historią - tak, by się jej uczył z przyjemnością - kładąc nacisk na konieczność refleksyjnego, rozumowego ujmowania materiału, uczenia "za pośrednictwem prawideł dobrego myślenia", dostrzegania "skutków w przyczynach a przyczyn w skutkach", dociekania prawdy historycznej¹¹. Zwolennikiem nauczania historii w oparciu o psychikę dziecka, jego zainteresowania i zamiłowania oraz związki emocjonalne ze środowiskiem jest też Stanisław Staszic¹².

Osiągnięcia polskiej dydaktyki historii w wieku XVIII polegały przede wszystkim na tym, że przystosowuje ona nauczanie tego przedmiotu do współczesnych potrzeb kraju, eksponuje historię ojczystą, stawia przed nauczaniem zadania polityczne i moralne, nie rezygnuje jednocześnie z osiągnięć myśli pedagogicznej Zachodu, wskazującej na związki nauczania z psychologią oraz nawiązującej do możliwości poznawczych i zainteresowań uczniów¹³. Rzeczywistość szkolna często jednakże odbiegała od nowatorskich postulatów teorii pedagogicznej; brak było doświadczeń w zakresie nowoczesnego nauczania przedmiotu, nauczyciele historii nie zawsze reprezentowali odpowiedni poziom, brakowało podręczników i innych pomocy dydaktycznych¹⁴.

Po utracie niepodległości następuje w społeczeństwie polskim wyraźny zwrot ku przeszłości wynikający z przekonania, że wiedza o niej jest gwarancją przetrwania narodu. W dydaktyce historii usiłowano nawiązywać wówczas niejednokrotnie do tradycji Komisji Edukacji Narodowej. Przykład stanowi nauczanie tego przedmiotu w Liceum Warszawskim /zał. w 1807 r./ gdzie zwracano uwagę na zainteresowania młodzieży, szczególnie na stopniu propedeutycznym¹⁵.

Na uwagę zasługują też poglądy Hugona Kołłątaja, który w opracowanej przez siebie instrukcji dla nauczyciela Gimnazjum Wołyńskiego wskazuje na potrzebę rozwijania aktywności uczniów w procesie nauczania historii oraz rezygnację z nauczania pamięciowego. Oto jak pisze: "Niech się tym jedynie nauczyciel nie zatrudnia, żeby jego uczniowie opowiadali na pamięć porządek idących po sobie monarchij i rzeczypospolitych, szereg królów każdego państwa, bo to żadnego im nie przyniesie pożytku prócz ćwiczenia pamięci i zadziwiania nieświadomych niezmierną liczbą imion po sobie następujących, z których ledwie setna na wspomnienie zasłuży. Cała jego usilność powinna być do tego zwrócona, ażeby się nauczyli czytać z pożytkiem historię i wyprowadzać z niej ważne moralne prawdy, najbardziej w stosunkach prawodawstwa i polityki"¹⁶. Aby mogli to czynić "nauczyciel - dając w szkole potrzebne w tej mierze prawidła, zachęcać będzie uczniów do czytania dzieł historycznych w bibliotece, wytykając [...] najlepszych pisarzy, zalecać im, aby miejsca, które się im najbardziej będą podobały, tłumaczyli na mowę ojczystą [...] aby do tłumaczonych takowych wyjątków przyłączali swoje uwagi krytyczne i moralne, do czego chcąc ich wprowadzić trzeba czasem czytać z nimi podobne dzieła [...] okazać sposób jak [...] każdego pisarza z pożytkiem czytać należy"¹⁷.

Ogólnie jednak mówiąc epoka porozbiorowa nie może, oprócz tekstu Kołłątaja, poszczycić się osiągnięciami ani w zakresie myśli dydaktycznej ani nauczaniu przedmiotu, natomiast wyraźny regres w tym względzie można odnotować w Wolnym Mieście Krakowie¹⁸. Przełomem zarówno w dziedzinie teoretycznej myśli dydaktycznej, jak również w praktycznym nauczaniu przedmiotu, staną się dopiero poglądy Joachima Lelewela i jego działalność w Uniwersytecie Wileńskim¹⁹.

Podstawowym elementem refleksji dydaktycznej Lelewela będzie dążenie do rezygnacji z dogmatyzmu w nauczaniu, aktywizacja uczniów w procesie nauczania i uczenia się przez kształcenie zainteresowań oraz właściwe kontakty psychiczne

nauczyciela i młodzieży. W nauczaniu zasadnicze znaczenie przypisywał on samodzielnemu myśleniu i działaniu. W rozprawie "O historii, jej rozgałęzieniu i naukach związek z nią mających" tak pisał: "Uczeń wiedzieć to powinien, że nie to staje się własnością jego, czego będzie uczony, ale to, czego się sam nauczył. Że bez własnego zdolności swych rozwijania, nikt nic z niego wydobyć nie zdoła, bez obudzenia w sobie będzie znikomym echem, które po kilkakroć odbijając się w ustach jego w słabym zostanie przypomnieniu, a nie zasiedli się w sercu"²⁰.

Zwracając uwagę na wartości poznawcze i wychowawcze historii zyskał Lelewel szeroki oddźwięk wśród historyków i nauczycieli historii. Pogarszająca się jednak z czasem sytuacja polityczna ziem polskich, zamierzona polityka oświatowa zaborców powodująca nasilenie akcji germanizacyjnych i rusyfikacyjnych nie sprzyja poszukiwaniom dydaktycznym. Z prac zasługujących na uwagę z punktu widzenia naszych rozważań wymienić można jedynie rozprawkę Stanisława Zarańskiego zatytułowaną "O sposobach wykładania dziejów" /wyd. Kraków 1864 r./, której autor nawiązując do tradycji Komisji Edukacji Narodowej i poglądów lelewelowskich postuluje dostosowanie nauki szkolnej do zainteresowań i możliwości poznawczych dzieci i młodzieży, dużą uwagę przywiązując do osobowości nauczyciela. "Nie ulega wątpliwości - podkreśla z naciskiem - że powiastki z dziejów czerpane, byle je taką powleczone formą, w której by do wyobraźni dzieci przemawiały i młodzieńczy ich umysł zainteresować zdołały, przyjmą one z upragnieniem a oględny nauczyciel potrafi z nich utworzyć owe filary, o które dalszą naukę bezpiecznie będzie mógł oprzeć"²¹.

Odrodzenie polskiej edukacji historycznej w Galicji doby autonomicznej również nie przyniosło szczególnego rozwoju teorii ani praktyki nauczania historii. Nie sprzyjał też rozwojowi dydaktyki historii system nauczania tego przedmiotu w Królestwie Polskim idący dwoma torami: oficjalnym,

wiążącym się z polityką rusyfikacyjną i tajnym - eksponującym cele patriotyczne; chociaż jej osiągnięcia były tu większe niż w Galicji.

Refleksja dydaktyczna dotyczyła zwłaszcza celów i metod nauczania historii. Władysław Smoleński, a szczególnie Zofia Daszyńska - zajmujący się w Królestwie Polskim m.in. dydaktyką historii - zwracali też uwagę na aktywność uczniów w procesie nauczania, rozwijania ich zdolności poznawczych i umiejętności historycznego myślenia.

"Sądzę jednak, że nauczyciel powinien do pewnego stopnia zapoznać ucznia z robotą historyczną, że obok gotowego materiału ma obowiązek dać mu poznać, w jaki sposób dochodzi się do prawdy historycznej. Wprowadzając do wykładu historii pojęcie jej źródeł, przekazując takowe i czytając niektóre, łatwiej by można zainteresować ucznia historyczną robotą" - pisała Zofia Daszyńska²², podnosząc problem aktualny w dydaktyce XVIII i początku XIX wieku, teraz niemal zupełnie zapomniany.

Kontynuację tych rozważań podejmie S. Sobiński w swej pracy pt. "Uwagi metodyczne o nauczaniu historii" /wyd. w Krakowie w 1910 r./. Ustosunkowując się krytycznie do poglądów sprowadzających nauczanie przedmiotu do mechanicznego przyswojenia określonych wiadomości autor zwraca uwagę na konieczność rozbudzania zainteresowań przedmiotem, kształcenia aktywności poznawczej i samodzielności myślenia uczniów²³.

Ogólnie mówiąc, polska edukacja historyczna okresu porozbiorowego w dużej mierze podporządkowana państwu zaborczym, nie miała korzystnych warunków dla poszukiwań dydaktycznych, zaś rozwój teorii dydaktycznej zmierzał w tym samym kierunku, jak w przodujących państwach europejskich: poddawano krytyce dydaktykę pamięci oraz poszukiwano nowych rozwiązań metodycznych, w których istotną rolę odgrywała troska o rozwój myślenia historycznego uczniów, a pośrednio też ich zainteresowań historycznych.

Po odzyskaniu niepodległości zmieniły się warunki nauczania przedmiotu. Edukacja historyczna w odbudowującym się po okresie niewoli państwie uzyskuje pierwszorzędne znaczenie wiążące się z przekonaniem, że historia powinna odegrać specjalną rolę cementującą państwowość polską. Również dydaktyka historii zyskuje większą rangę, a jej problemy dyskutowane są na kolejnych ogólnopolskich zjazdach historycznych²⁴, chociaż w przekonaniu dydaktyków zbyt mało uczonych zajmowało się sprawami nauczania przedmiotu²⁵.

Na dwóch pierwszych Zjazdach w wyzwolonej Polsce²⁶ obrady sekcji dydaktycznej dotyczyły zwłaszcza celów nauczania przedmiotu, zakresu materiału rzeczowego w programach nauczania oraz potrzeby popularyzacji wiedzy historycznej. Przewijają się tu również postulaty konieczności uwzględniania w nauczaniu historii osiągnięć nowoczesnej psychologii /K. Krotoski, H. Pohoska/ i pedagogiki oraz liczenia się z zainteresowaniami młodzieży /H. Radlińska/²⁷.

W okresie tym pojawia się też szereg cennych pozycji metodycznych. Do takich niewątpliwie należy zaliczyć wydaną w 1928 r. "Dydaktykę historii" pióra Hanny Pohoskiej, której autorka - omawiając szeroko cele nauczania historii - zwraca uwagę szczególnie na cele poznawcze, polegające według niej nie tylko na pamięciowym opanowaniu materiału, ale na rozumieniu praw rozwoju dziejowego. Jak powiada: "Pamięć usługująca rozumowi słusznie i celowo zbudowanymi skojarzeniami opierającymi się na przesłankach bądź emocjonalnych, bądź umysłowych, jest rzeczą tak cenną, że prawie twórczą [...]"²⁸. Cele te można osiągnąć tylko przy samodzielnej pracy umysłowej uczniów, którzy "muszą rozumieć i wiedzieć, a nie umieć i pamiętać"²⁹. Dużą wagę przywiązuje też Pohoska w nauczaniu historii do "żywego słowa", wykładu, będącego samodzielną, twórczą pracą nauczyciela. "Od tego, jakim będzie wykład nauczyciela - pisze - będzie zależało, czy się nawiąże nic zainteresowania, ten konieczny rezonansowy oddźwięk w umysłach młodzieży, bez którego nie może

być mowy o skuteczności nauczania"³⁰. Chodzi o utrwalenie w umysłach młodzieży przekonania, że historia może wzruszać i budzić zainteresowanie. Budzenie zaś zainteresowań można opierać zarówno na czynnikach emocjonalnych, intelektualnych jak też uczuciach estetycznych.

Pewną próbę syntetycznego potraktowania kwestii związanych z nauczaniem historii podjął też Józef Dutkiewicz w pracy pt. "Dydaktyka historii" /Encyklopedia Wychowania 1936 r./. W rozdziale pt. "Historia a zainteresowania dziecka" autor zwraca uwagę na różnicę w zainteresowaniach historycznych w różnych okresach życia. Począwszy od zainteresowania bajką, kultem dla bohaterów, szukania wzorów do naśladowania staje się historia przedmiotem wartościowania ludzi, czynów, zdarzeń i idei, dostarcza materiału do wypróbowania zmysłu krytycznego, porównań i zestawień, dróg dochodzenia do prawdy. Autor zwraca też m.in. uwagę na rolę kryterium zainteresowań przy doborze materiału historycznego na różnych szczeblach nauczania oraz akcentuje szczególną rolę wychowawczą nauczania historii³¹.

Do szerszego oparcia nauczania historii na założeniach psychologicznych nawołuje również Cecylia Świderkówna, która - prezentując za Piagetem i Claparedem przebieg procesu kształtowania zainteresowań historią w różnych fazach rozwoju dzieci i młodzieży - proponuje uzależnienie od nich metod i środków nauczania w różnym wieku szkolnym³².

Także Mariusz Skibniewski w swojej pracy pt. "Znaczenie dydaktyczne historii w szkołach średnich" uważa, że "profesor musi poznać psychologię i usposobienie ucznia"³³. Twierdzi, że nauka historii nie powinna być monotonna i skłaniać jedynie do przyswojenia niezbędnego materiału, ale budzić zapał i zamiłowanie do przedmiotu, zaś "nauka szkół średnich dążyć powinna do tego, by uczniowie, którzy nie poświęcają się historii, tyle przynajmniej z nauki gimnazjalnej potrafili zaczerpnąć zamiłowania do przedmiotu, iżby później, o ile warunki i praca zawodowa pozwolą, z przyjem-

nością, zrozumieniem i korzyścią mogli czytać monografie historyczne, rozwijając w sobie dalej ten zmysł historyczny i zdrowy sąd o faktach, który jest podstawą rozumu politycznego [...]

³⁴. Dużą rolę przywiązuje też autor do osobowości nauczyciela zauważając, iż "dobra metoda u biegłego mistrza to jak wyborne narzędzie w rękę zręcznego rzeźbiarza. Bez narzędzia i najzręczniejszy rzeźbiarz, niczego dokonać nie potrafi, a partacz partaczem zostanie, choćby miał najlepsze narzędzia"³⁵.

Okres międzywojenny wniósł więc do dydaktyki nauczania historii nowe treści, często związane z przeobrażeniami strukturalno-programowymi szkolnictwa, pociągającymi za sobą szerokie dyskusje odnoszące się zwłaszcza do materiału i celów kształcenia i wychowania oraz - zgodnie z założeniem nowoczesnej dydaktyki - wyeksponował problematykę zainteresowań uczniów. Wtedy też podejmowano pierwsze próby badawcze, dotyczące procesu poznawczego uczniów oraz ich zainteresowań przedmiotowych³⁶.

Po II wojnie światowej dochodzi do głosu refleksja krytyczna w stosunku do przeszłości, powodująca początkowo "pewien chaos myśli i poglądów oraz sztywnych mechanicznych transpozycji zasad materializmu historycznego i dialektycznego na przedmiot dydaktyki historii, co w rezultacie odbiło się niekorzystnie na programach szkolnych, podręcznikach i samym procesie nauczania"³⁷.

W nauczaniu historii eksponuje się przede wszystkim cele kształcące i wychowawcze, programy przeładowane są faktograficznie, ze szczególnym uwzględnieniem dziejów powszechnych i gospodarczo-społecznych. Błędy w doborze, ilości i interpretacji materiału historycznego, niedostateczne kwalifikacje nauczycieli, pewne "zagubienie metodologiczne" dydaktyków - powodują spadek zaufania do historii.

Pod koniec lat sześćdziesiątych pojawiają się głosy wyrażające głębokie zaniepokojenie stanem wiedzy historycznej młodzieży. Wanda Moszczeńska w "Podstawach metodologicz-

nych nauczania historii w szkole" tak pisze: "W żadnej chyba dziedzinie szkoła nasza nie doznawała i nie doznaje tak wielkich niepowodzeń, jak przy nauczaniu historii"³⁸. Natomiast Adela Bornholtzowa po analizie szkolnego nauczania historii w Polsce i w innych krajach europejskich dochodzi do podobnych wniosków, dopatrując się przyczyn istniejącego stanu rzeczy w sprzeczności między specyfiką nauki, a możliwościami poznawczymi uczniów. "Szkoła - pisze - która stała się kuźnią frazesów, przyczynia się często do tego, że młodzież stawia znak równania między tym co szkolne, a tym co nudne, tym czego się musi uczyć wbrew potrzebom i zainteresowaniom"³⁹. Warunkiem poprawy istniejącego stanu rzeczy są - według autorki - zmiany w doborze materiału nauczania oparte o lepszą znajomość uczniów, ich potrzeb, reakcji i zainteresowań, które nie są stałe i niezmienne, ale uzależnione od wielu czynników, w tym - zmian zachodzących w otaczającym świecie. Należy zatem tak dobierać materiał, aby rozwijać umysł, uczyć logicznego myślenia, przekonywać, wyposażać w wiadomości, ale też i wzruszać. Bowiem "uczeń powinien nie tylko rozumieć, ale lubić historię /naukę/, nie tylko pamiętać wyczone nazwiska, fakty, daty, ale mieć do nich określony stosunek"⁴⁰.

Rozważania Bornholtzowej stanowią więc kontynuację tych przemyśleń polskich dydaktyków, którzy już od XVIII w. zwracali uwagę na wagę nauczania w związkach z psychologią, znajomością możliwości poznawczych uczniów i ich zainteresowań; przemyśleń, które mogą stać się punktem wyjścia do kształcenia dalszych związków emocjonalnych, tak ważnych w nauczaniu historii. Równocześnie kształtowanie pożądanых zainteresowań, ich pobudzanie i pielęgnowanie, winno stanowić jeden z celów nauczania, gwarantujących jego efektywność. Przecież "uwzględnianie rodzaju zainteresowań ucznia i jednoczesne rozwijanie nowych zainteresowań poznawczych stanowią ważne momenty w nauczaniu historii", jak piszą w swoim ciekawym artykule dotyczącym zagadnień psychodydaktyki historii Maria Przetacznikowa i Tadeusz Słowikowski⁴¹.

Aby jednak można je było uwzględniać i rozwijać, należy je najpierw poznać, co również sugeruje A. Bornholtzowa. Oto jak pisze: "Musimy dowiedzieć się, poznać, jak i na co reaguje dziś uczeń szkoły podstawowej, uczeń w mieście, miasteczku, na wsi, o czym myśli, czym się interesuje uczeń liceum [...]"⁴².

Pewną formę odpowiedzi na te pytania stanowi następująca pozycja omawianej autorki pt. "O trudnościach w nauczaniu historii", w której zostają zaprezentowane wyniki badań wiadomości uczniów kończących ogólnokształcącą szkołę średnią w 1958 r. Badaczka stwierdza, że niska efektywność nauczania historii wynika z następujących przyczyn: rozbieżności między historią w szkole a logiką, rozbieżności między historią w szkole, a nauką historyczną i jej metodologicznymi założeniami oraz rozbieżności między historią w szkole, a dydaktyką i psychologią⁴³.

Nawiązując do ostatniego sformułowania autorka kładzie nacisk na rolę historycznego myślenia i w ogóle aktywności myślowej uczniów: "Jeżeli nauczyciel wykonuje pracę za ucznia, podsuwa mu gotowe rozwiązania, jeżeli uczeń nie jest zmuszony do szukania, błędzenia i znajdowania właściwej drogi, rezultatem są słabe wyniki nauczania, brak zainteresowań"⁴⁴.

Ten nurt rozważań będzie kontynuowany przez wielu dydaktyków i pedagogów m.in. W. Okonia⁴⁵, A. Bornholtzową⁴⁶ i T. Słowikowskiego⁴⁷ zgodnych co do tego, że - aby kształcić efektywnie należy tak organizować nauczanie przedmiotu, dobierać takie sposoby i środki dydaktyczne, aby maksymalnie wyzwalać efektywność myślową i postawę badawczą uczniów, co też winno przyczyniać się do większego ich zainteresowania nauczonymi treściami.

Realizację tych założeń miała m.in. zapewniać metoda problemowa, która nie stała się jednak receptą na współczesne troski dydaktyków oraz nie zyskała szerszej aprobaty nauczycieli. Zdecydowały - jak piszą w swym artykule R. Ilnic-

ka-Miduchowa i A. Kulczykowska - względy obiektywne: przeładowane programy, nie dostosowane do nich, zbyt obszerne podręczniki, brak odpowiednich pomocy naukowych, niski stopień wyrobienia umysłowego uczniów nie przystosowanych do działalności poznawczej drogą samodzielnych badań i poszukiwań⁴⁸.

Lata sześćdziesiąte zapoczątkowują również próby badawcze nad stanem zainteresowań historycznych młodzieży⁴⁹, problematyka ta zaczyna też znajdować szersze odbicie w refleksji dydaktycznej nauczycieli praktyków⁵⁰. Nurt ten nie jest jednak konsekwentnie realizowany⁵¹, a zagadnienie kształcenia zainteresowań historycznych uczniów jest dostarczane najczęściej niejako przy okazji zajmowania się innymi tematami, wśród których ważne miejsce zajmują: analiza wiedzy historycznej uczniów - kandydatów na studia historyczne⁵², rozpatrywanie miejsca i roli historii w kształtowaniu postaw patriotycznych i obywatelskich młodzieży⁵³ oraz stan i uwarunkowania jej świadomości historycznej⁵⁴.

A. Suchoński w swej pracy pt. "Przygotowanie uczniów liceów ogólnokształcących do studiów historycznych" zwraca uwagę na niezadowalający często stan przygotowania kandydatów upatrując źródło ich niepowodzeń przede wszystkim w czynnikach pedagogicznych i specyfice przedmiotu. Autor uważa, że do kształtowania zainteresowań historią nie przyczyniają się głównie podające metody nauczania, nie sprzyjają im także obiektywne warunki pracy szkół wreszcie - mała aktywność samej młodzieży w poszerzaniu wiedzy historycznej⁵⁵.

Nurt - często krytycznej - refleksji nad stanem wiedzy historycznej uczniów oraz sposobami i metodami nauczania historii nasila się w latach siedemdziesiątych. U jej podłoża leży - dość powszechnie odczuwalny przez środowisko historyczne - "odwrot od historii", a także: rocznica XXX-lecia PRL oraz przygotowywana nowa koncepcja systemu edukacji narodowej. W dyskusjach, które obejmują nie tylko dydaktyków, ale też historyków, socjologów i publicystów wyrażane

są opinie o niskiej efektywności nauczania historii oraz - że należy temu społecznie szkodliwemu zjawisku przeciwdziałać⁵⁶.

Szczególnie ożywioną dyskusję nad problemami szkolnego nauczania historii wywołał - opublikowany na łamach "Kultury" - artykuł Jerzego Mikke zatytułowany "Dlaczego młodzież nie lubi historii?"⁵⁷. Jej uczestnicy, wśród których znaleźli się wybitni polscy historycy /J. Maciszewski, J. Tazbir, H. Samsonowicz, J. Topolski/⁵⁸ uznali, że młodzież nie lubi historii gdyż jest ona odpersonalizowana, odbarwiona z materiału opisowego i anegdotycznego, obciążająca pamięć koniecznością przyswojenia wielości dat i faktów, nie traktująca procesu dziejowego jako integralnej całości.

Za sprawę najistotniejszą w nauczaniu uznano zatem stosowanie takich metod, które preferowałyby kształcenie historycznego myślenia, będącego "przeciwstawieniem nauczania schematycznego, dogmatyzmu, skostnienia, czyli tego, czego młodzież nie lubi i słusznie /.../ Realizacją programu winna opierać się na stawianiu pytań, zwracaniu uwagi na sprawy niejasne, kontrowersyjne, wymagające zajęcia stanowiska, ukazywania paraleli, pozostawianiu miejsca na alternatywy. Wtedy szkolna historia nie byłaby "workiem informacji o królach, wojnach i pokojach, a stałaby się dla uczniów źródłem inspiracji intelektualnych" - powiedział w dyskusji H. Samsonowicz⁵⁹, zaś J. Topolski za ważne uznał kształcenie historycznego myślenia jako "wdrożenia do myślenia dynamicznego leżącego u postaw umiejętności dokonywania zmian w zastanej historycznie rzeczywistości"⁶⁰.

W sformułowaniach tych spotkały się postulaty dydaktyków i uczonych - historyków, bowiem, jak pisze Jerzy Matericki: "Historia jako przedmiot nauki szkolnej bardzo często rozmija się z potrzebami i wymaganiami współczesnego życia /.../ nauczana w sposób tradycyjny, bez dostatecznego uwzględnienia zainteresowań, pragnień i możliwości poznawczych uczniów, podawana w "gotowej" postaci, a więc bez

żadnego niemal zaangażowania władz intelektualnych wychowanków, przeładowana masą niepotrzebnych wiadomości, nazwisk i terminów, nie jest i nie może być atrakcyjna dla młodzieży"⁶¹. Stąd koncepcja nadania nauczaniu historii kształtu bardziej indywidualnego, dostosowanego do osobowości nauczyciela, ale także zainteresowań poznawczych i predyspozycji intelektualnych danego zespołu uczniowskiego⁶².

Poglądy te jednak niewiele zmieniły szkolną rzeczywistość, a rok 1980 wyzwolił dalszą refleksję krytyczną dotyczącą szkolnego nauczania historii. Podejmowane wówczas burzliwe dyskusje dotyczyły jednak zwłaszcza zakresu treści rzeczowych w programach nauczania, tego aby historia przekazywana w szkole nie odbiegała od ustaleń nauki historycznej oraz była wiarygodna w odczuciach społecznych⁶³. Dużo uwagi poświęcano też nauczycielowi historii, jego przygotowaniu merytorycznemu, osobowości dydaktycznej, etyce zawodowej⁶⁴ oraz warunkom zewnętrznym, w jakich przebiega proces edukacji historycznej młodzieży⁶⁵. Wzrosło też zainteresowanie problemem kształcenia świadomości historycznej młodego pokolenia⁶⁶.

Należy sądzić, że rozważania nad szkolną edukacją historyczną będą kontynuowane i pogłębione o szereg ważnych zagadnień dydaktycznych, wśród których należne miejsce zajmie problematyka kształcenia zainteresowań historycznych uczniów oraz nauczania historii w oparciu o ich możliwości rozwojowe i potrzeby intelektualne.

PRZYPISY

¹ Cyt. za: H. Pohoska, Dydaktyka historii, Warszawa 1928, s. 9.

² Cyt. za: T. Słowikowski, Poglądy na nauczanie historii w Polsce w XVIII w. oraz dydaktyczna koncepcja Joachima Lelewela, Kraków 1960, s. 28.

³ J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773 - 1918*, Warszawa 1974, s. 18.

⁴ Tenże, s. 19.

⁵ Zob. L. Mokrzecki, *Studium z dziejów nauczania historii, Rozwój dydaktyki przedmiotu w Gdańskim Gimnazjum Akademickim do schyłku XVII w.*, Gdańsk 1973, s. 138.

⁶ Tenże.

⁷ "Trzeba być biegłym w historii powszechnej, osobliwie jednak w dziejach Ojczyzny swojej. Jest to zwierciadło, w którym dają się widzieć cnoty i występki narodu własnego, dobro lub zło, któremu potrzeba co przydać albo zapobiedz" - pisał w "Monitorze" w 1773 r. Grzegorz Piramowicz. Cyt. za: T. Słowikowski, *Poglądy ...*, op. cit., s. 51.

⁸ T. Słowikowski, *Poglądy ...*, op. cit., s. 45.

⁹ J. Maternicki, *Dydaktyka ...*, op. cit., s. 31.

¹⁰ J. K. Skrzetuski, *Przypisy do historii powszechnej dla szkół narodowych na klasę trzecią*, /w:/ J. Maternicki, *Dydaktyka ...*, op. cit., s. 229.

¹¹ Mowa M. Wolskiego zawierająca uwagi nad pierwiastkowymi dziejami świata, nad dawnym Egiptem, nad Asyrią i Persami, Wilno 1787.

¹² T. Słowikowski, *Poglądy ...*, op. cit., s. 51.

¹³ Zob. S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 168.

¹⁴ J. Maternicki, *Dydaktyka ...*, op. cit., s. 32 - 34.

¹⁵ Tenże, s. 38 i 44.

¹⁶ H. Kollątaj, *Rada dla Imć Pana Mirowskiego, jakim sposobem najpożyteczniej dawać można historię i geografję w szkołach publicznych*, /w:/ J. Maternicki, *Dydaktyka ...*, op. cit., s. 242.

- 17 Tenże, s. 247.
- 18 T. Słowikowski, Nauczanie historii w Wolnym Mieście Krakowie w l. 1815 - 1846, Wrocław-Warszawa-Kraków 1967, s. 107 i in.
- 19 T. Słowikowski, Poglądy ..., op. cit., s. 101 i in.
- 20 Cyt. za: T. Słowikowski, Poglądy ..., op. cit., s. 122.
- 21 S. Zarański, O sposobach wykładania dziejów, /w:/ J. Maternicki, Dydaktyka ..., op. cit., s. 276.
- 22 Z. Daszyńska, Nowe kierunki w nauce dziejów, "Prze-
gląd Pedagogiczny", R. XII, 1893, s. 21.
- 23 S. Sobiński, Uwagi metodyczne o nauczaniu historii,
/w:/ J. Maternicki, Dydaktyka ..., op. cit., s. 386 i in.
- 24 Po raz pierwszy sekcja /VII/ dotycząca nauczania
historii została wyodrębniona na IV Zjeździe Historyków Pol-
skich w Poznaniu w 1925 r.
- 25 "Istniała pewna niechęć do zniżania się ku szkole
i belferce" utyskuje za H. Radlińską J. Krasicka. Zob.
J. Krasicka, Dydaktyka na VI międzynarodowym zjeździe his-
torycznym, "Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne", R. I.,
1933, z. 3 - 4, s. 149.
- 26 Zjazdy te odbyły się w Poznaniu i w Warszawie.
- 27 Zob. Pamiętnik IV Powszechnego Zjazdu Historyków
Polskich w Poznaniu 6 - 8 grudnia 1925 r., t. I, Referaty,
Lwów 1925; Sekcja VII, Pamiętnik V Zjazdu Historyków Pol-
skich w Warszawie, 8 listopad do 4 grudnia 1930 r., t. I,
Referaty, Lwów 1930.
- 28 H. Pohoska, Dydaktyka ..., op. cit., s. 48.
- 29 Tamże, s. 52.
- 30 Tamże, s. 143.
- 31 J. Dutkiewicz, Dydaktyka historii, Encyklopedia Wy-
chowania, t. II, 1936, s. 378 i in.

32 C. Świderkówna, Obiektywne podstawy nauczania historii, Prace Dydaktyczne Oddziału Łódzkiego PTH, nr 2, Łódź 1933.

33 M. Skibniewski, Znaczenie dydaktyczne historii w szkołach średnich, Lublin 1933, s. 19.

34 Tamże, s. 19 - 20.

35 Tamże, s. 27.

36 Zob. B. Nawroczyński, Dynamika zainteresowań, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1929, nr 1; A. Ordefeldówna, Zainteresowanie jako cel i środek nauczania, "Praca szkolna" 1924, nr 3 - 4; H. Rowid, Zainteresowanie jako istotny czynnik nauczania w szkole twórczej, "Ruch Pedagogiczny" 1928, nr 7; S. Baley, Opracowanie wyników ankiet dotyczących zainteresowań młodzieży, "Polskie Archiwum Psychologii" 1932, nr 2 - 3; A. Żochowski, Zamiłowania i zainteresowania dzieci w wieku szkolnym do przedmiotów nauczania, "Przegląd Pedagogiczny" 1922, z. 1.

37 T. Słowikowski, R. Ilnicka-Miśuchowa, A. Kulczykowska, Trudna historia, "Nowa Szkoła" 1971, nr 5, s. 16.

38 W. Moszczeńska, Podstawy metodologiczne nauczania historii w szkole, /w:/ Z metodyki nauczania historii, Warszawa 1957, s. 3.

39 A. Bornholtzowa, Niektóre problemy metodyki historii jako nauki, Warszawa 1958, s. 14.

40 Tamże, s. 64.

41 M. Przetacznikowa, T. Słowikowski, Z problematyki podstaw psychologicznych nauczania historii, Zeszyty WJ, Prace Psychologiczno-Pedagogiczne, z. 3, Kraków 1964, s. 57.

42 A. Bornholtzowa, Niektóre problemy ..., op. cit., s. 65.

43 A. Bornholtzowa, O trudnościach w nauczaniu historii, Warszawa 1963, s. 95 i in.

44 Tamże, s. 125.

45 W. Okoń, Rola historii w wykształceniu ogólnym, "Wiadomości Historyczne" 1966, nr 1.

46 A. Bornholtzowa, Kształcić myślenie historyczne, "Nowa Szkoła" 1966, nr 6.

47 T. Słowikowski, Nowoczesność i tradycja w nauczaniu historii, "Wiadomości Historyczne" 1969, nr 2.

48 R. Ilnicka-Miduchowa, A. Kulczykowska, Nauczanie problemowe historii w teorii i praktyce szkoły podstawowej, "Wiadomości Historyczne" 1975, nr 2, s. 63 - 67.

49 Zob. M. Plucińska. Zainteresowanie historią uczniów niektórych szkół średnich w Szczecinie, "Wiadomości Historyczne" 1961, nr 3; R. Wielkopolan, Wychowanie patriotyczne w nauczaniu historii, "Wiadomości Historyczne" 1969, nr 2.

50 Zob. A. Bolechowski, Praca w kółku historycznym, /w:/ O lepsze wyniki pracy nauczyciela historii, Zbiór odczytów pedagogicznych pod redakcją K. Kuligowskiej, Warszawa 1968; E. Farbisz, Praca kółek historycznych w szkołach podstawowych pow. Dzierżoniów, /w:/ Z doświadczeń nauczycieli historii, Odczyty pedagogiczne, Warszawa 1958; B. Pleśniarski, Lektura uzupełniająca w nauczaniu historii, /w:/ Z doświadczeń ..., op. cit.

51 Badania podejmuje tu m.in. Janina Mazur. Zob. J. Mazur, Zainteresowania historyczne uczniów, "Wiadomości Historyczne" 1975, nr 2; Też, Zainteresowania historyczne uczniów, /niepublikowana praca doktorska/; Też, Historia w świadomości młodzieży szkolnej, "Wiadomości Historyczne" 1981, nr 5; Też, Stan i uwarunkowania zainteresowań historycznych młodzieży, /w:/ Z problematyki nauczania historii w szkole podstawowej i średniej, pod red. Janiny Mazur, ODN, Kraków 1984; Też: J. Rzyśko, Zainteresowania historyczne - problem mało znany, "Wiadomości Historyczne" 1976, nr 4.

52 A. Suchoński, Przygotowanie uczniów liceów ogólnokształcących do studiów historycznych, Ossolineum 1972; J. Tyszkiewicz, H. Andrulewicz, Rekrutacja kandydatów na uniwersyteckie studia historyczne, "Kwartalnik Historyczny" 1973, nr 1.

53 M. Łazarska, Kształtowanie postaw ideowo-moralnych i patriotycznych w nauczaniu historii i wychowania obywatelskiego "Wiadomości Historyczne" 1978, nr 1.

- 54 J. Rulka, Świadomość historyczna młodzieży szkolnej, Pamiętnik XII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich, 17 - 20 września 1979 roku, Cz II, Sympozja I - VIII, Katowice 1979.
- 55 A. Suchoński, Przygotowanie uczniów liceów ..., op. cit., s. 34.
- 56 Zob. dyskusja red. w "Literaturze" na temat: Czemu służy historia?, "Literatura" 1974, nr 17.
- 57 J. Mikke, Dlaczego młodzież nie lubi historii?, "Kultura" 1974, nr 46.
- 58 Zob. "Kultura" 1974, nr 46; 1975, nr 4, 7, 8.
- 59 "Kultura" 1975, nr 4.
- 60 "Kultura" 1974, nr 46.
- 61 J. Maternicki, O nowy model powszechnej edukacji historycznej, /w:/ O nowy kształt edukacji historycznej, Warszawa 1984, s. 11.
- 62 J. Maternicki, Rola szkoły w kształtowaniu świadomości i kultury historycznej społeczeństwa, /w:/ O nowy kształt edukacji historycznej, Warszawa 1984, s. 50.
- 63 Zob. J. Centkowski, Konferencja PTH w Zakopanem, O trudnościach w nauczaniu historii, "Wiadomości Historyczne" 1981, nr 4, s. 251.
- 64 Tych właśnie zagadnień dotyczyły obrady symposium dydaktycznego na XII Zjeździe Historyków Polskich w Toruniu 6 - 9 września 1984. Zob. A. Radziwiłł, O etyce nauczyciela historii, "Wiadomości Historyczne" 1985, nr 2; Tamże: J. Rulka, Etyka nauczyciela historii.
- 65 Zob. Historia i wychowanie, Warszawa 1983; J. Maternicki, Rola szkoły w kształtowaniu świadomości i kultury ..., op. cit.; Tegoż, Historia a edukacja historyczna, "Wiadomości Historyczne" 1985, nr 2.
- 66 Na uwagę zasługują m.in. konferencje naukowe nt. "Świadomość historyczna uczniów, świadomość dydaktyczno-historyczna nauczycieli", Toruń 28 - 29 maja 1984; "Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych", Warszawa 13 czerwca 1985; z których materiały ukażą się w terminie późniejszym, Zob. też J. Mazur, Badania wyników nauczania z historii w szkołach średnich "Przegląd Oświatowo-Wychowawczy" 1982, nr 1; Tejże, Z badań nad świadomością historyczną młodzieży szkolnej, "Wiadomości Historyczne" 1985, nr 3; J. Rulka, Świadomość historyczna ..., op. cit.