

LECH MOKRZECKI

## Miejsce Komeńskiego w tradycji nauczania historii

Prowadzone badania nad rozwojem nauczania historii, czy raczej w początkowym okresie nad upowszechnianiem wiedzy o przeszłości w ramach innych dyscyplin zarówno na terenie I Rzeczypospolitej, jak i w całej Europie, pozwalają już na bardziej adekwatną ocenę poglądów Komeńskiego na tle jego epoki. Przede wszystkim można z całym przekonaniem stwierdzić pierwszeństwo różnorodnych opinii dotyczących miejsca historii w dydaktyce szkolnej wypowiedzianych w okresie poprzedzającym jego wystąpienie przez licznych uczonych europejskich, do których ten wybitny czeski pedagog nieraz nawiązywał. Dlatego mówiąc o zagadnieniach wszech nauki i wszechwiedzy zrozumiałe jest, że nie pomijał roli i miejsca historii w ogólnym wykształceniu człowieka, chociaż dostrzegał je w ramach innych działań służących „wszechnaprawie rzeczy i spraw ludzkich”<sup>1</sup>.

Refleksje na temat historii rozwijały się od dawna, zaś nawiązanie w epoce odrodzenia i baroku do myśli starożytnych uczonych sprzyjało przypomnieniu wcześniejszych opinii. W czasach antyku łączono zwykle historię z retoryką i w jej ramach naświetlano doniosłą rolę dziejopisarstwa i upowszechniania wiedzy o minionej rzeczywistości. Izokrates wypowiadał się na temat znaczenia ujęć stylistycznych, Ciceron nazywał historię „świadkiem czasu, światłem prawdy, pamięcią żyjącą, nauczycielką życia, oznajmicielką przyszłości”, akcentując znaczenie mówcy, który jej dorobek upowszechnia<sup>2</sup>. Definicja Cicerona była często powtarzana przez pisarzy i pedagogów okresu nowożytnego, przyczyniając się do umocnienia więzi pomiędzy retoryką, historią i różnorodnymi przemyśleniami na temat wychowania człowieka.

Znaczenie narracji w traktatach odnoszących się do przeszłości omawiał między innymi Dionizjos z Halikarnasu w pracach *De priscis scriptoribus censura* i *De Thucydidis caractere*. Z kolei w *Epistula ad G. Pompeium* sformułował nawet

<sup>1</sup> T. Bienkowski, *Komeński w nauce i tradycji*. Wrocław 1980, s. 10.

<sup>2</sup> J.Z. Lichański, *Retoryka od średniowiecza do baroku*, Warszawa 1992, s. 146.

zadania stojące przed dziejopisarzem. Wskazał na znaczenie wyboru odpowiedniego tematu, konieczność poszukiwania genezy, przebiegu i skutków opisywanych wydarzeń, pogłębiania refleksji nad aspektami wychowawczymi wynikającymi z lektury poszczególnych traktatów. Cyceon nieraz uwydatniał rolę prawdomówności jako podstawy wszelkich rozważań na temat przeszłości natomiast Kwintyliian zalecał rozpoczynać ćwiczenia z retoryki od poznania opowiadań historycznych, dlatego po odkryciu jego dzieła w XV wieku oczywistość wskazań autora dla dydaktyki szkolnej stała się bezdyskusyjna<sup>3</sup>.

Wielu pisarzy doby odrodzenia i baroku sięgając początkowo po traktaty autorów starożytnych i średniowiecznych podejmowało następnie własne badania i opracowywało traktaty dotyczące minionych wieków. Nieraz przypominano ustalenia Polibiusza, który próbował wyróżnić w dziejopisarstwie dzieła odnoszące się do historii powszechnej: kroniki (o układzie chronologicznym albo problemowym), opisy wydarzeń militarnych oraz biografistykę poświęconą wybitnym postaciom, ze szczególnym uwydatnieniem ich poglądów dotyczących wychowania. Wykorzystywano je bowiem jako istotne zalecenia etyczne docierające do odbiorcy w procesie nauczania szkolnego lub samodzielnej lektury.

W okresie odrodzenia coraz powszechniej dostrzegano związek historii z wykształceniem literackim. Obok retoryki, poetyki i filozofii, historia wysuwała się, nie bez wpływu traktatu Kwintyliana, na ważne miejsce w programie kształcenia działaczy politycznych, urzędników, duchownych lub prawników. Doceniano bowiem jej znaczenie w upowszechnianiu wiedzy faktograficznej, połączonej niekiedy z próbą jej interpretacji. Poglądy C. Salutatiego, G. Conversina, L. Bruniego i wielu innych, sprzyjały popularyzacji zalet historii zarówno jako przedmiotu badań, jak i nauczania. Gdy głębiej wnikano w dorobek dziejopisarstwa, dostrzegano w nim skarbnicę różnych przykładów (*exempla*) godnych naśladowania, widząc w nich materiał ułatwiający wybór właściwej drogi postępowania w życiu jednostek i całych społeczeństw. Na podstawie analizy zgromadzonych materiałów filozofia i etyka formułują z kolei *praecepta*, czyli różne rady i przestrogi na przyszłość. Okres odrodzenia przyniósł zatem powiązanie zainteresowań historycznych z retoryką, poetyką, literaturą, etyką i polityką, a w następnych dziesięcioleciach przybliżył je do prawa, geografii i ekonomii.

Warto przypomnieć stanowisko G. Conversina, który u schyłku XV wieku, analizując znaczenie nauczania historii, podkreślił korzyści wynikające z poznania przeszłości, warunków i okoliczności zaistnienia różnych wydarzeń, dzięki czemu lepiej można zrozumieć dzieje minionych epok. Jednakże nie było jednolitości w tej sprawie. Jedni uważali bowiem historię za naukę zdolną do formułowania sądów ogólnych

---

<sup>3</sup> „[...] u retora powinno się zaczynać od opowiadań historycznych, mających o tyle większe znaczenie, o ile historia bliższa jest rzeczywistości”. Kwintyliian, *Institutio oratoria*, ks. I, Cyt. za J.Z. Lichański, op. cit., s. 147.

nych, inni twierdzili, że jest to dyscyplina gromadząca tylko fakty jednostkowe<sup>4</sup>. Niekiedy podkreślano, że zapis faktograficzny jest niezbyt ważny, gdyż główna wartość dzieł historycznych polega na upowszechnianiu losów wybitnych osobistości, których postępowanie stanowi szczególnie znaczący walor poznawania przeszłości. Pogląd ten głosił w Padwie profesor F. Vidua w wygłoszonej w 1599 r. mowie *De laudibus historiae*. Z jej treści wynikało przekonanie o potrzebie określenia pewnego wzorca osobowego, który na tle całokształtu wydarzeń mógł w sposób bardziej plastyczny i przekonujący kształtować poglądy młodzieży<sup>5</sup>.

Pragnąc odnieść się do uwag J.A. Komeńskiego na temat historii jako nauki i przedmiotu nauczania, warto nawiązać do opinii wypowiedzianych przez wybranych myślicieli katolickich i protestanckich. Nie można upraszczać tematu i twierdzić, że ten wybitny czeski pedagog chętniej akceptował postulaty naukowe głoszone przez reprezentantów obozu różnowierczego niż katolickiego. Niemniej ciekawe byłoby przeprowadzenie gruntownej analizy stanowisk przedstawicieli obu nurtów oraz dokonanie próby uwydatnienia genety przynajmniej niektórych zapatrywań. Na obecnym etapie badań w pełni adekwatne dociekania komparatystyczne nie są jeszcze możliwe, jednakże zestawienie nawet wybranych postulatów obu stron może być wielce pouczające. Chodzi naturalnie zarówno o uwagi dotyczące teorii historii i oceny praktycznych możliwości jej nauczania w szkolnictwie, jak i przyjętego programu w dydaktyce.

Do czołowych uczonych wypowiadających się na temat historii z obozu katolickiego należy zaliczyć, między innymi, Erazma z Rotterdamu, J.V. Vivesa, M. de Montaigne'a i licznych pedagogów włoskich. Natomiast na kształt oświaty protestanckiej największy wpływ mieli M. Luter, F. Melancton, J. Sturm i uczeni zbliżeni do D. Chytraeusa. Warto zaznaczyć, że w swoich zasadniczych koncepcjach historiozoficznych byli oni sobie bliscy, a odrębności wynikały ze stosunku do starożytności i uczonych antycznych oraz z różnic w ocenie przydatności poszczególnych gałęzi wiedzy w życiu codziennym ludzi. Natomiast rozwiązania praktyczne spotykane w ówczesnych szkołach były różnorodne i wiązały się z generalnymi koncepcjami wychowawczymi reprezentowanymi przez pedagogów i środowiska społeczne, z którymi czuli się oni najbardziej związani. Znamienne jest, że nie odrzucano *a priori* wartościowych podręczników z uwagi na poglądy pozanaukowe ich autorów, wręcz przeciwnie, starano się gromadzić we własnych księgozbiorach wszystkie najcenniejsze pozycje. Dlatego na przykład traktaty Vivesa czy Sleidana znajdowały się w programie szkół protestanckich, ariańskich i katolickich w równym stopniu, a ewentualne różnice były uzależnione przede wszystkim od orientacji w ukazujących się nowościach i ich dostępności w poszczególnych państwach<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Można przypomnieć stwierdzenie F. Robortella, że „historia... *annalium confectio est*”. Zob. *De scribenda historia*, Basileae 1576, Biblioteka Gdańska PAN, Ma 130.8°, s. 901.

<sup>5</sup> F. Vidua, *Orationes tres*, Patavii 1600. Zob. L. Mokrzecki, *Tradycje nauczania historii do końca XVII wieku. Wybrane kraje i problemy*, Gdańsk 1992, s. 92 i n.

<sup>6</sup> L. Mokrzecki, *op. cit.*, s. 109.

W dobie odrodzenia, jak wspomniano, wielu czołowych myślicieli podejmując tematykę pedagogiczną wyrażało równocześnie swój stosunek do historii. Erazm z Rotterdamu zachęcał, aby przygotowując nawet oracje odwoływać się do materiałów historycznych stanowiących rzeczywiście *thesaurus lectionis*. Doceniał bowiem jego znaczenie wychowawcze, chociaż jednocześnie zachęcał, by czytając dawnych i współczesnych autorów nie zatracać niezbędnego dystansu i krytycyzmu w stosunku do ich zawartości. Ścisłą więź historii z etyką dostrzegał M. de Montaigne, pisząc iż pozwala ona poprzez pryzmat wydarzeń z minionych wieków lepiej poznać własną osobowość. Zbliżone stanowisko reprezentował profesor z Bazylei T. Zwinger, widząc w historii dyscyplinę współdziałającą tak z etyką, jak i z całokształtem nauk filozoficznych.

W pewnej mierze za prekursora późniejszych poglądów historycznych Komeńskiego może uchodzić uczoney z Lyonu Ch. Mylaeus, autor pracy *De scribenda universitatis rerum historia*, w której wzywał do badania możliwie wszechstronnego zakresu tematycznego<sup>7</sup>. W historii powszechnej wyróżnił on bowiem trzy działy: *historia naturalis*, *prudentialis* i *sapientialis*. Podkreślił, iż przedmiotem zainteresowań *historiae naturalis* były istoty ludzkie i bogactwo otaczającego je świata. *Historia prudentialis* to właściwe dzieje ludzkości podzielone na historię polityczną i antropologię polityki, natomiast *historia litteraria* w ujęciu Mylaeusa może uchodzić za dzieje nauki i cywilizacji, gdyż był on zwolennikiem rozwijania dociekań z zakresu wszystkich dziedzin wiedzy. Podobne stanowisko kilkadziesiąt lat później reprezentował Komeński w licznych swoich traktatach, nie wyłączając *Wielkiej Dydaktyki*.

Spory pomiędzy katolicyzmem a protestantyzmem i wewnątrz tego ostatniego sprzyjały intensyfikacji dociekań nad przeszłością. Pojęcia *historia sacra et profana* upowszechniające się coraz bardziej, powodowały nawiązanie ściślejszej więzi pomiędzy historią i teologią, zwłaszcza w zakresie dziejów kościoła. Staną one w przyszłości w centrum zainteresowań Komeńskiego, który akceptował najbardziej wartościowy dorobek uczonych pochodzący z wcześniejszego okresu.

Inspirując w pierwszej połowie XVI wieku rozważania nad nauczaniem historii F. Melanchton podkreślił w 1518 r. na wykładzie inauguracyjnym w Akademii w Wittenberdze bliską łączność pomiędzy historią i polityką. Dostrzegał on złożoność studiowania historii współczesnej i dlatego zalecał, aby właściwe wykłady poprzedzała uważna lektura dziejopisarstwa antycznego, która pomoże lepiej przygotować słuchaczy do poznawania opracowań badaczy zajmujących się aktualną sytuacją polityczną i wewnętrzną. Kilkadziesiąt lat później do znaczenia historii w nauczaniu szkolnym nawiąże J. Sturm opracowując w 1571 r. program gim-

---

<sup>7</sup> Ch. Mylaeus opublikował swe prace w Bazylei w 1551 r. Por. W. Schmidt-Biggemann, *Topica universalis. Eine Modellgeschichte humanistischer und barocker Wissenschaft*, Hamburg 1983, s. 25 i n.

nazjum akademickiego w Strasburgu<sup>8</sup>. Historia została tam wprowadzona do trzeciej klasy wraz z retoryką i poezją, kiedy to uczniowie po odpowiednim już przygotowaniu będą mogli bardziej samodzielnie wyciągać wnioski na temat norm etycznych. J. Sturm, podobnie jak Vives i Melanchton, uświadamiał sobie fakt, iż poznanie dziejów ułatwi uzyskanie pełniejszej wiedzy o życiu dawnych społeczeństw, panujących stosunkach politycznych, społecznych i religijnych, obowiązujących zwyczajach i obyczajach. Sprzyjała też rozwojowi zainteresowań przeszłością budząca się w XV wieku i nasilająca w dwóch następnych stuleciach chęć lepszego poznania przeszłości własnego kraju, regionu, genezy powstania państwa oraz różnych czynników rzutujących na jego dotychczasowy rozwój.

Dający się zauważyć zwrot ku historii ludzi odrodzenia oraz licznie ukazujące się publikacje spowodowały, że w końcu XV wieku zaczęto sporadycznie nauczać w szkołach elementów wiedzy historycznej, a nasiliło się to znacznie na przestrzeni XVI i XVII wieku<sup>9</sup>. W Polsce warto wspomnieć o zasługach w tej dziedzinie placówek ariańskich, katolickich, a zwłaszcza luterzańskich, z którymi Komeński utrzymywał najbardziej ożywione kontakty<sup>10</sup>.

W refleksji teoretycznej Komeńskiego możemy dostrzec dwa punkty odniesienia. Pierwszy był związany z oceną współczesnych wydarzeń o charakterze politycznym, społecznym, religijnym i kulturalnym, natomiast drugi – nawiązywał do przeszłości, odwoływał się do minionych wieków, wysuwając historię na jedno z czołowych miejsc, jako główne źródło wiedzy o minionej rzeczywistości. Praktykę wychowawczą łączył on zarówno z rozważaniami odnoszącymi się do historiozofii, z formułowaniem zasad, które miałyby obowiązywać w dziejopisarstwie, jak też, interesując się tematyką i metodami nauczania szkolnego, z różnymi wskazówkami dotyczącymi dydaktyki historii.

Komeński, podobnie jak wspomniani już jego poprzednicy, zajmował się fakto-graficznym i wychowawczym aspektem historii. Polegało to z jednej strony na studiowaniu opracowań odnoszących się do wcześniejszych okresów chronologicznych, z których czerpał przekonanie o stałym doskonaleniu się jednostek i całych narodów, a z drugiej – na możliwości wyboru odpowiednich przykładów pozwalających sformułować własne, nowe koncepcje pedagogiczne.

Poglądy na historię zostały najpełniej wyrażone w *Wielkiej Dydaktyce*, *Via lucis* i *Consultatio catholica*<sup>11</sup>. Dociekania D. Čapkovej i T. Bienkowskiego wydobyły wiele nowych aspektów dotyczących ich oryginalności. Przede wszystkim – za

---

<sup>8</sup> Johannes Sturmius Joanni Ludovico Hawenreuter S.P.D., Argentorati 1571, cyt. wg wydania w *Institutio Literata*, t. I, Thorunii 1586, s. 642 i n.

<sup>9</sup> L. Mokrzecki, op. cit., s. 123 i n.

<sup>10</sup> Zob. Z. Ruta, *Szkoły tarnowskie w XV–XVIII wieku*, Wrocław 1968, s. 64 i n.; T. Duralska-Macheta, *O edukacji dawnych Polaków. Materiały z XVI–XVII wieku*, Warszawa 1982, s. 86 i n.; L. Mokrzecki, *Studium z dziejów nauczania historii. Rozwój dydaktyki przedmiotu w Gdańskim Gimnazjum Akademickim do schyłku XVII w.*, Gdańsk 1973, s. 61, tegoż, *Komeński a Prusy Królewskie. Wokół recepcji i dyskusji*, (w:) *Komeński dziś i jutro*, red. A. Konior, Leszno 1992, s. 66.

<sup>11</sup> T. Bienkowski, *Refleksja historyczna u Komeńskiego*, (w:) tegoż, *Komeński w nauce i tradycji...*, s. 10.

Čapkovą – można powiedzieć, iż Komeński uznawał aktywność człowieka jako istotny element w procesie doskonalenia materialnego i etycznego całej ludzkości. Właśnie aktywność, o której przykładach mówią księgi historyczne, sprzyjała szybkiemu postępowi rodzaju ludzkiego. Zatem dociekania historyczne i poziom nauczania tego przedmiotu mają istotne znaczenie w poszerzaniu horyzontów myślowych i lepszej orientacji w całokształcie zachodzących procesów<sup>12</sup>.

Komeński doceniał rolę chronologii w badaniach historiograficznych. Dlatego rozpatrując różne fakty z dziejów cywilizacji występujące w poszczególnych okresach interpretował i oceniał je odmiennie, warunkując i konfrontując z ogólnym postępem w dziedzinie kultury umysłowej. Bardzo interesowały go okoliczności doskonalenia nauki i techniki, słowem zajmował się w znacznym stopniu dziejami cywilizacji traktowanymi jako etapy oświecenia ludzkości.

Podkreślając rolę indywidualnej i zbiorowej aktywności w przyspieszeniu wielu procesów cywilizacyjnych dążył do rozbudowania zajęć z historii mówiących o minionych wiekach i pozwalających na lepszą klasyfikację dotychczasowego dorobku. Uważał, iż:

„[...] historia jest ważna i potrzebna dlatego – jak pisze T. Bieńkowski – że daje wiedzę o faktach i ludziach żyjących dawniej oraz pobudza refleksję, wywołuje skojarzenia analogii przeszłości w teraźniejszości i w przyszłości”<sup>13</sup>.

Zastanawiając się nad zadaniami historiografii Komeński podkreślił głównie obowiązek prawdomówności, dążenia za wszelką cenę do ustalenia rzeczywistego przebiegu wydarzeń i nieulegania jakimkolwiek naciskom. Nawiązał on do aktualnych w odrodzeniu zaleceń, aby omawiać wszelkie fakty zgodnie z porządkiem ich występowania oraz próbować ustalić ich genezę i konsekwencje. W tej mierze nawiązał do średniowiecznych jeszcze uwag M. Kapelli dotyczących zasad analizowania różnych wydarzeń historycznych<sup>14</sup>. Wymienił też dzieło F. Bacona *De dignitate et augmentis scientiarum* i według jego zaleceń zamierzał podzielić historię na dzieje kultury, religii i wydarzeń politycznych. W przyszłości dla potrzeb dydaktyki szkolnej poszerzył ten podział na historię biblijną, powszechną, narodową, historię naturalną, sztuki, odkryć i wynalazków oraz etyki i obyczajów<sup>15</sup>. Doceniając zaś wszechstronne korzyści wynikające z opracowywania traktatów historiograficznych wymienił w ich liczbie przyjemność intelektualną będącą następstwem możliwości poznania nowych zagadnień, wzbogacenia dotychczasowej wiedzy,

---

<sup>12</sup> D. Čapková, *The Idea of Panhistoria in the Development of Comenius Work toward Consultatio*, Acta Comeniana, t. 25, 1970, Z. 2, s. 49. i n., teje, *Some Comments on Interrelation Between Comenius's Concept of History and His Concept of Education*, Acta Comeniana, t. 27, 1972, s. 107 i n.

<sup>13</sup> T. Bieńkowski, op. cit., s. 15.

<sup>14</sup> M.M.F. Capella, *De nuptiis Philologiae et Mercurii libri IX*, red. F. Eyssenhardt, Lipsiae 1866, s. 189.

<sup>15</sup> Zob. J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, tłum. K. Remerowa, Wrocław 1956, s. 304.

udoskonalenia metod interpretacji faktów, pogłębienia refleksji etycznej o przemijaniu świata oraz o walorach moralnych wynikających z analizy faktów i wydarzeń<sup>16</sup>.

W traktacie *Janua linguarum* (1633 r.) wyrażał jeszcze dość ograniczony pogląd na temat dziejopisarstwa, chociaż akcentował zawsze rolę prawdy i konieczność opisywania faktów na tle innych wydarzeń z różnych dziedzin życia. Pisał:

„gdy się rzecz, która się stała opowiada, historia jest, gdy zmyślona – baśń. Owe historyk niech wylicza, tych (drugich–LM) do kronik pisać pod gardłem niech się nie waży. A żeby się pokazało, że są własne, a nie podsuwane rzeczy, sprawę pospołu z okolicznościami do pamiętnych ksiąg niech wpisze”<sup>17</sup>.

Sam planował napisać *Pansofię*, dzieło obejmujące całokształt dziejów od czasów biblijnych do współczesności. Nie wykonał swego zamiaru, ale opracował kilka mniejszych rozpraw, między innymi *De antiquitatibus Moraviae, Ecclesiae Slavonicae brevis historia, Sinopsis historica persecutionum ecclesiae Bohemicae*, powstały one w zasadzie podczas pobytu w Rzeczypospolitej, chociaż niektóre zostały wydane w latach późniejszych.

Dużą uwagę przywiązywał Komeński do czasów legendarnych, uznając Biblię za ważne źródło wiedzy o czasach minionych, które ułatwia zrozumienie planów Opatrzności Boskiej. Rozróżniał już jednak w Biblii dwa style narracji odzwierciedlające autentyczność tekstu. W jego przekonaniu fragmenty napisane stylem bardziej barwnym, retorycznym, nie informują o rzeczywistych faktach, a często jedynie mówią o nich w przenośni literackiej, natomiast inne rozdziały, opracowane w sposób prosty i rzeczowy, relacjonują wydarzenia zgodnie z ich przebiegiem. W tej dziedzinie Komeński trwał jeszcze przy dość tradycyjnym ujmowaniu dziejów biblijnych i nie podważał podstawowych faktów opisanych w biblii (etapy stworzenia świata, potop, Sodomą), chociaż ówczesni historycy z obozu katolickiego referowali na ogół te wydarzenia jeszcze bardziej dosłownie<sup>18</sup>. Komeński traktował bowiem postęp cywilizacji i kultury jako efekt rozszerzających się horyzontów poznawczych człowieka i jego oddziaływania na otaczającą go przyrodę (*Via lucis, Panorthosii*).

Plan nauczania różnych działów historii dla potrzeb szkolnictwa zaprezentował on w *Wielkiej Dydaktyce*. Podkreślił, parafrazując Cyserona, że „znajomość historii stanowi najpiękniejszą część wykształcenia i jest niejako okiem całego życia”. Dlatego zamierzał wprowadzić do programu każdej z sześciu klas jakiś dział szeroko rozumianej historii:

„[...] aby nasi uczniowie poznali dobrze wszystko, co tylko godniejszego uwagi zrobiono lub powiedziano, poczynwszy od najdawniejszej starożytności. Należałoby jednak życzyć sobie, aby ta

---

<sup>16</sup> T. Bieńkowski, op. cit., s. 16

<sup>17</sup> J.A. Comenii, *Janua linguarum...*, 1633, s. 345. Tekst w tłumaczeniu na język polski A. Węgierskiego.

<sup>18</sup> T. Bieńkowski, op. cit., s. 19.

nauka była tak rozsądnie rozplanowana, ażeby nie przysparzała uczniom trudności, lecz je umiała i była niejako osłoda poważnych prac”<sup>19</sup>.

W pierwszej klasie przewidział kompendium historii biblijnej, w drugiej – historię naturalną, w trzeciej – historię nauki z wyszczególnieniem wiedzy o odkryciach i wynalazkach, w czwartej klasie – historię etyki z podaniem odpowiednich przykładów, w piątej – historię obyczajów i dopiero w szóstej, najwyższej klasie – historię powszechną i narodową „wszystko w skrócie, ale bez pominięcia rzeczy koniecznych”<sup>20</sup>.

Koncepcje Komeńskiego dotyczące wprowadzenia do programu nauczania szkolnego wszechstronnej wiedzy historycznej z pogranicza różnych przedmiotów, a nie tylko historii *sensu stricto*, nawiązywały poniekąd do wcześniejszych postulatów, między innymi R. Reinecciusa profesora we Frankfurcie n/Odrą i Helmstedt, wyrażonych w jego pracy *Methodus legendi cognoscendique historiam tam sacram quam profanam* (Helmstedt 1583)<sup>21</sup>. Postulował on bowiem wzbogacić nauczanie historii politycznej o dzieje nauki, oświaty i kultury; podobne uwagi zamieścił J. Bernaerts w traktacie *De utilitate legendae historiae* (Antwerpia 1593). Komeński uczynił to jednak w sposób bardziej pogłębiony, uwzględnił przy tym szerszy zakres wiedzy i zaproponował przygotowanie do każdej klasy osobnego podręcznika.

Analizując bogaty dorobek Komeńskiego związany z propagowaniem historii należy podkreślić, iż zdawał on sobie sprawę z szybkiego przyrostu wiedzy w wyniku prowadzonych współcześnie badań naukowych, a równocześnie miał dobrą orientację w stale doskonalonych programach nauczania, które wyznaczały generalne trendy postępu w dziedzinie oświaty. Doceniał skuteczność zachodzących przemian, dlatego w swoich rozważaniach dotyczących historii, podobnie jak i innych gałęzi wiedzy, z jednej strony akceptował wcześniejszy dorobek, a z drugiej, przetwarzając go i wprowadzając nowe rozwiązania metodyczne i programowe, dążył do ich realizacji w najbliższej przyszłości. W niniejszych rozważaniach ograniczono się do charakterystyki wybranych poglądów Komeńskiego na historię, ale nawet one już uzasadniają ważne jego miejsce wśród europejskich prekursorów nauczania tego przedmiotu<sup>22</sup>.

---

<sup>19</sup> J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka...*, s. 304.

<sup>20</sup> Tamże., s. 305.

<sup>21</sup> W. Voisé, *Początki nowożytnych nauk społecznych*, Warszawa 1962, s. 53, tegoż, *Początki historii historiografii i kultury we Francji*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, R. V, 1960, nr 3/4, s. 341.

<sup>22</sup> L. Mokrzecki, *Jan Amos Komeński w Prusach Królewskich. Próba analizy*, Rocznik Gdański, t. 53, 1993, z.2, s. 52 i n.