

Beata URBANOWICZ

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## **Polska edukacja historyczna w świetle literatury**

Edukacja historyczna była przedmiotem zainteresowań naukowych wielu polskich badaczy, którzy problem ten rozpatrywali w różnych aspektach. Najczęściej poddawano analizie porównawczej programy nauczania w poszczególnych okresach i wynikające z nich cele, zadania i funkcje nauczania historii oraz dobór i układ treści kształcenia historycznego. Jerzy Centkowski, Elżbieta Czubaszek oraz Janina Rżyski w sposób syntetyczny dokonali analizy ewolucji programów historii w szkolnictwie polskim. Wskazali na ich zmienność w związku z postępem badań historycznych oraz dokonujących się przemian systemów oświatowych. Zwrócili oni uwagę na fakt, iż przez wiele wieków historia miała charakter elitarny i stanowiła naukę poznawczą dla królów, książąt, wodzów i dyplomatów. Była nauką praktyczną, wykorzystywaną do rządzenia krajem i prowadzenia polityki zagranicznej.

Początki nauczania tego przedmiotu sięgają w Polsce XVI wieku, a jako oddzielny przedmiot nauczania szkolnego pojawił się w wieku XVIII. Zasadniczego przełomu w nauczaniu historii dokonała Komisja Edukacji Narodowej, kiedy to historia stała się podstawowym przedmiotem, który służył wychowaniu wzorowych obywateli, przedkładających potrzeby państwa nad interesy osobiste. Ukształtował się wówczas koncentryczny układ programu historii, który trwał do wybuchu powstania listopadowego. Dopiero Ludwik Finkiel opowiedział się za programem liniowym w nauczaniu historii.

W dziejach edukacji historycznej w okresie II Rzeczypospolitej wyróżnić należy dwa okresy: lata 1918–1932 oraz 1933–1939. W pierwszym z nich naczelne miejsce przyznano celom poznawczym, zadania wychowawcze schodziły na plan dalszy, eksponowano natomiast historię ojczystą.

W wyniku reformy jędrzejewiczowskiej w programie historii główny nacisk położono na ukazywanie heroicznej przeszłości Polski. Na plan pierwszy wysunięto dzieje państwa polskiego, które były podstawowym kryterium periodyzacji zarówno w szkole powszechnej, jak i średniej. W tej koncepcji nauczania historii ważną rolę odgrywał pierwiastek biograficzny. Programy eksponowały wybitne jednostki, szczególnie zasłużone dla państwa polskiego, głównie władców i wodzów<sup>1</sup>. Natomiast w stosunkowo wąskim zakresie podawano informacje o trudnościach, klęskach i niepowodzeniach, jakie doznał naród polski w różnych okresach dziejów<sup>2</sup>.

Przemiany społeczno-polityczne w Polsce Ludowej i związane z nimi zmiany ideału wychowawczego, wymagały gruntownej reformy programu nauczania. Początkowo bardzo ostrożnie formułowano cele ideowo-wychowawcze. W doborze materiału nauczania zwiększono znacznie dzieje społeczno-gospodarcze, które odtąd zajmowały ważne miejsce w nauczaniu historii. Szerzej ten problem analizuje Jerzy Maternicki w artykule pt. „Zmiany w kształtowaniu obrazu przeszłości w szkole średniej w okresie trzydziestolecia PRL”<sup>3</sup>. W wyniku przeprowadzonych badań nad programami Maternicki doszedł do wniosku, że przedwojenna koncepcja nauczania historii, jeszcze przez wiele lat po zakończeniu drugiej wojny światowej, funkcjonowała w polskiej dydaktyce. Autor docenia przedwojenny dorobek i zasługi w zakresie teorii i praktyki nauczania historii. Zwraca jednak uwagę, że przy konstruowaniu nowych programów nie dostrzeżono w należyty sposób zmian warunków historycznych egzystencji narodu, co wymagało prze wartościowania tego, co wynikało ze swoistości oświaty polskiej w warunkach porozbiorowych. W opinii Maternickiego w chwili odzyskania niepodległości w roku 1918 szkoła polska dysponowała stosunkowo bogatym dorobkiem w zakresie nauczania historii. Wykorzystano prace programowe z przełomu XIX i XX wieku, które były bardzo przydatne w kształtowaniu programów historii na miarę nowych czasów. W programach nauczania tego przedmiotu wprowadzono wiele istotnych zmian w zakresie celów, kryteriów doboru materiału, jak i treści<sup>4</sup>.

Anna Kulczykowska, analizując programy nauczania II Rzeczypospolitej, z dwóch okresów przypadających na lata 1918–1931 oraz 1933–1939, w których ze względu na specyfikę następowały zasadnicze zmiany w edukacji historycznej, wyróżniła następujące podokresy: pierwszy przypadający na lata 1918–1922,

<sup>1</sup> J. Centkowski, E. Czubaszek, J. Rżysko, *Kryteria doboru i układu treści w programach nauczania historii powszechnej szkoły średniej*, [w:] *Problemy konstruowania programów szkolnych*, red. Stanisława Fryciego i T. Wróbla, Warszawa 1982 s. 143–164.

<sup>2</sup> *Program gimnazjum państwowego*, Warszawa 1934 s. 102–145.

<sup>3</sup> J. Maternicki, *Zmiany w kształtowaniu obrazu przeszłości w szkole średniej w okresie trzydziestolecia PRL*, „Przegląd Historyczny” 1975, nr 6, s. 81–82.

<sup>4</sup> J. Maternicki, *Polska dydaktyka historii 1918–1939*, Warszawa 1978 s. 5–29.

charakteryzujący się wydaniem pierwszych programów historii dla wszystkich szczebli szkół ogólnokształcących, opartych na programach z lat 1909–1917, drugi obejmował lata 1925–1926, gdzie dokonano rewizji dotychczasowych programów i podręczników. Podokres trzeci to lata 1926–1931, w którym podjęto drugą próbę reformy programowej, na skutek zmiany rzeczywistości politycznej kraju po przewrocie majowym<sup>5</sup>.

Jerzy Centkowski, podejmując badania nad programami nauczania historii w latach 1918–1939 w szkołach powszechnych w Polsce, stwierdził, że zostały one określone już w roku 1918 i z niewielkimi zmianami przetrwały aż do 1931 r.<sup>6</sup>

Programy nauczania historii z roku 1918 były identyczne, zarówno dla szkół powszechnych jedno- jak i dwuklasowych, a ich głównym celem było „zaznajomienie dzieci z najważniejszymi momentami z przeszłości narodu, ustrojem społecznym i politycznym”<sup>7</sup>. Jerzy Centkowski i Anna Kulczykowska, analizując programy nauczania historii okresu międzywojennego, zwrócili uwagę na szeroko rozbudowane wskazówki metodyczne dla nauczycieli, stanowiące integralną część tych programów. Zalecano w nich, by zapoznawać uczniów z bohaterskimi czynami narodu i faktami z dziejów Polski. Materiał nauczania był tak dobrany, aby służył kształtowaniu uczuć patriotycznych dzieci i poczucia dumy z przynależności do narodu polskiego. Cele nauczania historii korespondowały z potrzebami odradzającego się państwa polskiego w zakresie wychowania narodowego. Obowiązki wobec narodu wyraźnie przeważały w stosunku do obowiązków względem państwa<sup>8</sup>. W edukacji historycznej w okresie międzywojennym położono szczególny nacisk na emocjonalne oddziaływanie na uczniów.

Jak podkreśla Centkowski, niewątpliwą zaletą programu z roku 1918 oraz 1920 było dostosowanie zakresu materiału nauczania, jak i sposobu jego ujęcia, do możliwości poznawczych uczniów. Z badań Maternickiego, Centkowskiego, Kulczykowskiej i innych wynika, że zmiana sytuacji politycznej w Polsce po przewrocie majowym w roku 1926, spowodowało, że w szkołach zdecydowanie większy nacisk położono na zagadnienia wychowawcze, wysuwając na plan pierwszy cele związane z wychowaniem państwowym i obywatelskim. Analiza programu z tego okresu wskazuje, że istniał wyraźny rozdźwięk między postulowanymi celami nauczania historii a treściami zawartymi w programach.

Zmiany programowe wynikały głównie z orientacji ideologicznej i politycznej sanacji. Przy formułowaniu celów nauczania obok budzenia poczucia dumy

<sup>5</sup> A. Kulczykowska, *Programy nauczania historii w Polsce 1918–1932*, Warszawa 1972.

<sup>6</sup> J. Centkowski, *Programy nauczania historii w Polsce 1918–1939*, [w:] *Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978*, Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania (maszynopis) s. 117–133, red. T. Wróbel, Warszawa 1985.

<sup>7</sup> *Program szkoły powszechnej jednoklasowej, czterooddziałowej i dwuklasowej cztero i pięciooddziałowej*, cz. 7 Historia, Warszawa MWRiOP 1918, s. 3.

<sup>8</sup> A. Kulczykowska, *Programy nauczania historii w Polsce 1918–1932*, Warszawa 1972, s. 24.

narodowej wprowadzono dążenia do utrwalania przywiązania społeczeństwa do państwa polskiego<sup>9</sup>.

Cele nauczania historii po przewrocie majowym wynikały z przesłanek ideologicznych obozu piłsudczykowskiego, który lansował hasło, iż Polska odzyskała niepodległość na skutek czynu zbrojnego, w którym w akcjach militarnych wyróżniły się legiony.

Do czasu wprowadzenia reformy jędrzejewiczowskiej w programach nauczania historii nie nastąpiły zasadnicze zmiany. W roku 1932 wydano „Wytoczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących”<sup>10</sup>. Ówczesny ideał wychowawczy narzucał historyczną koncepcję dziejów, w której największym bohaterem było państwo. Stanowiło ono główne kryterium periodyzacji historii zarówno w szkole powszechnej, jak i średniej. W powszechnej dominowała historia Polski, dzieje powszechne stanowiły zaledwie dodatek. Materiał nauczania był rozłożony nierównomiernie na poszczególne okresy historyczne. Zgodnie z historyczną koncepcją dziejów wiele miejsca w programach zajmowały wybitne jednostki zasłużone dla państwa.

Reasumując rozważania nad edukacją historyczną dzieci i młodzieży w okresie międzywojennym należy stwierdzić, iż kształtowana ona była poprzez przyjęte wówczas ideały wychowawcze, istniejącą rzeczywistość polityczną i aktualne kierunki historiografii. Programy nauczania wykorzystywały dorobek dydaktyki historii z okresu niewoli narodowej. W ideale wychowawczym lansowanym przez programy nauczania historii dominowała idea wychowania narodowego, która tylko w niewielkim stopniu uwzględniała potrzeby wychowania obywatelskiego. W ujmowaniu procesu dziejowego nadal dominujący wpływ wywierał nurt optymistyczny historiografii polskiej z lat pierwszej wojny światowej. Sytuacja wewnętrzna państwa po przewrocie majowym, a zwłaszcza reforma oświatowa tzw. jędrzejewiczowska, doprowadziły do zasadniczych zmian w edukacji historycznej. Znalazło to swój wyraz w programach i podręcznikach.

Wśród celów nauczania główne miejsce wyznaczono wychowaniu państwowo-obywatelskiemu, a wśród kryteriów doboru materiału – dzieje państwa. W opinii wielu znawców problematyki, programy nauczania historii z okresu międzywojennego, mimo pewnych niedociągnięć, jak na owe czasy były nowatorskie. Położono w nich szczególny nacisk na wychowanie patriotyczne, co dało oczekiwane wyniki wyrażające się w bohaterskiej postawie młodzieży polskiej w czasie okupacji hitlerowskiej.

Żanna Kormanowa wygłaszając referat w ramach I Kongresu Nauki Polskiej, który odbył się w 1951 roku, przedstawiła miejsce nauk historycznych i ich funkcje

<sup>9</sup> J. Centkowski, *Programy nauczania historii ...* s. 129.

<sup>10</sup> Dz.Urz. MWiOP Nr 1; A. Kulczykowska, *Program nauczania historii w Polsce...*, s. 207–208.

ideologiczne w okresie międzywojennym oraz w latach wojny i okupacji<sup>11</sup>. W referacie podkreślono ze szczególną mocą wkład marksistowskiej myśli historycznej, jako źródła rozwoju nowej nauki historycznej dla badania dziejów Polski<sup>12</sup>.

W Polsce od roku 1950 podstawą badań metodologicznych, stosowanych w naukach historycznych, miała być metoda materializmu historycznego, którego źródło poznania stanowi klasa robotnicza i masy ludu pracującego. Żanna Kormanowa wyrażała przekonanie, że wykorzystanie nowej marksistowskiej metodologii, to węzłowe zadanie w walce o nową naukę historyczną. Referentka uznała jej wyższość nad „pseudonaukową” idealistyczną metodologią burżuazyjnej humanistyki<sup>13</sup>. Wanda Moszczeńska, analizując pracę B. Rybakowa pt. *Rzemiosło wiejskie*, doszła do wniosku, że radziecka nauka historyczna oparta na metodologii marksizmu-leninizmu wskazuje polskim uczonym, w jaki sposób dokonać krytycznego przeglądu burżuazyjnej historiografii polskiej<sup>14</sup>. Celina Bobińska dokonała natomiast marksistowskiej rewizji polskiej historiografii, wskazując na postępowe tendencje naszych dziejów<sup>15</sup>.

Odtąd marksistowskie ujęcie dziejów oparte na materializmie historycznym dominowało w polskiej edukacji historycznej aż do transformacji ustrojowej, jaka dokonała się w Polsce w 1989 roku. Czesław Szybka rozpatrywał ten problem z punktu widzenia funkcji nauczania historii w realizacji ogólnych zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły oraz możliwości maksymalnego rozwijania aktywności myślowej w procesie nauczania. Szybka wychodził z założenia, że jedną z najważniejszych funkcji nauczania historii w szkole jest przygotowanie uczniów do zrozumienia prawidłowości i postępowości procesu historycznego. Uznał, iż koniecznym warunkiem w tym procesie jest uświadomienie sobie powtarzalności związków o jednakowym charakterze. Jako przykład autor podał związek między formami życia gospodarczego a ustrojem społecznym.

W wyniku przeprowadzonych badań Szybka doszedł do wniosku, że w dotychczasowych programach trudno dostrzec te związki. Zdaniem autora, aby przygotować uczniów do zrozumienia prawidłowości procesu historycznego, należy wyodrębnić elementy wspólne np. dla wielu krajów oraz elementy ogólne. Następną ważną funkcją w edukacji historycznej dzieci i młodzieży w opinii Szybki jest funkcja scalająca wiedzę o życiu społecznym bądź gospodarczym,

<sup>11</sup> Ż. Kormanowa, *Referat Podsekcji Historii Sekcji Nauk Społecznych i Humanistycznych I Kongresu Nauki Polskiej*, „Kwartalnik Historyczny” R. 57, z. 3–4 za rok 1950–1951, Warszawa 1951, s. 254–326. W redagowaniu referatu uczestniczyła wybrana 11 czerwca 1951 roku na posiedzeniu Podsekcji Historii Komisja w składzie: prof. dr Assordobraj, dr Rafał Geber, dr Aleksander Gieysztor, prof. dr Tadeusz Mantenffel.

<sup>12</sup> Tamże s. 274.

<sup>13</sup> Tamże s. 281.

<sup>14</sup> Tamże s. 179.

<sup>15</sup> C. Bobińska, *Na marginesie narady historyków-marksistów*, „Nowa Kultura”, nr 2 z 9.04.1950 r.

zawarta w programach różnych przedmiotów nauczania. Autor wyraża przekonanie, że wysoki stopień korelacji i integracji będzie miała historia tylko wówczas, gdy w programach i podręcznikach zachowana będzie odpowiednia proporcja między poszczególnymi dziedzinami życia społeczno-gospodarczego oraz między rolą jednostek a rolą mas w dziejach. Proporcje te winny być zgodne z założeniami materializmu historycznego i wynikami badań nauk historycznych.

Kolejną funkcją nauczania historii według Szybki jest przygotowanie uczniów do zrozumienia współczesności, polegającą na umiejętności łączenia wiedzy z przeszłością, co pozwoli wyjaśnić genezę współczesnych instytucji społecznych, sposobów gospodarki, form ustrojowych oraz historycznego podłoża różnych teorii, poglądów i zwyczajów. Autor sugeruje przesunięcie ram chronologicznych nauczania historii w szkole do czasów najnowszych.

Do ważnych funkcji edukacji historycznych Szybka zaliczył również przygotowanie uczniów do życia praktycznego. Cel ten można osiągnąć jego zdaniem poprzez kształtowanie naukowego poglądu na świat, przygotowanie uczniów do zrozumienia współczesności oraz systematyczne wdrażanie ich do posługiwania się zdobytą wiedzą historyczną w nowych sytuacjach poznawczych.

Podjmując problem aktywności myślowej uczniów w procesie nauczania historii, Szybka dokonał analizy 86 lekcji historii w szkołach podstawowych. Badania wykazały, że aż w 46 przypadkach podstawową była metoda oparta na słowie, którą zastosował nauczyciel. Uczniowie ograniczali się do biernego słuchania. Na podstawie badań doszedł do wniosku, że dominującą rolę w tworzeniu sytuacji poznawczych na lekcjach historii w szkołach podstawowych odgrywały pytania nauczyciela, przy czym ok. 75% z nich wymagało od uczniów pamięciowego opanowania materiału nauczania.

Autor zwrócił uwagę na pilną potrzebę wzrostu aktywności myślowej uczniów na lekcjach historii, wskazując jednocześnie na praktyczne sposoby wykorzystania zdobytej wiedzy. Za najważniejsze w edukacji historycznej Szybka uznał m.in.: rozpatrywanie faktów i zjawisk historycznych rozwojowo, genetycznie, przyczynowo, z szerokim zastosowaniem praktycznym oraz rozwijanie takich operacji myślowych jak: analiza, synteza, wnioskowanie, uzasadnianie, uogólnianie i sprawdzanie. Należy również – zdaniem Szybki – wdrażać uczniów do stosowania i rozwiązywania problemów od prostych do bardziej złożonych. Zdobytą wiedzę historyczną powinna stać się inspiracją do tworzenia coraz to nowych sytuacji poznawczych.

Realizacja tych zasad według autora pozwoli na stworzenie korzystnych warunków do rozwijania aktywności myślowej uczniów i wzrostu zainteresowania przedmiotem. Aby osiągnąć zamierzony cel autor zwracał uwagę na dobór i układ treści w programach i podręcznikach, które powinny uwzględniać istnienie związków przyczynowych i genetycznych w poszczególnych tematach i rozdziałach<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Cz. Szybka, *Co w nauczaniu historii jest rzeczywiście ważne*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 3, s. 4–6.

Krytyki programów nauczania historii z lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego stulecia dokonała m.in.: Wanda Kuligowska. Zwróciła ona uwagę, że wprowadzane z roku na rok drobne poprawki nie zmieniały w zasadniczy sposób założeń programowych i wynikających z nich celów nauczania. Nosiły one raczej charakter zabiegów doraźnych, które polegały na przesuwaniu pewnych partii materiału lub dokonywaniu skrótów o charakterze pozornym. Według oceny Kuligowskiej, w efekcie historia w szkole stała się przedmiotem mało popularnym wśród dzieci i młodzieży, a nauczycielom nie dawała satysfakcji z wyników ich pracy. Autorka na podstawie szczegółowej analizy dezyderatów zawartych w „Uwagach o realizacji programu” z lat 1950–1967 doszła do wniosku, że realizacja stawianych nauczycielom i uczniom zadań z zakresu nauczania historii wymaga w praktyce odpowiedniego zaopatrzenia bibliotek i pracowni historycznych, dobrze zorganizowanego warsztatu pracy, który umożliwiłby stosowanie na lekcjach nowoczesnych metod nauczania. Pozwoli to nie tylko przekazać dzieciom i młodzieży określony zasób wiedzy, lecz również kształtować samodzielne myślenie. Umiejętność analizy i wyciągania prawidłowych wniosków, co stanowi istotę w edukacji historycznej<sup>17</sup>.

Czesław Nowarski za najważniejszy cel i sens działalności szkolnej edukacji historycznej uznał rozwój ucznia, szukając odpowiedzi na następujące pytania:

– Czy i w jakim zakresie kształcenie historyczne może wpływać na rozwój ucznia?

– W jakich warunkach historia, jako dziedzina wiedzy, mogłaby stać się „mistrzynią życia” dla ucznia?

W konkluzji autor doszedł do przekonania, że treści kształcenia historycznego mają niewątpliwie wpływ na rozwój ucznia. Uzyskana wiedza zaspakaja jego ciekawość poznawczą i rozwija zainteresowania przeszłością. Treści historyczne ostrzegają, a jednocześnie inspirują, przemawiają do wyobraźni i rozumu młodzieży, pobudzają emocjonalnie, a także ukazują zło, okrucieństwo, przewrotność, fałsz i obłudę. Uogólniając swe rozważania nad wpływem edukacji historycznej na intelektualny rozwój ucznia Nowarski doszedł do wniosku, że kształcenie historyczne może stanowić ważny czynnik rozwoju młodych ludzi, kształtując ich i wychowując. Zauważył jednocześnie, że jest to proces w dużym stopniu niewymierny, uzewnętrzniający się w myśleniu werbalnym i postawach społecznych przejawiających się w formie zachowań młodzieży w zależności od zaistniałych sytuacji i okoliczności<sup>18</sup>.

Czesław Nowarski podjął aktualny problem redefiniowania dydaktyki historii i jego związku z praktyką szkolną<sup>19</sup>. Nowarski dokonał próby redefinicji

<sup>17</sup> W. Kuligowska, *Znowu przeładowany program historii (Listy i głosy)*, „Nowa Szkoła” 1967, nr 9, s. 4–6.

<sup>18</sup> Cz. Nowarski, *Rozwój ucznia a treści kształcenia historycznego*, „Wiadomości Historyczne” 1993, nr 5, s. 275–279.

<sup>19</sup> „Redefiniowanie” według Cz. Nowarskiego oznacza intelektualną czynność powtórnego objaśniania istoty oraz znaczenia od dawna używanych pojęć, terminów, określeń i słów. Szerzej na

dydaktyki historii, wykorzystując dotychczasowy dorobek naukowy w tym zakresie J. Maternickiego, J. Centkowskiego, J. Ruchały, Cz. Majorka oraz własny<sup>20</sup>.

Aleksandra Szymańska zajęła się problemem strukturalnego ujmowania zjawisk historycznych w nauczaniu szkolnym. Autorka stawia pod rozwagę twórcom programu wykorzystanie metody strukturalizacji treści nauczania, którą rozumie jako relacje zachodzące między treściami podstawowymi a pochodnymi. Dynamiczny charakter struktury przedstawiła na przykładzie przemian ekonomicznych w ustroju feudalnym, które w efekcie doprowadziły do upadku i powstania kapitalizmu, jako nowej formacji społeczno-ekonomicznej<sup>21</sup>.

Stanisław Frycie i Franciszek Zawadzki zwrócili uwagę na ważną funkcję edukacji historycznej w procesie oddziaływania wychowawczego. Autorzy starali się uzasadnić, że zmodyfikowane treści kształcenia historycznego zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej oraz pogłębiona wiedza o czasach najnowszych przyczyni się do kształtowania w uczniach oczekiwanych i akceptowanych społecznie postaw obywatelskich<sup>22</sup>.

Za najważniejszy cel nauczania historii Zawadzki uznał postulat kształtowania uczciwości i rzetelności intelektualnej oraz poszukiwanie prawdy, co może przyczynić się do kształtowania charakteru i właściwego stosunku młodego pokolenia do pracy, jako fundamentu rozwoju kraju i wzrostu jego międzynarodowego znaczenia. Zawadzki uważa, że edukacja historyczna winna budzić zainteresowanie przede wszystkim życiem własnego kraju, lecz także innych narodów, ich rozwojem społecznym, gospodarczym i kulturalnym w różnych epokach. Edukacja historyczna, w opinii Zawadzkiego, winna budzić poczucie odpowiedzialności i świadomości każdej jednostki ludzkiej, przede wszystkim za własne czyny. Zawadzki w postulowanych celach nauczania historii podkreślał potrzebę starannego przygotowania młodzieży do zawodu, co ma szczególne znaczenie dla rozwoju społecznego i gospodarczego kraju. Jednym z najważniejszych zadań i celów nauczania historii, przed jakim stoją nauczyciele, jest – według Zawadzkiego – doprowadzenie do sytuacji, w której rozumienie przeszłości przez

---

ten temat pisze autor w artykule pt. *Redefiniowanie dydaktyki historii i jego następstwa dla praktyki szkolnej*, „Wiomości Historyczne” 1993, nr 4, s. 204.

<sup>20</sup> J. Maternicki, *Teoretyczne i metodyczne podstawy dydaktyki historii*, Warszawa 1990, s. 7–48; tenże, *Pojęcie, przedmiot, zadania i funkcje dydaktyki historii*, „Wiomości Historyczne” 1992, nr 1, s. 13–22; Cz. Majorek, Cz. Nowarski, J. Ruchała, *Uwarunkowania dydaktyki historii. Studia teoretyczne i badania empiryczne*, Kraków 1990, s. 9–31; J. Centkowski, *Współczesne przemiany w europejskiej dydaktyce historii*, „Wiomości Historyczne” 1992, nr 3, s. 148–155.

<sup>21</sup> A. Szymańska, *Strukturalne ujmowanie zjawisk historycznych w nauczaniu szkolnym*, „Wiomości Historyczne” 1986, nr 5, s. 424–435.

<sup>22</sup> St. Frycie, *O potrzebie badań nad treścią programów i podręczników szkolnych*, „Nowa Szkoła” 1977, s. 11–13.

młodzież doprowadzi do zrozumienia teraźniejszości, którą należy przekształcać i udoskonalać, wyzwalać ukryte siły twórcze dla dobra społeczeństwa<sup>23</sup>.

Tadeusz Słowikowski, Anna Kulczykowska oraz Roma Ilnicka-Miduchowa, analizując cele nauczania, doszli do podobnych wniosków co Franciszek Zawadzki, że historia stanowi ważny czynnik wychowawczy, kształtujący przekonania przyszłego obywatela. Funkcja wychowawcza, jak podkreślają autorzy, wzrosła na skutek zaistniałych nowych warunków życia i rozwoju nauki historycznej. Autorzy zwracają uwagę, iż cele nauczania historii wynikają bezpośrednio z zadań wychowawczych współczesnej szkoły, pośrednio natomiast z nowej rzeczywistości ekonomiczno-społecznej i politycznej ukształtowanej w Polsce po drugiej wojnie światowej. Przypomnieli, iż cele te określa model socjalistycznego wychowania. Wśród wszystkich przedmiotów szkolnych autorzy przypisują szczególnie rolę historii z racji jej wysokiej wartości kształcąco-poznawczo-wychowawczych.

Słowikowski, Kulczykowska oraz Ilnicka-Miduchowa poruszyli problem trudności, na jakie uczniowie napotykają w toku nauczania historii. Wynikają one z faktu, iż przedmiot ten charakteryzuje się stosunkowo wysokim stopniem abstrakcyjności, co wymaga od uczniów dokonywania różnorodnych operacji myślowych, do których nie wszyscy z nich są przygotowani. W związku z tym, iż przedmiot poznania w nauczaniu historii wyłączony jest spod bezpośredniej obserwacji ucznia, podawany materiał z reguły nie odzwierciedla w pełni procesu dziejowego, a wprowadzane pojęcia historyczne mają wysoki stopień ogólności i są wieloznaczne. Autorzy wyrażają obawę, że istnieje duże prawdopodobieństwo ingerencji fałszywych informacji w toku precyzowania się naukowo zweryfikowanego obrazu przeszłości<sup>24</sup>.

Problem trudności, na jakie napotykają uczniowie w toku nauczania historii poruszają również m.in.: Adela Bornholzowa, Wanda Moszczeńska, Jerzy Centkowski i inni<sup>25</sup>.

Wanda Moszczeńska, jako główny cel nauczania historii uznała poznanie przez ucznia procesu dziejowego poprzez ukazywanie poszczególnych elementów rzeczywistości dziejowej, dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych i ich konkretyzacji czasowo-przestrzennej, dostrzeganie obok jednostek całych grup społecznych oraz kształtowanie umiejętności dostrzegania zmian zachodzących w czasie<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> F. Zawadzki, *Obecny moment dziejowy a cele nauczania historii w szkole polskiej*, „Nowa Szkoła” 1946, nr 3, s. 1–14.

<sup>24</sup> T. Słowikowski, R. Ilnicka-Miduchowa, A. Kulczykowska, „Nowa Szkoła”, 1971 nr 5, s. 17–21.

<sup>25</sup> A. Bornholzowa, W. Moszczeńska, *Nauczanie historii w szkole a nauka historyczna*, Warszawa 1969; A. Bornholzowa, J. Centkowski, *O problemowym nauczaniu historii ...*; T. Słowikowski, *Metodyka nauczania historii*, Warszawa 1967.

<sup>26</sup> W. Moszczeńska, *Podstawy metodyczne nauczania historii w szkole*, [w:] *Metodyka nauczania historii*, Warszawa 1957 s. 9, 16.

Wanda Zwolska, dokonując analizy naukowo-optycznej programów nauczania obowiązujących do roku 1962, zwróciła uwagę na praktyczną realizację celów nauczania historii, wynikających z treści poszczególnych tematów lekcyjnych. Zwolska w edukacji historycznej dostrzegła poza celami poznawczymi i kształcącymi, podobnie jak wspomniani wcześniej Zawadzki, Słowikowski, Kulczykowska i inni, szczególne walory oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież, które należy wykorzystać w procesie nauczania<sup>27</sup>.

Tadeusz Słowikowski, podobnie jak inni dydaktycy był zadania, aby każdy uczeń w procesie nauczania – uczenia się zrozumiał materiał, przyswoił go oraz zapamiętał<sup>28</sup>. Cele kształcące, według Słowikowskiego można osiągnąć poprzez rozwijanie i kształcenie zdolności poznawczych uczniów, myślenia odtwórczego i twórczego, obserwacji, wyobraźni, uwagi i pamięci, głębszego zrozumienia pojęć historycznych, kształtowania myślenia historycznego, kształtowania sądów wartościujących, umiejętności oceny faktów i postaci, rozwijania i ćwiczenia sprawności posługiwania się podręcznikami, mapą, ilustracją i innymi pomocami dydaktycznymi. Za naczelną cel wychowawczy nauczania historii Słowikowski uznał kształtowanie się materialistycznego światopoglądu ucznia, jego laickiej postawy, internacjonalizmu, ofiarności obywatelskiej, kultury życia codziennego, budowniczego socjalizmu.

Koncepcja celów nauczania historii zaprezentowanych przez Zwolską i Słowikowskiego zdominowała polską dydaktykę historii aż do lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia. Znani polscy dydaktycy z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, wspomniani wcześniej Tadeusz Słowikowski, Czesław Majorek oraz Kazimierz Augustynek z ośrodka krakowskiego, dokonali klasyfikacji celów nauczania historii, określając jednocześnie ich zakres. Przypomnieli, że naczelnym zadaniem szkoły socjalistycznej jest wychowanie przyszłych obywateli o przekonaniach i postawach na miarę potrzeb państwa socjalistycznego, obarczając szkołę odpowiedzialnością nie tylko za zasób wiedzy uczniów, ale także, a może przede wszystkim za ich poglądy życiowe. Autorzy ci podkreślali, że szkolny system wychowawczy jest integralną częścią systemu społeczno-politycznego państwa<sup>29</sup>.

Podobnie Edmund Fryckowski uznał, że historia należy do najbardziej ideologicznych i politycznych przedmiotów nauczania, ponieważ opiera się na założeniach filozofii marksistowskiej<sup>30</sup>. Tadeusz Słowikowski i Kazimierz Augustynek

<sup>27</sup> W. Zwolska, *Poradnik nauczyciela historii*, Warszawa 1962.

<sup>28</sup> T. Słowikowski, *Metodyka nauczania historii. Podręcznik dla studium nauczycielskiego*, Warszawa 1967.

<sup>29</sup> K. Augustynek, Cz. Majorek, T. Słowikowski, *Miejsce i zadania przedmiotu historia w realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły podstawowej i średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1970, nr 5–6.

<sup>30</sup> E. Fryckowski, *Problematyka kształtowania światopoglądu naukowego na lekcjach historii i wychowania obywatelskiego w szkole podstawowej i średniej*, „Praca Wydziału Nauk Humanistycznych Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego” 1970, nr 9, seria A, s. 63–91.

tynek w roku 1975 na łamach czasopisma „Wiadomości Historyczne” wyjaśniali, jak w praktyce, podczas lekcji należy realizować jeden z podstawowych celów nauczania, jakim jest kształtowanie u dzieci i młodzieży naukowego poglądu na świat. Wyszli oni z założenia, że światopogląd jest zespołem przekonań, określających stosunek poznawczo-uczuciowy człowieka do przyrody oraz wyznaczający jego postępowanie<sup>31</sup>.

Słowikowski oraz Augustynek za podstawowy składnik światopoglądu naukowego uznali filozofię marksistowsko-leninowską, ekonomię polityczną i teorię naukowego socjalizmu. Andrzej Leszek Szcześniak zalecał, aby na lekcjach historii u uczniów kształtować naukowy pogląd na świat, przygotowując ich do przyszłego, pełnego udziału w procesie budownictwa socjalistycznego<sup>32</sup>. Jerzy Maternicki, wyrażając swój własny pogląd na temat celów nauczania historii, stał na stanowisku, iż szkoła z racji swej funkcji jest zobowiązana wcielać w życie idee oświatowe Lenina i rewolucji rosyjskiej<sup>33</sup>. Według Maternickiego, poznawanie wydarzeń i zjawisk historycznych ma służyć poznawaniu ewolucji dziejów ludzkości, jej formacji społeczno-ekonomicznych, postępu w zakresie życia społeczno-gospodarczego oraz form ustrojowych. Za ważny cel nauczania historii autor uznał ukazywanie związków bazy z nadbudową, akcentowanie klasowego charakteru ideologii i programów politycznych oraz wskazanie na znaczącą rolę mas i jednostek w dziejach narodu i państwa.

Czesław Banach, podejmując rozważania nad celami nauczania, podobnie jak Maternicki, Słowikowski i inni, stał na stanowisku, że szkoła poprzez oddziaływanie wychowawcze powinna przyczynić się do umacniania jedności ideowo-moralnej na bazie programu budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Uczeń na lekcjach historii według Banacha ma zrozumieć istotę znaczenia pojęć takich, jak: kierownicza rola partii, sojusz robotniczo-chłopski, rola związków zawodowych i organizacji młodzieżowych<sup>34</sup>.

Jerzy Topolski, analizując cele i treści programowe z lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia, doszedł do wniosku, że w tworzeniu historii konieczne jest odwoływanie się do tradycji narodowych i rewolucyjnych<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> Autorzy przez pojęcie „światopogląd naukowy” rozumieli zespół sądów, twierdzeń i ocen za pomocą, których człowiek tłumaczy sobie sens zjawisk świata, wyznaczając własny do nich stosunek, oparty o empiryczne badania i wiedzę dającą się zweryfikować naukowo. Por. T. Słowikowski, K. Augustynek, *Kształtowanie naukowego światopoglądu w procesie nauczania historii*, „Wiadomości Historyczne” 1975, nr 5–6.

<sup>32</sup> A.L. Szcześniak, *Nauczanie historii w kl. VII. Poradnik przedmiotowo-metodyczny*, Warszawa 1978, s. 88–95.

<sup>33</sup> J. Maternicki, *Cele nauczania historii we współczesnym świecie w świetle idei oświatowych Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej*, „Wiadomości Historyczne” 1977, nr 5–6.

<sup>34</sup> Cz. Banach, *Patriotyzm i internacjonalizm w procesie wychowania*, „Wiadomości Historyczne” 1978, nr 1.

<sup>35</sup> J. Topolski, *Walory dydaktyczne historii i jej rola w wychowaniu socjalistycznym*, Kalisz 1976.

Jerzy Centkowski i Jerzy Skowronek w swych publikacjach metodycznych kierowanych do nauczycieli zwracali uwagę głównie na praktyczne sposoby realizacji celów wychowania w edukacji historycznej. W ich opinii powinny być one wciąż aktualizowane ze współczesną rzeczywistością, zwłaszcza w zakresie stosunków społeczno-gospodarczych i politycznych. Natomiast treści nauczania historii i związane z nimi cele winny wynikać z idei humanizmu socjalistycznego. W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku ukazało się w „Wiadomościach Historycznych” wiele artykułów podejmujących problem kształtowania w nauczaniu postaw patriotycznych i internacjonalistycznych.

Maria Łazarska, analizując ten problem, wyraziła pogląd, że w socjalistycznym systemie wychowania czołowe miejsce zajmuje kształtowanie ideowej postawy rozumianej, jako zespół cech, które wyznaczają stosunek jednostki do podstawowych założeń ideologii społecznej i socjalistycznych ideałów. Szczególne miejsce w kształtowaniu postaw patriotycznych i internacjonalistycznych autorka wyznaczyła lekcjom historii<sup>36</sup>.

Hanna Kostrzyńska dokonała charakterystyki polskich programów szkolnych pod kątem doboru i zakresu treści historycznych, celów nauczania oraz miejsca historii w planach nauczania w Polsce Ludowej w latach 1946–1980. Autorka swe rozważania ograniczyła do stopnia propedeutycznego. W wyniku podjętych badań Kostrzyńska doszła do wniosku, że w realizowanych wówczas programach w kl. III i IV większa część tematyki języka polskiego poświęcona była wiadomościom z historii. Badania potwierdziły, że nauczyciele j. polskiego niechętnie realizują tę tematykę. Prowadząc ćwiczenia redakcyjne w mówieniu w oparciu o treści czytanek, z reguły nie wyjaśniali uczniom prostych pojęć historycznych, co miało negatywny wpływ na podjęcie dalszej systematycznej nauki tego przedmiotu w klasach starszych<sup>37</sup>.

Problem propedeutycznego nauczania historii był również przedmiotem badań Helmuta Voita. Autor, prowadząc badania na terenie Republiki Federalnej Niemiec (RFN), zwrócił uwagę na fakt braku odrębnej dydaktyki historii na niższym szczeblu nauczania, co wywierało negatywny wpływ na efekty kształcenia historycznego. Realizacja celów kształcenia, zdaniem tego autora, uzależniona jest od stopnia rozwoju umysłowego uczniów. Stąd odpowiedni dobór metod nauczania i wykorzystania środków dydaktycznych, decyduje o kształtowaniu świadomości historycznej już w młodszym wieku szkolnym. Voit krytycznie ustosunkował się do dominującej roli narracji w nauczaniu historii na tym szczeblu kształcenia<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> M. Łazarska, *Kształtowanie postaw patriotycznych i internacjonalistycznych w nauczaniu historii i wychowania obywatelskiego*, „Wiadomości Historyczne” 1978, nr 1.

<sup>37</sup> H. Kostrzyńska, *Nauczanie historii na stopniu propedeutycznym w świetle programów szkolnych w Polsce Ludowej*, „Wiadomości Historyczne” 1980, nr 3, s. 145.

<sup>38</sup> H. Voit, *O propedeutycznym nauczaniu historii w RFN*, „Wiadomości Historyczne” 1980, nr 3, s. 150–155.

Poszukiwania nowych koncepcji nauczania znalazło swój wyraz w ukazujących się w Polsce licznych publikacjach, zwłaszcza w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku, w związku z reformą edukacji narodowej i próbą wprowadzenia 10-letniej szkoły średniej. Tematyce tej poświęcone było VI Sympozjum Dydaktyków Historii Krajów Socjalistycznych, które miało miejsce w Warszawie i Krakowie w dniach 22–27 września 1976 r., zorganizowane przez Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Referaty wygłoszone w czasie obrad plenarnych dotyczyły następujących zagadnień: kształtowania naukowego poglądu uczniów w procesie nauczania historii, koncepcji nauczania historii w dobie rewolucji naukowo-technicznej oraz doskonaleniu treści podręczników. W poszczególnych wystąpieniach podkreślano ważną rolę historii, jako przedmiotu nauczania w kształtowaniu u uczniów wiedzy o rozwoju społecznym i wychowaniu ideowo-politycznym<sup>39</sup>.

Dyskusji nad programami 10-letniej szkoły średniej były poświęcone również obrady pierwszego Ogólnopolskiego Sejmiku Historyków, który odbył się w dniach 21–23 września w Kaliszu w roku 1977 z udziałem 300 przedstawicieli historycznego środowiska naukowego i nauczycielskiego z całego kraju. Organizatorami Sejmiku było Polskie Towarzystwo Historyczne. Dyskutowano m.in.: nad miejscem i rolą historii w społeczeństwie socjalistycznym oraz nad koncepcją programu historii w 10-letniej szkole średniej. Problem ten przedstawił w pełny sposób Jerzy Maternicki.

Stanisław Frycie, ustosunkowując się do propozycji zwiększenia liczby godzin historii w 10-letniej szkole średniej, uznał, że nie jest to możliwe z uwagi na znaczne już obciążenie uczniów nauką. Uzasadnił, że program historii ma charakter nadal otwarty i będzie przedmiotem dyskusji w toku wdrożeń wstępnych eksperymentów w szkołach.

Uczestnicy Sejmiku zwrócili uwagę, że zbyt mało czasu w proponowanych programach poświęca się kształtowaniu kultury historycznej i myślenia historycznego. Wątpliwości wielu dyskutantów budziło dostosowanie nowego programu do możliwości percepcyjnych uczniów. Byli oni zgodni, co do faktu, iż warunkiem prawidłowej realizacji programu są właściwe podręczniki. Wskazywali na potrzebę opracowania dwóch lub trzech ich wersji dla każdej klasy, zawierających różnorodne teksty źródłowe, a także podręczniki dla nauczycieli. Zwrócono uwagę na istniejące braki w zaopatrzeniu szkół w nowoczesne pomoce naukowe do nauczania historii<sup>40</sup>.

Jerzy Centkowski, analizując cele ideowo-wychowawcze i kształcące w 10-letniej szkole średniej, podkreślał doniosłą rolę historii w kształceniu humanistycznym i ideowym wychowania dzieci i młodzieży, powołując się na

<sup>39</sup> T. Pióro, *Nowoczesna koncepcja nauczania historii*, „Nowa Szkoła” 1976, nr 1, s. 10–12.

<sup>40</sup> T. Pióro, *Z obrad Sejmiku historyków w Kaliszu*, „Nowa Szkoła” 1977, nr 1, s. 26–28.

Uchwały VI i VII Zjazdu PZPR oraz Raport o stanie oświaty w PRL. Centkowski cele poznawcze ściśle łączył z celami kształcącymi i wychowawczymi, co wiązał z wyrabianiem u uczniów racjonalnego stosunku do przeszłości oraz ukształtowaniem naukowego, zgodnego z założeniami materializmu historycznego, poglądu na dzieje państwa i narodu polskiego oraz historii powszechnej. Według Centkowskiego, nauczanie historii powinno służyć przygotowaniu uczniów do aktywnego i świadomego udziału w życiu politycznym, społecznym, gospodarczym i kulturalnym kraju, do twórczej pracy dla dobra socjalistycznej Ojczyzny i jej dalszego rozwoju. Autor wskazał na rolę i znaczenie wychowania patriotycznego i obywatelskiego, które łączył z wychowaniem internacjonalistycznym.

Centkowski zwrócił uwagę na rolę regionalizmu w edukacji ideowo-politycznej. Analizując program historii dla poszczególnych klas, pozytywnie ocenił jego wartości kształcące. Zdaniem autora program ten stwarzał naturalne warunki w przygotowaniu uczniów do edukacji permanentnej, co jest szczególnie istotne w edukacji historycznej<sup>41</sup>. Jerzy Centkowski zwrócił uwagę, że realizacja nowego programu historii powszechnej szkoły średniej wymaga spełnienia określonych warunków, do których zaliczył: przygotowaną kadrę nauczycielską, pełny zestaw pomocy naukowych oraz odpowiednie podręczniki. Autor doceniał rolę współdziałania oświaty tzw. równoległej, w tym telewizji, radia, filmu i prasy oraz masowych wydawnictw popularnonaukowych poszerzających wiedzę historyczną<sup>42</sup>. Autor, analizując szczegółowo projekt programu historii kl. V powszechnej szkoły średniej, podkreślił przyjętą „obrazową” koncepcję jego budowy, co miało wpływ na formułowane cele nauczania tego przedmiotu oraz dóbr i układ treści kształcenia<sup>43</sup>.

Zgodnie z tymi założeniami, w wyniku realizacji programu nauczania historii w kl. V uczniowie powinni uzyskać wiedzę podstawową o początkach i rozwoju cywilizacji śródziemnomorskiej, umiejętność dostrzegania związków między różnymi dziedzinami życia w starożytności i we wczesnym średniowieczu, posiadać zdolność oceny przyswojonych faktów historycznych, ogólną dyspozycję do przeżyć estetycznych związanych z poznawaniem kultury antycznej, gotowość do uczciwego angażowania się w sprawy służące obronie ojczyzny, umiejętność w poszukiwaniu pełnych informacji o przyswojonych faktach oraz wykazać się znajomością niektórych elementarnych składników pojęć historycznych<sup>44</sup>. Cent-

<sup>41</sup> J. Centkowski, *Cele ideowo-wychowawcze i kształcące 10-letniej szkoły średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1977, nr 2, s. 65–69.

<sup>42</sup> Tenże, *Warunki realizacji programu historii powszechnej szkoły średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1979, nr 3, s. 100–103.

<sup>43</sup> Tenże, *Założenia dydaktyczne projektu programu historii kl. V szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne” 1981, nr 4, s. 213–215.

<sup>44</sup> Szerzej na ten temat pisze również Cz. Majorek w artykule: *Analiza programu nauczania historii w kl. V*, [w:] *Przewodnik metodyczny nauczania historii w kl. V wdrażający program 10-let-*

kowski postulował, by nauczyciele historii w toku realizacji programu zwracali uwagę m.in. na fakt, że doskonalenie narzędzi i metody pracy w efekcie prowadziło do podniesienia poziomu życia ludzi. Uczeń kl. V w toku nauczania historii powinien uświadomić sobie, że położenie geograficzne i warunki naturalne mają bezpośredni wpływ na życie ludzi i charakter ich zajęć. Autor zwracał uwagę na potrzebę ścisłej korelacji geografii z historią.

Jan Andrzej Szczęśniak wyrażając opinię na temat realizacji programu nauczania historii w kl. IV powszechnej szkoły średniej uważał, że naczelnym celem nie powinno być uzyskanie wiedzy historycznej, lecz wykorzystanie wychowawczych aspektów przedstawionych uczniom fragmentów dziejów Polski w celu kształtowania emocjonalnego stosunku do zawartych w nim treści. Działania te według autora powinny stanowić fundament pod dalszą systematyczną naukę w klasach starszych. Natomiast obrazy przedstawiające życie ludzi w dawnych czasach miały na celu ukazanie m.in.: ewolucji rozwoju cywilizacyjnego oraz zmiany w warunkach bytu materialnego. Szczęśniak uznał za istotne na tym poziomie kształcenia wprowadzenie pojęć takich jak: „bezrobocie”, „bezdomność”, „dziedzic” i inne. Autor uzasadniał, że ich znajomość pozwoli uczniom przeżyć emocjonalnie wyzysk kapitalistyczny oraz krzywdy ludzi wyzyskiwanych<sup>45</sup>.

Maria Irena Matejuk i Urszula Ptak przedstawiły zmiany w programach historii szkół podstawowych i średnich w roku 1981 w wyniku negocjacji Krajowej Komisji Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” z Ministerstwem Oświaty i Wychowania. Zasadnicze zmiany wprowadzono w kursie historii najnowszej i współczesnej. Autorki uzasadniały konieczność rewizji programu historii radykalną zmianą aktualnej rzeczywistości społeczno-politycznej w kraju. Zwróciły one uwagę, że realizowany program w roku 1980–1981 określony, jako „tymczasowy” wydany został w roku 1966. Był to rok przygotowania wchodzącej w życie klasy ósmej szkoły podstawowej. Dwukrotnie poprawiane programy w roku 1970 oraz 1974 wniosły pewne nieznaczne poprawki w treściach nauczania. W latach następnych całą uwagę skierowano na przygotowanie programów dla 10-letniej szkoły średniej. W międzyczasie, jak zauważyły autorki, stan wiedzy ogólnospołecznej w zakresie historii znacznie się podniósł, na skutek ukazujących się najnowszych publikacji dotyczących zwłaszcza historii Polski XIX i XX wieku. Zmieniła się też radykalnie świadomość historyczna społeczeństwa. W wyniku, czego dotychczasowa szkolna edukacja historyczna znalazła się w sprzeczności z oczekiwaniami i wymaganiami społecznymi. Powstałe jesienią 1980 r. zespoły nauczycieli historii, złożone z przedstawicieli NSZZ „Solidarność”, aprobowane przez Krajową Komisję Koordynacyjną Oświaty i Wychowania (KKKOiW),

*niej szkoły średniej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz 1979, s. 21–22.

<sup>45</sup> J.A. Szczęśniak, *Uwagi na temat realizacji programu nauczania historii w kl. IV powszechnej szkoły średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1977, nr 5–6, s. 222–225.

opracowały „Propozycje doraźnych zmian w materiale nauczania historii w szkolnictwie podstawowym i ponadpodstawowym”<sup>46</sup>.

W wyniku negocjacji między przedstawicielami NSZZ „Solidarność” KKKO i W a Ministerstwem Oświaty i Wychowania w dniu 17 listopada 1980 roku w Gdańsku podpisano „Protokół ustaleń”. Wychodząc z założenia, że opracowanie nowych programów historii powinno odbywać się równolegle z przebudową programów innych przedmiotów i połączone z całościową koncepcją kształcenia ogólnego, w „Propozycjach” uwzględniono tylko najpilniejsze poprawki w dotychczasowym programie i podręcznikach przy niezmienionej siatce godzin.

Ostateczna redakcja skorygowanego programu historii nastąpiła w miesiącu maju 1981 r. i miała być wprowadzana zgodnie z przyjętymi ustaleniami w roku szkolnym 1981/1982.

Nowe programy odciążone zostały od nadmiernej wiedzy encyklopedycznej, co wymagało wnikliwej selekcji materiału nauczania oraz wprowadzenia ujęć syntetycznych. Wykorzystano w nim w większym stopniu zasadę autonomii nauczyciela w doborze treści kształcenia i środków dydaktycznych. Jak podkreślali autorzy nowych programów, sugestie w zakresie interpretacji materiału nauczania pod względem ideowym i politycznym w żaden sposób nie mogą naruszać autonomii nauczyciela i jego etyki zawodowej<sup>47</sup>.

Jak wynika z badań oraz analizy literatury przedmiotu na wyniki i efekty szkolnej edukacji historycznej dzieci i młodzieży decydujący wpływ miały cele nauczania zawarte w programach. Mimo iż programy nauczania historii w poszczególnych okresach uległy pewnym niewielkim zmianom i modyfikacjom wciąż poddawane były ostrej krytyce. Natalia Gąsiorowska, krytykując program nauczania historii z roku 1945, zarzucała mu występujący brak ciągłości w tematach oraz pominięcie ważnych faktów, bez których nie można było wyjaśnić dziecku innych wydarzeń<sup>48</sup>. Adela Bornholzowa doszła do wniosku, że programy z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych nie wynikały z potrzeb społecznych, nie uwzględniały możliwości percepcyjnych uczniów, były oderwane od rzeczywistości, stanowiły wyspekulowaną teorię, dawały nierealną wizję idealnego absolwenta szkoły, a cele wychowania zawarte w programach były niejasno sprecyzowane i mało konkretne<sup>49</sup>. Tadeusz Nowacki krytycznie ocenił sposób wpro-

<sup>46</sup> „Propozycje” zostały przesłane do środowisk nauczycielskich celem ich zaopiniowania. Zyskały one rekomendację profesorów: Aleksandra Gieysztora, Henryka Samsonowicza oraz Jana Józefa Szczepańskiego.

<sup>47</sup> M.J. Matejuk, U. Ptak, *Zmiany w programach historii szkół podstawowych i średnich*, „Wiadomości Historyczne” 1981 nr 5, s. 318–325.

<sup>48</sup> N. Gąsiorowska, *Uwagi do programu historii*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1945, nr 3–4, s. 43.

<sup>49</sup> A. Bornholzowa, *Podstawy dydaktyczne nauczania historii w szkole*, [w:] *Z metodyki nauczania historii*, Warszawa 1957, s. 63–64.

wadzenia do programu nauczania historii elementów materializmu historycznego i dialektycznego, które jego zdaniem stały się jeszcze jednym z tekstów do werbalnego opanowania. Nie mogą one spowodować oczekiwanych zmian w postawach wychowanków. Autor szkolnictwo polskie określił jako „nieautentyczne”, niedostosowane do uzdolnień młodzieży oraz sytuacji historycznej kraju i celów, jako społeczeństwa socjalistycznego lat siedemdziesiątych XX wieku. Nowacki dokonał również krytyki dotychczasowego systemu kształcenia politechnicznego w szkołach. Przyszła szkoła 10-letnia zdaniem autora powinna być politechniczną szkołą pracy opartą na praktyce<sup>50</sup>.

Janina Schoenbrenner zwracała uwagę na zauważalne zjawisko zmniejszania zainteresowania historią dzieci i młodzieży nauczanej w szkołach w latach pięćdziesiątych zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. Dotyczy to zwłaszcza uczniów starszych klas szkół podstawowych oraz szkół średnich. Główne zarzuty to: brak zaangażowania nauczycieli w procesie lekcyjnym, wymóg pamięciowego opanowania zbyt obszernego materiału nauczania i jego bezwzględne egzekwowanie bez głębszej analizy, aktualizacji i wyciągania wniosków praktycznych<sup>51</sup>. Regres w nauczaniu historii zdaniem Schoenbrenner zapoczątkowany został w roku 1950, a jego bezpośrednią przyczynę autorka upatruje w materialistycznym ujmowaniu nauk historycznych. Rozpoczęta dyskusja pod hasłem: „Materializm czy idealizm w historii”, doprowadziły do uznania wyższości materialistycznej metody badań historycznych, czemu nauczyciele dali wyraz na Kongresie Historyków we Wrocławiu w roku 1948.

Twórczą dyskusję na ten temat zastąpiono odgórną „instrukcją” wyznaczającą cele lekcji sztucznie je upolityczniając<sup>52</sup>. Odtąd ideologia wyznaczała „jedyną kryterium prawdy”. Z tego politycznego podłoża, w ocenie Schoenbrennera, nastąpił kryzys nauczania historii w Polsce, podobnie jak nauki historycznej. Historii powszechnie nadużywano do celów politycznych, zarówno w państwach kapitalistycznych, jak i w ówczesnych krajach obozu socjalistycznego. Protest przeciw podporządkowaniu nauki historycznej bieżącym interesom państwa i partii politycznych, przeciw wypaczaniu i fałszowaniu historii wystąpił wyraźnie na X Międzynarodowym Kongresie w Rzymie w 1956 r., gdzie przeciwstawiono się dostosowaniu wyników badań historycznych do zmiennych tendencji historycznych. W Polsce po wydarzeniach października 1956 r. zagadnienia prawdy historycznej dzieci i młodzieży stanęły w centrum zainteresowania społeczeństwa. Poddano krytyce dotychczasowe błędy, wskazując jednocześnie drogę do źródłowych badań nad przeszłością i wyciągania naukowych wniosków

<sup>50</sup> T. Nowacki, *O powszechną szkołę pracy*, „Nowa Szkoła” 1972, nr 2, s. 13–16.

<sup>51</sup> Badania przeprowadzono w roku 1957 na grupie studentów historii w PWSP w Krakowie i SGGW w Warszawie.

<sup>52</sup> J. Schoenbrenner, *Aby bardziej naukowo uczyć historii*, „Nowa Szkoła” 1958, nr 3, s. 10–13.

z materiałów źródłowych, bez dostosowania ich do chwilowych, zmiennych tendencji politycznych.

Przełom w polskiej nauce i edukacji historycznej w ocenie Schoenbrenner został zapoczątkowany po 1956 r. Aby jednak społeczeństwo polskie zmieniło swoje poglądy na historię, konieczne jest ściśle współdziałanie między naukowcami a nauczycielami, której do tego czasu zdaniem autorki było brak. Dla istnienia antynomii między nauką a szkolną edukacją historyczną, Schoenbrenner widzi konieczność podejmowania badań dla szukania i potwierdzenia obiektywnych prawd. Nastąpić to może jedynie w warunkach przygotowania do pracy nauczycieli o głębokiej wiedzy historycznej oraz posiadających odpowiedni warsztat naukowy, pozwalający na umiejętne korzystanie ze źródeł, rozumienie i właściwą interpretację faktów, zjawisk i procesów historycznych, a na ich podstawie wyciąganie prawidłowych wniosków.

Zdaniem Schoenbrenner dotychczasowy system kształcenia nauczycieli historii jest dalece niezadowolający. Nauczyciele w Polsce nie są należycie przygotowani, zarówno pod względem rzeczowym, jak i metodycznym do właściwej realizacji programu nauczania historii<sup>53</sup>.

Reasumując, edukacja historyczna była przedmiotem zainteresowania wielu badaczy m.in.: Jerzego Maternickiego, Czesława Szybki, Anny Kulczykowskiej, Żanny Kormanowej, Czesława Nowarskiego, Czesława Majorka, Stanisława Fryciego, Franciszka Zawadzkiego, Tadeusza Słowikowskiego, Romy Ilnickiej, Adeli Bornholzowej, Wandy Moszczeńskiej, Wandy Zwolskiej, Kazimierza Augustynka, Andrzeja Leszka Szcześniaka, Czesława Banacha, Marii Łazarskiej, Natalii Gąsiorowskiej, Tadeusza Nowackiego, Janiny Schoenbrenner i innych.

Początki nauczania historii w Polsce sięgają XVI stulecia, natomiast jako przedmiot szkolny pojawiła się ona w XVII wieku. Zasadniczy przełom nastąpił dzięki działalności Komisji Edukacji Narodowej, kiedy to edukacja historyczna służyła wychowaniu obywateli przedkładających interesy Ojczyzny nad potrzebami osobistymi. W związku z tym dzieje Polski były podstawowym kryterium periodyzacji na wszystkich szczeblach kształcenia.

Znaczne zmiany w polskiej edukacji historycznej nastąpiły w okresie Polski Ludowej, kiedy w znacznym stopniu wykorzystywano metodę materializmu historycznego w marksistowskim ujęciu procesu dziejowego. Podstawową, zatem wówczas funkcją historii było przygotowanie uczniów do zrozumienia zjawisk współczesnych. Zdaniem wielu autorów historia stanowiła ważny czynnik wychowawczy, kształtujący postawę przyszłego obywatela, który w sposób twórczy, dzięki zrozumieniu przeszłości i teraźniejszości, miał dążyć do przekształcania otaczającej go rzeczywistości.

<sup>53</sup> Tamże s. 13.

## **Abstract**

### **History education in Poland in the light of literature**

History education has been a topic taken up by many researchers such as: Jerzy Maternicki, Czesław Szybka, Anna Kulczykowska, Żanna Kormanowa, Czesław Nowarski, Czesław Majorek and others. The beginnings of teaching history go back to the XVI century, however, history did not become a subject taught in schools until the XVII century. A radical breakthrough ensued as a result of activities taken up by Board of National Education while history education was serving to bring up the citizens who gave priority to affairs of motherland over personal needs. In this connection, history of Poland was a basic criterion for dividing it into periods on all educational levels. Significant changes in history education were made in the Polish People's Republic period when the method of historical materialism was used in the Marxist expression of the history process. Therefore, the most essential function of history then was to prepare students to comprehend contemporary occurrences. Thus, from many authors' point of view, history constituted a very important educational factor, forming the attitude of future citizens. They were to strive to transform the surrounding reality.

**Keywords:** Education, history, literature, teaching, historical process, upbringing