

Dydaktyczne walory nauki historii

JERZY TOPOLSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Jednym z głównych, niestety dotąd często niedostrzegalnych problemów, jakie nasuwa dydaktyka różnych przedmiotów wykładowych w szkołach wyższych, jest stopień świadomości walorów dydaktycznych tych przedmiotów. Nie można, naszym zdaniem, mówić o właściwym rozwoju tzw. dydaktyk szczegółowych ani o zadowalającym kształtowaniu się dydaktyki ogólnej szkoły wyższej bez zbadania wspomnianej sprawy. W odniesieniu do dydaktyki konkretnego przedmiotu chodzić będzie o szczegółowe rozważania związane ze „specyfiką” tego przedmiotu, zaś w przypadku dydaktyki ogólnej będziemy mieli do czynienia ze swego rodzaju syntezą tego, co ustalone zostało w zakresie dydaktyk szczegółowych. Sprawy tej nie będziemy rozwijali, kwestia związków między dydaktykami szczegółowymi a dydaktyką ogólną nasuwa bowiem specjalne zagadnienie wymagające odrębnych rozważań.

Zastanówmy się najpierw nad tym, co rozumieć można przez określenie „walory dydaktyczne”, Sprawa tylko na pozór może wydawać się prosta. Istnieje wszakże możliwość na razie wstępnego, bardziej ogólnego, potraktowania problemu. Można więc powiedzieć, że każda gałąź wiedzy będąca przedmiotem nauczania uniwersyteckiego (innymi tu nie zajmujemy się) zawiera dwie zasadnicze, powiązane ze sobą, warstwy percepowane przez uczących się:

- 1) informacyjno-praktyczna;
- 2) dydaktyczną.

Warstwa informacyjno-praktyczna to całość wiedzy z zakresu danej dyscypliny naukowej oraz umiejętności praktycznych niezbędnych dla posługiwania się tą wiedzą, jakie przekazuje się w toku procesu dydaktycznego studentom. W odniesieniu do historii będzie to wiedza o faktach historycznych, o związkach między faktami, o procesie historycznym. Będzie to również umiejętność samodzielnego „operowania” tą wiedzą (np. w przekazywaniu jej innym) oraz naukowego jej zdobywania. W tym ostatnim przypadku chodzi o przekazanie nauczany (głównie w seminariach) niezbędnej wiedzy o praktyce badawczej oraz wdrożenie

ich do samodzielnej pracy tego rodzaju. Na studium historii widocznym przejawem tego rodzaju pracy dydaktycznej jest kierowanie przygotowaniem pracy magisterskiej.

Jest oczywiste, że właściwe spełnianie zadań dydaktycznych w zakresie warstwy informacyjno-praktycznej może odbywać się jedynie wówczas, gdy pracownik dydaktyczny odpowiada pewnym warunkom. Jakie są to warunki? Są one na ogół znane, choć nie zawsze dostatecznie uświadamiane i respektowane w praktyce. Najważniejszym chyba warunkiem jest uczestniczenie pracownika dydaktycznego w twórczej pracy naukowej i stałe śledzenie postępu badawczego (w szczególności metodologicznego) reprezentowanej przez siebie dziedziny. Gdy warunek ten nie jest spełniony, nie mogą również uwidocznić się walory dydaktyczne nauczania. Aby zdać sobie sprawę z zachodzącego tu związku, należy przede wszystkim zastanowić się nad tym, co to jest warstwa dydaktyczna w procesie nauczania uniwersyteckiego i — z kolei — określić sens pojęcia walorów dydaktycznych.

Warstwa dydaktyczna w nauczaniu obejmuje te wszystkie elementy, które poza informacją ściśle naukową i wdrażaniem do praktyki badawczej przynosi proces nauczania. Jakie elementy wchodzić mogą tu w grę? Odpowiedź jest prosta. Oto wykonując jakąś pracę realizujemy nie tylko (w większym czy mniejszym stopniu) założony cel, lecz zdobywamy określoną praktykę; w toku pracy kształtują się nasze postawy, nasz pogląd na świat itd. Podobnie ucząc się (tzn. zdobywając wiedzę i umiejętności wdrażania jej w życie), nabywamy zarazem określonych postaw, kształtują się określone struktury myślenia; jednym słowem „uczymy się” świata i stosunku do niego. Uczenie jest jedną z form praktyki — jest poznawaniem warunków, w których działamy, poznawaniem strategii działania oraz metod osiągania celów. Można by w sposób nieco bardziej systematyczny powiedzieć, że na walory dydaktyczne, jakie wiążać możemy z uczeniem się (w sensie nabywania wiedzy naukowej), składają się w pierwszej kolejności następujące elementy:

- 1) zwiększanie — przez sam fakt uczestnictwa w procesie uczenia się i rozwoju nauki — zakresu praktyki społecznej doświadczanej przez jednostkę (tzn., inaczej mówiąc, aktywnej postawy w stosunku do świata);

- 2) kształtowanie się określonych nastawień myślenia (struktur myślenia) związanych z charakterem doświadczanej praktyki;

- 3) utrwalanie się pewnych nastawień w działaniu wypływających ze wspomnianych poprzednio struktur myślenia;

- 4) współkształtowanie globalnej wizji świata (a więc i narodu, państwa, społeczeństwa, regionu itd.).

Jest oczywiste, że treść tych elementów zależy od charakteru określonej nauki, o której walorach dydaktycznych mówimy. Tak więc inne — do pewnego wszakże tylko stopnia — nastawienia praktyczne oraz wykształcające się struktury myślenia wiązać można np. z matematyką, a inne z chemią, socjologią czy wreszcie historią. Są to sprawy bardzo słabo lub, lepiej mówiąc, niemal nie badane. Jakich postaw „uczy” matematika i jakich historia? Czy w ogóle zachodzą tu uchwytne różnice? Czy uczący się chemii, a więc mające „we krwi” konieczność precyzji pomiaru i doświadczenia, zdobywa dla swego „pozachemicznego” życia również odpowiednich cech? Na ile prawdą jest obiegowe stwierdzenie o szerszych horyzontach adeptów studiującym np. socjologię od przyszłych inżynierów? Pytań nasuwa się sporo. Mimo obracania się tu jeszcze w dużym stopniu w sferze domysłów i słabo zweryfikowanych uogólnień związku między strukturą wiedzy nauczanej i percepowanej a strukturami myślenia i działania nie mogą ulegać wątpliwości.

To jednak nie wszystko w tej najogólniejszej płaszczyźnie. Wspomniane związki między charakterem nauczanej wiedzy a wykształceniem się określonych struktur myślenia i działania, czyli, inaczej mówiąc, jej walory dydaktyczne zależą nie tylko od przedmiotu danej dyscypliny (np. od różnicy między tym, czym np. zajmuje się chemia, a czym historia), lecz również od tego, jak pojmowana jest dana dyscyplina. Jest oczywiste, że inne struktury myślenia będzie przekazywał ktoś, kto reprezentuje określoną dyscyplinę w jej tradycyjnym kształcie, a inne wykładowca znający najnowszy metodologiczny i teoretyczny kształt owej dyscypliny. I w tym punkcie wyraźnie uwidacznia się niezbędność — dla właściwego oddziaływania dydaktycznego na poziomie szkoły wyższej — łączenia pracy badawczej z pracą dydaktyczną. Jedynie twórca nauki ma szansę reprezentowania swej dyscypliny w jej nowoczesnym kształcie. Piszemy: „ma szansę”, zajmowanie się bowiem pracą naukową nie oznacza automatycznego osiągnięcia zadowalającego poziomu metodologicznego czy teoretycznego, przy czym należy wziąć pod uwagę, że jest wielu raczej „parających” się aniżeli zajmujących się pracą naukową.

Wróćmy jednak do historii. Powstaje pytanie o walory dydaktyczne, jakie wiązać można z tą gałęzią wiedzy? Nikt nie przeczy, że walory dydaktyczne historii są duże. Rozumiano to już w starożytności, kiedy to ukute zostało powiedzenie o historii jako nauczycielce życia. Hasło to, rzecz jasna, rozumiano różnie w kolejnych okresach historycznych; rozważanie tych różnic przeniosłoby nas wszakże na obszary, których nie możemy w tym krótkim szkicu uwzględnić — dlatego tę analizę pomijamy. Mówiąc o walorach dydaktycznych historii wskazuje się zwy-

kle na jej rolę wychowawczą (w szczególności w zakresie rozwijania postaw patriotycznych). Łatwo zauważyć, że takie ogólne stwierdzenie ma jedynie tyleż wartości poznawczych, ile znajdujemy ich w ogólnym powiedzeniu o historii jako nauczycielce życia. Dla bardziej szczegółowego rozpatrzenia sprawy konieczne jest wprowadzenie wspomnianych poprzednio pojęć struktury myślenia i struktury działania.

Gdy spojrzymy na historię przez pryzmat problematyki struktur myślenia i struktur działania, nasuną nam się pewne ważne, jak się wydaje, wnioski. Okaze się wówczas, że historię należy traktować nie tylko jako naukę o dziejach społeczeństwa ludzkiego w przeszłości, lecz równocześnie jako naukę o ludzkim działaniu¹. W ten sposób obok akcentu położonego na sprawę „przeszłości” równocześnie podkreślona zostaje pewna wspólna (oczywiście zmieniająca się) struktura procesu historycznego — ludzkie działanie. Wydaje się, że świadomość istnienia tego aspektu w rozpatrywaniu przeszłości jest dla praktyki dydaktycznej bardzo ważna. Należy przecież zdawać sobie sprawę z różnych aspektów przedmiotu nauk o przeszłości.

Można z kolei zapytać o to, w jaki sposób poznawana historia (jako nauka o ludzkim działaniu) wpływa na struktury myślenia i działania. Pytanie to prowadzi nas do skomplikowanej problematyki myślenia historycznego. Ucząc historii uczymy myślenia historycznego — w tym stwierdzeniu można by zawrzeć sens podstawowego waloru dydaktycznego historii. Czym jednak jest myślenie historyczne i czy to dobrze (dla człowieka żyjącego sprawami aktualnymi) nabywać zdolności myślenia historycznego? Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że istnieje sprzeczność między nastawieniem na sprawy aktualne i nastawieniem na myślenie historyczne. Przekonanie o tej sprzeczności podziela wielu ludzi; przykładem — niejednokrotnie publicystyczne wypowiedzi o historii jako kuli u nogi, jako sile hamującej marsz naprzód itp.

Zasadnicze cechy myślenia historycznego uwidocznic można w sposób wyraźny, gdy zastanowimy się nad jego rolą w rozwoju społeczeństwa ludzkiego. Oto powiedzieć można, że myślenie historyczne jest pewną właściwością intelektualną człowieka, którą opanował on na stosunkowo późnym etapie swego rozwoju. C. Lévi-Strauss wyróżnia, jak wiadomo, tzw. społeczności „zimne” i „gorące”. Społeczności „zimne” nie potrafiły przyswoić sobie myślenia kategoriami zmienności i dynamiki, natomiast „gorące” nauczyły się nadać swemu myśleniu głębię czasową i włączać do swych struktur działania wiedzy o przeszłości². Tego rodzaju postawa intelektualna w stosunku do historii miała doniosłe skut-

¹ Problem ten szerzej omówiłem w pracy: *Świat bez historii*, Warszawa 1972.

² Zob. tamże, s. 22—23.

ki, które dokładnie wskazują na rolę myślenia historycznego w ludzkim działaniu. Oto można zapytać, dlaczego tzw. ludy pierwotne w swym rozwoju trwają w tym samym stanie kulturowo-cywilizacyjnym przez tysiąclecia. Tajemnica tego zjawiska tkwi, rzecz jasna, w strukturach myślenia i działania owych ludów. Okazuje się, że myślenie członków społeczeństw „zimnych” nastawione było (i jest) na odtwarzanie stale tego samego, tzn. na reprodukcję sytuacji istniejącej. Jest to myślenie zdogmatyzowane, nie biorące pod uwagę faktu zmienności. Można, oczywiście, zrozumieć intencje przyświecające ludom pierwotnym w wypieraniu historii te ich myślenia i działania. Człowiek w stałych, łatwych do przewidzenia, ściśle określonych sytuacjach czuł się bardziej bezpieczny. Wszystkie wydarzenia, których nie może zażegnać, wszystkie nieszczęścia wiąże on z wpływem sił magicznych bądź demonicznych. Siły te nie występują bez powodu czy sensu, są jakimś skutkiem naruszenia tabu, akcji magicznej wroga, gniewu boga itd. Mieszczą się zatem w ponadczasowym, powtarzającym się cyklu, nie układając się w ciąg chronologiczny.

Można powiedzieć (a wracam tu do mych szczegółowych analiz przeprowadzanych na innym miejscu), że na gruncie myślenia historycznego nie istnieje możliwość stawiania dynamicznych celów działania, tzn. działań zmierzających do zmiany istniejącej sytuacji; można stawiać jedynie cele statyczne, które w sposób automatyczny (dogmatyczny) reprodukuja istniejący stan rzeczy. Człowiek w ten sposób utożsamia się niejako z przyrodą stając się jej częścią. Historia to coś przynoszącego zmiany, niepewność, nieszczęścia. Dzieje ludzkości dają wiele przykładów społeczeństw, które utonęły w marazmie, rozwinęły bowiem filozofie, które utrwały myślenie ponadczasowe, dogmatyczne, nie nastawione na zmiany. Przypomnieć można tu Indie, które dopiero od stosunkowo niedawna usiłują w większym stopniu przerwać błędne koło myślenia statycznego.

Uogólniając powiemy, że myślenie historyczne to myślenie dynamiczne. Człowiek myślący historycznie ma świadomość możliwości zmian, zaś działając bierze pod uwagę ukształtowaną historycznie sytuację. Ten typ myślenia i działania jest tak bardzo właściwy europejskiemu kręgowi cywilizacyjnemu, że niezbyt zdajemy sobie sprawę z tego. Tak jak nie myślimy stale o tym, że np. oddychamy, tak też nie żyjemy ciągle świadomością, że myślimy historycznie. Jak powiedział sławny historyk J. Huizinga, myślenie historyczne weszło nam w krew. Nie jest to jednak zdolność automatyczna; istnieją poza tym stopnie zdolności myślenia historycznego. Jest w tym kontekście truizmem stwierdzenie, że im lepsza edukacja historyczna, tym bardziej adakwatne myślenie historycz-

ne i tym bardziej dynamiczne działanie. Brzmi to jak paradoks, lecz związki, o których wspomniano, niezaprzeczalnie istnieją.

Historia uczy więc dynamicznego myślenia. Jest to jej podstawowy walor dydaktyczny, jakkolwiek nie zawsze dostrzegany. Stopień spełniania przez nauczanie historii tego waloru dydaktycznego zależy oczywiście od tego, jaką naukę historyczną przekazuje się studiującym. Od kształtu nauki historycznej zależą wszakże w równym stopniu także inne jej walory dydaktyczne. Są to w pierwszej kolejności: uczenie myślenia globalnego, wdrażanie do myślenia nomotetycznego oraz pogłębianie treści życia społecznego.

Myślenie globalne albo integralne jest bez wątpienia jednym z najważniejszych warunków efektywnego działania oraz właściwej oceny sytuacji. Pamiętamy jak Julian Tuwim wyszydził w swym wierszu pt. *Mieszkańcy* myślenie rozdzielne, fragmentaryczne, nie powiązane, nie rozróżniające spraw bardziej od mniej istotnych. Historia dotyczy, jak wiadomo, wszelkich dziedzin życia i działalności człowieka. Spośród wszystkich nauk społecznych jedynie historia (mimo że dzieli się na poszczególne dyscypliny) ma za przedmiot wszystkie aspekty życia społeczeństwa; jedynie ona już z charakteru swego przedmiotu winna wnosić integrujący punkt widzenia do rozważań nad przeszłością. Historia daje kontakt ze wszystkimi formami życia człowieka i społeczeństwa w przeszłości: z działaniem politycznym, gospodarczym, kulturalno-artystycznym itd. Oczywiście jest sprawą, że stopień osiągnięcia przez naukę historyczną tego integrującego charakteru może być różny. Jesteśmy dopiero, gdy wziąć pod uwagę metodologiczną stronę zagadnienia, w pierwszych stadiach pracy nad uświadomieniem sobie istnienia rozlicznych aspektów ujęć integrujących. Badacz, który w swej pracy nad rekonstrukcją przeszłości musi dotykać również problematyki teoretyczno-metodologicznej swej dyscypliny, będzie bardziej przygotowany, by w toku pracy dydaktycznej przekazywać „ukryte” w historii dyspozycje do myślenia globalnego. Dziś dążenie do ujęć w możliwie największym stopniu globalnych jest jedną z najbardziej charakterystycznych tendencji we współczesnej nauce historycznej. Jest to kontynuacja tego kierunku zmian, który w odniesieniu do nauki historycznej zarysował się przynajmniej już od czasów Oświecenia. Jednym z kamieni milowych na drodze do historii integralnej była, jak wiadomo, twórczość Woltera. Można by powiedzieć, że zapoczątkował on proces merytorycznego wzbogacania rekonstrukcji historycznej poprzez włączanie coraz to nowych dziedzin działalności ludzkiej, co było z kolei źródłem powstawania nowych dyscyplin historycznych (np. historii gospodarczej, historii kultury itd.). Innym, o daleko większych konsekwencjach dla rozwoju

badania nad przeszłością, kamieniem milowym w rozwoju historii globalnej była działalność naukowa Marksa i Engelsa. Poprzez stworzenie dialektycznej teorii materializmu historycznego, rewolucjonizującej nauki społeczne, uzyskiwali historycy narzędzie umożliwiające, oczywiście pod warunkiem umiejętnego posługiwania się nim, dotarcia do różnych aspektów przeszłości. Owo „dotarcie” oznaczało jednak nie proste rozszerzenia pola opisu, lecz umożliwienie wyjaśnienia przeszłych działań ludzkich i procesów historycznych. Integralność ujęć zyskiwała w ten sposób swą konstrukcję teoretyczną.

Wraz ze zwróceniem uwagi na sprawę teorii zbliżyliśmy się do tego waloru dydaktycznego nauczania historii, który nazwaliśmy wdrażaniem do myślenia nomotetycznego. Ten walor spełniać może jednak, jak łatwo zauważyć, tylko ta historia, która przyjmuje za punkt wyjścia nomologiczny charakter rzeczywistości, tzn. ta, która uznaje istnienie prawidłowości. Jedynie na gruncie takiej nauki historycznej nieobojętnej dla konstruowania teorii (a więc tym samym formułowania praw) istnieje możliwość wyjaśniania działań i procesów. Bez teorii nie jesteśmy w stanie dokonywać adekwatnej selekcji materiału historycznego, tzn. inaczej mówiąc, czynników wyjaśniających, wszystkie bowiem fakty historyczne (działania i procesy) są zarazem czynnikami działającymi (przyczynami) oraz skutkami działania innych czynników (elementów, faktów). Historia winna więc uczyć myśleć kategoriami mechanizmu zmian. a tym samym pogłębiać umiejętność odróżniania czynników (faktów, spraw itp.) istotnych od mniej istotnych. Posługując się terminem esencjalizmu, upowszechnianym na gruncie metodologii nauk prac L. Nowaka³, można by powiedzieć, że ucząc myślenia nomotetycznego nauka historyczna uczy zarazem myślenia esencjalnego. Stale, rzecz jasna, operujemy pojęciem idealnej nauki historycznej, tzn. nauki, do której należy zmierzać. Tylko twórczy badacz jest w stanie reprezentować taki punkt widzenia.

Nauka historyczna uczy również, jak wskazywaliśmy, życia w społeczeństwie. Walor ten — pogłębianie procesów socjalizacji uczących się historii — związany jest z wielostronnymi funkcjami historii pojmowanej jako pamięć zbiorowa grup ludzkich (głównie narodu). Historia jest jednym z głównych czynników wiążących wspólnoty ludzkie. Ta właściwość historii opiera się na tym, co można by nazwać ukształtowanym w toku wspólnego życia ludzi współczynników wspólnej wiedzy i wspólnego (w mniejszym czy większym stopniu) wartościowania. Bez takiej wspólnej wiedzy i wspólnego systemu ocen nie można wyobrazić sobie

³ L. Nowak, *Zasady marksistowskiej filozofii nauki, Próba systematycznej rekonstrukcji*, Warszawa 1974.

zadnych więzi społecznych. Dla trwałych więzi społecznych (np. więzi o charakterze narodowym) zachodzi potrzeba głębokiego osadzenia w przeszłości. Można powiedzieć więc, że nie można wyobrazić sobie społeczeństwa i narodu bez pamięci zbiorowej. Pamięcią zbiorową społeczeństwa jest jego świadomość historyczna. Pamięć, jak to wiadomo z codziennego życia i psychologii, należy stale rozwijać i ćwiczyć; zachodzą bowiem w niej procesy deformacji i zapominania. W świadomie kształtującym swe życie społeczeństwie równie kształtowana być musi pamięć zbiorowa. Nie można zostawić kształtowania się jej żywiołowym procesom zapamiętywania i zapominania. Poznając więc przeszłość, zarazem uczestniczymy w procesie kształtowania się pamięci zbiorowej społeczeństwa i kształtowania się więzi społecznych, umacniania się więzi łączących naród. Częścią tego procesu jest „uczenie się” patriotyzmu, czyli świadomego uczestnictwa w życiu społeczeństwa i narodu realizującego określone cele.

Walory dydaktyczne nauczania historii są jak widać, wielostronne, głęboko przenikające najbardziej żywotne problemy współczesności. Nie jestem pewien, czy świadomość tych walorów dydaktycznych jest dostatecznie uświadamiana przez wielu spośród pracowników dydaktycznych na kierunkach historycznych szkół wyższych.

DIDACTIC VALUES OF HISTORY TEACHING HISTORY

JERZY TOPOLSKI

The author analyzes the didactic values of history teaching other than normally indicated educational results aiming at the shaping the political behaviour. Looking at that problem through the function of human thinking history can provide disciples' mentality with such properties as the dynamic and global (or integral) thinking. Other very important feature of the teaching of well written (explanatory) history is the saturation of the mental attitudes with the nomothetic elements.