

dr hab. Zbigniew Osiński

UMCS w Lublinie

Edukacja historyczna w II i III Rzeczypospolitej (1918-1939, 1989-2009) – podobieństwa i różnice w kontekście sytuacji politycznej.

Ograniczone ramy artykułu pozwalają jedynie na zarysowanie problemu, który sprowadza się do tego, że z jednej strony edukacja historyczna w Polsce była szczególnie podatna na przemiany polityczne, a z drugiej praktyka szkolna była stosunkowo „odporną” na nowatorstwo pedagogiczne. Można to zagadnienie prześledzić porównując podstawowe aspekty rozwoju tego działu edukacji w warunkach dwukrotnego budowania niepodległego państwa polskiego, które to procesy dzieli różnica kilkudziesięciu lat.

1. System szkolny.

Na wstępie należy zaznaczyć, że cały system edukacji w realiach Polski niepodległej podlegał ewolucji w rytm przemian politycznych. Po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. Polska przejęła systemy oświatowe dawnych państw zaborczych i wielki problem z analfabetyzmem. W 1919 r. wprowadzono obowiązek szkolny w zakresie szkoły powszechnej dla wszystkich dzieci w wieku 7-14 lat. Naukę mogły pobierać zarówno w szkole publicznej, jak też prywatnej. Ze względu na zróżnicowaną liczbę dzieci w poszczególnych miejscowościach oraz problemy z salami lekcyjnymi i kadrą nauczycielską istniały szkoły o różnym stopniu zorganizowania. Podstawą szkolnictwa średniego ogólnokształcącego były trzyletnie gimnazja niższe i pięcioletnie gimnazja wyższe. Szkoły te, zarówno publiczne jak i prywatne, były profilowane: matematyczno-przyrodnicze, humanistyczne i klasyczne. Jako, że nauka w gimnazjach była stosunkowo droga, stały się szkołami elitarnymi. Bardziej dostępne dla większości młodzieży były różnorodne szkoły zawodowe, najczęściej trzy-, czteroletnie, prowadzone przez osoby prywatne, cechy rzemieślnicze i organizacje społeczne.

Po zamachu majowym w 1926 r. piłsudczycy planowali zreformowanie mocno krytykowanego systemu szkolnego pod kątem jego ujednoczenia, udrożnienia i zmiany profilu wychowawczego. W listopadzie 1926 r. Kazimierz Bartel (premier i jednocześnie minister oświaty) powołał Komisję Reformy Szkoły złożoną z wyższych urzędników ministerstwa oświaty, która miała opracować projekt reformy szkolnictwa. Jednakże dopiero w 1932 r. minister oświaty Janusz Jędrzejewicz wdrożył nowy model, składający się z sześcioletniej szkoły powszechnej, czteroletniego gimnazjum i dwuletniego liceum. Zdając sobie sprawę z trudności budżetowych, kadrowych i lokalowych, postanowił wydzielić w szkolnictwie powszechnym trzy stopnie organizacyjne, zależne od ilości

dzieci w wieku szkolnym w danym środowisku, ilości pracujących tam nauczycieli i ilości dostępnych sal lekcyjnych. Kolejnym elementem reformy było przeniesienie, z gimnazjum do liceum, profilowania klas. J. Jędrzejewicz uznał, że taki podział, w przypadku uczniów w wieku 12-16 lat, jest niewskazany. Nie mają oni bowiem jeszcze sprecyzowanych zainteresowań i ostatecznie określonych uzdolnień. W związku z tym, klasy gimnazjalne otrzymały profil ogólnokształcący z mocnym podkładem wiedzy humanistycznej. Minister Jędrzejewicz zadbał także o rozbudowę szkolnictwa zawodowego.

III Rzeczpospolita w dziedzinie organizacji edukacji miała zdecydowanie łatwiejsze zadanie – w 1989 r. przejęła gotowy i jednolity system oświatowy funkcjonujący w PRL. Tworzyły go ośmioklasowe szkoły podstawowe, czteroklasowe licea ogólnokształcące, dwu-, trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe oraz pięcioletnie technika. Szkoły te były bezpłatne i, poza nielicznymi wyjątkami, publiczne – prowadzone przez państwo. Kształciły według jednolitych, dla każdego typu szkół, programów nauczania. Działalność wychowawcza sprowadzała się głównie do indoktrynacji polityczno-ideologicznej, natomiast rozwiązania metodyczne wywodziły się z pedagogiki autorytarnej¹.

Nowością, wprowadzoną zgodnie z duchem demokracji, było dopuszczenie do stosunkowo swobodnego tworzenia szkół prywatnych, społecznych i wyznaniowych, z podziałem na publiczne i niepubliczne². Zaniechano także indoktrynacji polityczno-ideologicznej (ale wprowadzono nauczanie religii) oraz narzucania centralnych, jednolitych i szczegółowych programów nauczania. Nauczycielom przyznano stosunkowo dużą autonomię. Dzięki temu, na krótko, rozwinął się oddolny ruch nauczycieli tworzących autorskie programy nauczania i stosujących nowoczesne rozwiązania metodyczne. Dyskutowano o konieczności radykalnej zmiany sposobu i stylu kształcenia w polskiej szkole. Mówiono o zerwaniu z systemem klasowo-lekcyjnym, wyrugowaniu tradycyjnych stopni szkolnych i zastąpieniu ich oceną opisową. Propagowano sposób patrzenia na zadania szkoły, zrywający z dominującym dotąd edukowaniem pod dyscypliny akademickie i encyklopedyzmem. Każda szkoła miała mieć swój program kształcenia, wspomagający i ukierunkowujący rozwój każdego pojedynczego ucznia, dopasowany do specyfiki środowiska szkoły, do temperamentu i stylu pracy zatrudnionych

¹ Pojęcie w rozumieniu M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007 oraz Bogusław Śliwerski, *Tezy wykładu „Wychowanie totalitarne i autorytarne”*, dostępny na stronie cms1.wsp.crowley.pl/files/Pedagogika%20totalitarna%20wykład.rtf [1.09.2009].

² Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425).

w danej szkole nauczycieli. Niestety, zdecydowana większość nauczycieli pozostała przy praktykach wywodzących się z pedagogiki herbartowskiej, co nie służyło jakości kształcenia³. Przenikanie do Polski zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej myśli pedagogicznej oraz rozwój polskiej dydaktyki w niewielkim tylko stopniu przekładało się na obraz typowej lekcji.

W 1991 r. przy Ministerstwie Edukacji Narodowej powstało Biuro do Spraw Reformy Szkolnej, którego zadaniem było wygenerowanie nowego modelu edukacji. Pracowano nad zmianą programów szkolnych, tak by zawierały mniej wiadomości encyklopedycznych o charakterze naukowym, a więcej informacji przydatnych w samodzielnym życiu. Odstąpiono też od obowiązkowych podręczników szkolnych do każdego z przedmiotów, by nauczyciele i uczniowie mieli możliwość wybierania najbardziej odpowiadającej im wersji. Niestety, przyjęto także założenie, że konieczne jest skanalizowanie dotychczasowej swobody twórczej nauczycieli i przejęcie inicjatywy w ręce władz oświatowych. Zarządzeniem z dnia 30 czerwca 1993 r. ograniczono możliwość wprowadzania innowacji i eksperymentów pedagogicznych⁴.

Modernizacyjne tendencje w oświacie zostały ostatecznie zahamowane z powodów politycznych w okresie rządów obozu wywodzącego się z dawnej PZPR (wydaje się, iż jedną z cech polskiej demokracji, jest to, że nowa ekipa rządowa zrywa z pomysłami poprzedników i wszystko zaczyna od nowa). Według Bogusława Śliwerskiego „zmiana formacji rządzącej z demokratyczno-liberalnej na lewicową we wrześniu 1993 r. dokończyła dzieła niszczenia, pod pozorem koniecznej weryfikacji i normalizacji, dotychczasowych, oddolnych reform szkolnych. Doskonale odpowiadała bowiem skłonnościom działaczy związkowych do przywrócenia w kwestii przemian oświatowych starego porządku. Fiksacja na przeszłości miała na celu restytucję utraconych przez

³ Dowodem mogą być wyniki badań własnych autora, opublikowane w artykule - *Wykorzystywanie postaci historycznych w pracy wychowawczej w liceach ogólnokształcących Polski środkowo – wschodniej*. (współautorstwo z dr M. Auszem i dr J. Bugajską-Więclawską) „Res Historica”, 2004, zeszyt 18, s. 69 - 92.

⁴ Zarządzenie nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1993 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne (Dz. Urz. MEN, nr 6, poz. 20).

ministerialnych biurokratów przywilejów w określaniu pola, zakresu i jakości pożądaných zmian edukacyjnych”⁵.

Jednakże dotychczasowy model oświaty (struktura pochodząca jeszcze z lat sześćdziesiątych) coraz bardziej był krytykowany jako nieefektywny. Zreformował go dopiero w 1999 r.⁶ minister edukacji Mirosław Handke, wprowadzając sześcioklasowe szkoły podstawowe, trzyletnie gimnazja ogólnokształcące, trzyletnie licea ogólnokształcące i profilowane oraz dwuletnie szkoły zawodowe i czteroletnie technika. Wprowadził także system egzaminów państwowych, zdawanych przez uczniów kończących kolejne etapy edukacji. Nie doprowadził jednak do zerwania z głównymi zasadami pedagogiki autorytarnej.

2. Cele, programy, treści nauczania i metody nauczania historii.

Pierwsze programy nauczania wydawane były w latach 1918-1922, zarówno dla szkół powszechnych jak i dla gimnazjów. W ocenie badającego je historyka, ówczesne „cele postawione wszystkim przedmiotom nauczania nie odzwierciedlały jakiegoś głęboko przemyślanego, ogólnego systemu kształcenia i wychowania pojętego jako pewnego zespołu środków oddziaływania wychowawczego, stanowiącego przemyślaną, organiczną całość”⁷. Stało się tak, ponieważ dla władz oświatowych najważniejszym problemem w okresie odbudowy państwa było upowszechnienie obowiązku szkolnego, zwalczanie analfabetyzmu, organizacyjne ujednoczenie systemów szkolnych w poszczególnych rejonach Polski oraz natychmiastowe opracowanie nowych programów nauczania, adekwatnych do realiów niepodległego państwa. Tworzono je w pośpiechu, bez koordynacji pomiędzy zespołami zajmującymi się różnymi przedmiotami nauczania i różnymi szczeblami szkolnymi, w atmosferze licznych dyskusji i polemik o kształcie oświaty, jej celach i zadaniach.

Ówczesne wypowiedzi historyków i dydaktyków, głównie reprezentujących nurt tzw. wychowania narodowego, dotyczące roli i kształtu edukacji historycznej wskazują, że większość z nich podkreślała konieczność wykorzystania tej dziedziny edukacji do rekompensowania strat duchowych i moralnych narodu wynikłych z okresu niewoli, do wypełniania luk powstałych w świadomości narodowej, a także do zintegrowania narodu

⁵ Bogusław Śliwerski, *Z kola zamachowego zamach na edukację*, „Edukacja i Dialog”, 1996, nr 75, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/luty,116/z_kola_zamachowego_zamach_na_innowacje,452.html [1.09.2009].

⁶ Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, (Dz. U. 1998, nr 117, poz. 759).

⁷ A. Kulczykowska, *Programy nauczania historii w Polsce 1918 – 1932*, Warszawa 1972, s. 39.

pod względem społecznym i politycznym. Wyrażali nadzieję, że historia stanie się jednym z czynników pomagających w odbudowie państwa i przygotowaniu obywatelskim społeczeństwa⁸. Podkreślali szczególną rolę historii ojczystej w wychowaniu nowego typu Polaka. Kult dziejów Polski traktowali jako rękomię umiłowania ojczyzny i dobrego obywatelstwa⁹. Nauczanie tego przedmiotu miało kierować uczniów do dobra ogólnego i sprawiedliwości społecznej, miało przebudować stosunki międzyludzkie oraz ukształtować nowy typ człowieka o wyraźnym obliczu moralnym i wielkiej kulturze duchowej¹⁰.

Zgodnie z przeważającymi wtedy poglądami na rolę edukacji historycznej, program nauczania tego przedmiotu w szkole powszechnej miał układ chronologiczny i zawierał głównie informacje o najważniejszych wydarzeniach militarnych i politycznych z dziejów Polski¹¹. W dominujących w okresie międzywojennym szkołach niżej zorganizowanych były to raczej obrazy z dziejów ojczystych niż typowy kurs liniowy, który występował tylko w końcowych oddziałach szkół pełnych. Podobnie wyglądał program nauczania historii w gimnazjum niższym – składał się z kilkudziesięciu obrazów. Dopiero w gimnazjum wyższym uczeń mógł poznać w miarę systematyczny i pełny obraz dziejów Polski i częściowo powszechnych.

Analizując cele postawione przed kształceniem historycznym w szkole powszechnej można dostrzec podejście, sprowadzające się do przekonania, że edukacja historyczna powinna zapoznać uczniów z najważniejszymi wydarzeniami z dziejów narodowych i powszechnych, a przede wszystkim z ustrojami społecznymi i politycznymi oraz wybitnymi wydarzeniami i postaciami. Duża grupa celów dotyczyła kształtowania poglądów i postaw przydatnych z punktu widzenia interesów narodu i państwa: zainteresowanie sprawami narodowymi, przygotowanie do uczestniczenia w życiu zbiorowym, wyrobienie poczucia odpowiedzialności obywatelskiej i poznanie obowiązków obywatelskich, wzbudzenie miłości do ojczyzny¹². Kształcenie historyczne na poziomie szkoły powszechnej było zorganizowane nie tyle z myślą o uczniu, ile zgodnie z potrzebami narodu, państwa i władzy. Służyć miało głównie podporządkowaniu

⁸ L. Rymar, *O celu nauczania historii w szkole średniej*. [w] *Pamiętnik IV Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Poznaniu 6 – 8 grudnia 1925 r.*, T. 1 Referaty, Lwów 1925.

⁹ K. Sochaniewicz, *Kult przeszłości w wychowaniu narodowym*, Zamość 1921.

¹⁰ L. Rymar, *Cele nauki historii w szkole (na tle obecnych dążeń i reform w szkolnictwie)*, Kraków 1925.

¹¹ *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych*. Historia, Warszawa 1920.

¹² Tamże.

jednostki porządkowi społeczno-politycznemu (o czym najdobitniej świadczy fakt, że w celach kształcenia jest mowa jedynie o obowiązkach obywatelskich, a prawa zostały pominięte; poza tym na sześć celów wymienionych w programie, cztery mówią o kształtowaniu postaw przydatnych temu porządkowi). Dobór treści historycznych nie uwzględniał ani zainteresowań, ani możliwości uczniów. Program przeładowany był encyklopedycznymi szczegółami, dominowały wiadomości z dziejów polityczno-militarnych, a dzieje kultury, życia codziennego lub regionalne, które mogłyby zainteresować szersze kręgi dzieci nie występowały w programie. Równie tradycyjne podejście zastosowano w przypadku zaleceń metodycznych. Kładły one nacisk na stosowanie opowiadania nauczyciela, co najwyżej wzbogaconego prezentacją ilustracji i eksponatów, uznanego za najlepszą metodę nauczania historii. Aktywność w trakcie lekcji pozostawiono po stronie nauczyciela. Rola ucznia sprowadzała się do „ważnego słuchania i dążenia do zapamiętania tego, co nauczyciel podaje”¹³. W szkołach niżej zorganizowanych, w których istniało łączenie klas, opowiadanie stosowano naprzemiennie z cichą lekturą podręcznika.

Anna Kulczykowska, badająca programy nauczania z lat dwudziestych, stwierdziła, że „na treściach nauczania ciążył jeszcze tak bardzo zakorzeniony w szkołach zaborczych materializm dydaktyczny”¹⁴. Przyznała także, że program nie kładł nacisku na rozwój sprawności umysłowych dziecka, nie pobudzał jego aktywności i silnie akcentował wykorzystanie wiedzy historycznej do wychowania społeczno-politycznego. Szkoła miała według jednego wzoru ukształtować wszystkie jednostki, które znalazły się w kręgu jej oddziaływań.

W większym stopniu nowatorski był zestaw celów nauczania historii w gimnazjum niższym, którego zadaniem było przygotowanie do nauki w gimnazjum wyższym. W tym typie szkoły ważniejsze było przygotowanie do dalszego kształcenia niż zdobycie encyklopedycznej wiedzy. Program nauczania historii dla gimnazjum niższego zawierał cele mówiące o kształtowaniu pojęć z zakresu życia społeczno-politycznego; rozwijaniu zdolności pojmowania, że rzeczywistość ulega zmianom z biegiem czasu; wytwarzaniu zrozumienia mechanizmów i czynników, które wywołują te zmiany; kształtowaniu poczucia przynależności do narodu i wzbudzaniu patriotyzmu; przygotowaniu do

¹³ *Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej. Cz. II. Wskazówki metodyczne*, Warszawa 1919, s. 4.

¹⁴ A. Kulczykowska, *Programy nauczania historii...*, s. 85.

poznawania współczesności i czytania literatury narodowej¹⁵. Widać wyraźnie, że zestaw celów prowadzących do indywidualnego rozwoju intelektualnego ucznia, w porównaniu ze szkołą powszechną, został rozbudowany. Wskazówki metodyczne zawarte w tym programie zalecały dobór problematyki poszczególnych lekcji zgodnie z możliwościami intelektualnymi i zainteresowaniami uczniów oraz unikanie przeładowania szczegółami. Wskazywały na konieczność stosowania w szkole nowych metod nauczania, pobudzających uczniów do aktywności i samodzielnego opracowywania zagadnień historycznych w oparciu o różnorodne pomoce naukowe. Anna Kulczykowska oceniła, że w programie gimnazjum niższego wyczuwało się „dążenie do wychowania takiego człowieka, który potrafiłby dać sobie radę w różnych nieprzewidzianych sytuacjach życiowych, jednostek samodzielnych o twórczych umysłach i silnych charakterach”¹⁶.

Podobna tendencja została zachowana w programach do poszczególnych typów gimnazjum wyższego. Postawione w nich cele edukacji historycznej (jednakowe dla każdego typu) zrywały z encyklopedyzmem, kładły nacisk nie na ilość wiedzy, lecz na jej jakość i sposób zdobywania. Założono wyrabianie rzetelności i sprawności myślenia w dziedzinie spraw ludzkich; przyzwyczajanie do rozpatrywania wszelkich problemów poprzez ich związki genetyczne, rozwojowe oraz porównawczo; przyzwyczajanie do wyjaśniania teraźniejszości z wykorzystaniem przeszłości oraz postrzegania wydarzeń bieżących jako jednego z ogniw całości procesu dziejowego. Nie zabrakło także celów o charakterze wychowawczym – zaszczepianie poczucia związku z narodem i ludzkością oraz przyjęcie ideałów obywatelstwa polskiego zrośniętych z ideałami człowieczeństwa¹⁷. Wiedzę historyczną potraktowano, przynajmniej do pewnego stopnia, w sposób integralny – mimo, że na pierwszy plan wysunięto znajomość dziejów Polski, to jednocześnie położono nacisk na dzieje powszechne, a zwłaszcza na zjawiska typowe dla większości państw. Miało to zapobiegać powstawaniu uczuć fanatyzmu i szowinizmu narodowego, pozwolić na docenianie wartości innych narodów, ich dorobku materialnego i kulturalnego. Integralność, postulowana przez nowatorskich pedagogów, polegała także na wprowadzeniu wiedzy o różnych, nie tylko politycznych i militarnych, aspektach

¹⁵ *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski. Historia. Języki nowożytne*. Warszawa 1919.

¹⁶ A. Kulczykowska, *Programy nauczania historii...*, s. 103.

¹⁷ *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Warszawa 1922; *Program gimnazjum państwowego. Wydział matematyczno - przyrodniczy*, Warszawa 1922; *Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny*, Warszawa 1922.

ludzkiego życia, a także na scaleniu wychowania obywatela – Polaka z wychowaniem człowieka. Wskazówki metodyczne, stanowiące część programów nauczania w gimnazjum wyższym, podkreślały konieczność odchodzenia od biernej recepcji wiedzy przez ucznia na rzecz jej zdobywania pod kierunkiem nauczyciela, konieczność poszukiwania metod, które zaktywizują ucznia i umożliwią mu samodzielną pracę intelektualną. Zalecały kształcenie nie tylko pamięci ucznia, lecz także spostrzegawczości, wyobraźni, zdolności twórczych, uwagi i myślenia.

Do 1932 r. przedstawiony powyżej model edukacji historycznej, mimo licznych dyskusji, krytyki i poszukiwania innej koncepcji szkoły, ulegał jedynie nieznacznym przemianom programowym. Minister oświaty J. Jędrzejewicz uważając, że edukacja historyczna zajmuje szczególne miejsce w pracy wychowawczej szkoły, poświęcił jej więcej uwagi przy okazji wdrażania swoich reform. Dla twórców programów nauczania wydał zalecenie uwzględnienia twórczej roli wybitnych jednostek w dziejach. Stwierdził, że „zależało mi na tym, aby podkreślić znaczenie i rolę bohaterów w formowaniu naszego dorobku historycznego i nauczyć szanować i kochać tych, których wielkość i ofiarne wysiłki składały się na siłę moralną i wielkość Rzeczypospolitej, stanowiąc w niej trwałe dorobek”¹⁸. Zreformowana edukacja historyczna miała być filarem wychowania państwowego, ideologii wychowawczej piłsudczyków.

Cele nauczania historii w szkołach powszechnych zakładały poznawanie najważniejszych faktów z historii Polski i dziejów lokalnych; opanowanie najważniejszych pojęć i wprowadzenie w chronologię wydarzeń; przygotowanie do zrozumienia współczesnej rzeczywistości pod kątem potrzeb obywatela państwa; kształtowanie uczucia miłości ojczyzny i przywiązania do państwa; rozwijanie kultu wielkości i bohaterstwa przodków; umacnianie wiary w ideały, nauczanie życia dla nich i walki o nie; wyrabianie poszanowania dla pracy indywidualnej i zbiorowej ludzkości jej dorobku kulturalnego oraz poczucia obowiązku wobec niej; wzbudzenie poszanowania dla kultury i dziejów mniejszości narodowych oraz gotowości do obywatelskiego współżycia z mniejszościami w ramach życia państwowego¹⁹. Wyraźnie dominowały cele wychowawcze. Podobnie było także w programie dla gimnazjum. Zawarte w tym dokumencie cele mówiły

¹⁸ J. Jędrzejewicz, *W służbie idei. Fragmenty pamiętnika i pism*, Londyn 1972, s. 155.

¹⁹ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934; *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1936; *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania. Historia (projekt)*, Warszawa - Lwów 1935.

o uświadomieniu młodzieży obowiązków wobec państwa, budzeniu miłości ojczyzny, kształtowaniu aktywności obywatelskiej oraz ukazywaniu wartości pracy²⁰. Program dla liceum, wprowadzony po reorientacji piłsudczykowskiego modelu wychowania z państwowego na obywatelsko-narodowy, na plan pierwszy wysuwał cele poznawcze i kształcące. Ta druga grupa zakładała kształcenie zrozumienia zjawisk historycznych i genezy współczesności dzięki samodzielny dociekaniami²¹.

Osią programu gimnazjalnego były dzieje Polski, w liceum dominowały zaś dzieje powszechne. Oba programy co prawda uwzględniały elementy historii kultury i społeczno-gospodarczej, jednakże dominowały w nich dzieje polityczne i militarne obudowane encyklopedycznymi szczegółami. Dalekie były więc od postulatów nowatorskich dydaktyków – historii integralnej, o tematyce możliwie zgodnej z naturalnymi zainteresowaniami uczniów (o tym, że historia polityczna i militarna, w przeciwieństwie do dziejów społecznych i kulturalnych, budziła zainteresowanie jedynie niewielkiej grupy uczniów przekonują badania dydaktyków i nauczycieli prowadzone w latach trzydziestych²²), stawiającej na zrozumienie procesów i zjawisk historycznych oraz ich wpływu na współczesność.

Ośrodkiem zainteresowania edukacji historycznej był obywatel jako członek społeczności zwanej państwem, a nie człowiek ze swoimi indywidualnymi potrzebami, możliwościami i zainteresowaniami. Dobór treści programowych podtrzymywał tę tendencję. Zdecydowana przewaga celowo dobranych dziejów politycznych i militarnych, poczynania wielkich postaci nadających się na propaństwowe przykłady, niedostatek powiązania dziejów Polski z ogólnoeuropejskimi procesami i zjawiskami, rezygnacja z holistycznego, integralnego obrazu przeszłości, brak problematyki mogącej zainteresować dzieci i młodzież w określonym wieku – wszystko to świadczy o wykorzystywaniu nauczania historii do indoktrynacji politycznej, kształtowania młodych ludzi zgodnie z interesami władzy, a nie ich własnymi potrzebami. Edukacja historyczna stała się bardziej nośnikiem ideologii wychowania państwowego, propagowanego przez obóz piłsudczykowski i samego Jędrzejewicz, niż elementem kształcenia młodego człowieka. Praktyczna przydatność takiej wiedzy dla ucznia sprowadzała się jedynie do

²⁰ *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (Tymczasowy)*, Lwów 1934.

²¹ *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym*, Lwów 1937.

²² H. Wójcik-Łagan, *Poszukiwanie nowych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu historii w latach 1918-1939*. [w] H. Konopka, H. Wójcik-Łagan, A. Stępnik, *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939*, Warszawa 1986, s. 151.

ułatwienia zrozumienia współczesności, jednakże w sposób pożądanym przez władzę. Wśród historyków można spotkać opinię, że szkoła jędrzejewiczowska stała się nie tyle miejscem kształcenia, co wychowania, na dodatek w duchu jednej, dominującej ideologii obozu sanacyjnego²³. Wskazuje się też na liczne przypadki wypaczania nowoczesnego postulatu wykorzystywania wiedzy historycznej do objaśniania współczesności poprzez wprowadzanie tzw. aktualizacji, która była raczej indoktrynacją polityczną i ideologiczną²⁴. Poza tym, poprzez usztywnienie przepisów, zaleceń i programów ówczesna polityka oświatowa utrudniała możliwości prowadzenia nowatorskich działań pedagogicznych i funkcjonowania szkół eksperymentalnych.

Poszukując odpowiedzi na pytanie dlaczego nowatorstwo pedagogiczne miało tak niewielkie przełożenie na kształt edukacji historycznej w okresie międzywojennym należy zaznaczyć, iż nie był to efekt braku wiedzy wśród polskich pedagogów i nauczycieli. Ówczesne ośrodki kształcenia nauczycieli propagowały nowoczesną myśl pedagogiczną. Zwłaszcza koncepcja *Szkoły Pracy* (w Polsce zwana najczęściej *Szkołą Twórczą*), kładąca nacisk na maksymalny rozwój różnorodnej aktywności dziecka, była w Polsce bardzo znana. Informacje o niej docierały poprzez czasopisma pedagogiczne²⁵, liczne publikacje książkowe, zarówno pedagogów polskich²⁶ jak też amerykańskich i zachodnioeuropejskich²⁷ oraz podręczniki przeznaczone do kształcenia nauczycieli²⁸. Do Polski przyjeżdżali teoretycy i praktycy *Szkoły Pracy*, a polscy pedagodzy i nauczyciele wyjeżdżali na konferencje zagraniczne poświęcone tej problematyce. Brali także udział w cyklicznych kongresach Ligi Nowego Wychowania. Nie unikano też stosowania zasad *Nowego Wychowania* w praktyce szkolnej, lecz była to raczej własna inicjatywa nauczycieli, głównie tych ze szkół eksperymentalnych, a nie świadoma polityka władz oświatowych.

²³ H. Konopka, *Edukacja historyczna w polskich szkołach powszechnych 1918 – 1939*, Białystok 1987, s. 79.

²⁴ H. Wójcik-Łagan, *Poszukiwanie nowych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu historii w latach 1918-1939...*, s. 153-154.

²⁵ Zwłaszcza H. Rowid wiele pisał na ten temat na łamach „Ruchu Pedagogicznego”.

²⁶ Ten kierunek propagowali m.in.: H. Rowid, W. Spasowski, L. Zarzecki, J. Ostrowski, W. Dzierzbicka, B. Nawroczyński, Z. Mysłakowski, H. Radlińska.

²⁷ Np.: J. Dewey, G. Kerschensteiner, H. Parkhurst, J. A. Stevenson, A. Ferrier, A. L. Quest.

²⁸ Np.: B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Lwów-Warszawa 1930; K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 1935; H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Warszawa 1926.

Przyczyny leżały raczej po stronie władz, dla których tradycyjny model edukacji był łatwiejszy do zorganizowania i nadzorowania. Pozwalał pozornie sprawniej wpajać uczniom ściśle dobrane zasady wychowawcze, które dla prawie każdej ekipy rządzącej były istotniejsze niż indywidualny rozwój intelektualny i fizyczny dziecka. Niewątpliwie powodem konserwatyzmu była także mentalność nauczycieli, kojarzących system herbartowski z ładem, porządkiem i dyscypliną. Być może wierzyli, że pozwala on sprawniej kierować uczniami i osiąganymi przez nich efektami, które na dodatek, dzięki encyklopedyzmowi, były łatwiejsze do egzekwowania i mierzenia. Z kolei podające metody nauczania były niewątpliwie bardziej proste i łatwiejsze do stosowania niż metody aktywne postulowane przez *Nowe Wychowanie*. Poszukując odpowiedzi na pytanie o dydaktyczne i wychowawcze efekty funkcjonowania opisanego modelu edukacji natrafia się na barierę w postaci braku badań w tym zakresie. Bardzo podobne wnioski w sprawie nowatorstwa pedagogicznego i stosowania systemu herbartowskiego nasuwają się a trakcie analizy polskiej edukacji historycznej po 1989 roku.

Reforma oświaty z 1991 r.²⁹ w miejsce scentralizowanych, szczegółowych programów nauczania z okresu PRL wprowadziła minima programowe, czyli spisy podstawowych treści i umiejętności z poszczególnych przedmiotów kształcenia. Opracowane zostały poprzez „odchudzenie” i odideologizowanie programów nauczania z lat osiemdziesiątych. Każdy nauczyciel mógł dowolnie rozbudowywać minimum programowe o treści, które uznał za istotne dla swoich uczniów. Dalsze przemiany nauczania historii były uwarunkowane polityką oszczędności w oświacie prowadzoną w latach dziewięćdziesiątych. Sprowadzały się do zmniejszania liczby godzin przeznaczonych na tę dziedzinę wiedzy i ograniczania zakresu obowiązkowych treści.

Po reformie z 1999 r. w miejsce minimów programowych wprowadzono dla poszczególnych typów szkół podstawę programową kształcenia ogólnego³⁰. W szkole podstawowej w klasach IV-VI wprowadzono przedmiot „Historia i społeczeństwo”, którego celem było budzenie zainteresowania przeszłością, rozwijanie poczucia przynależności, rodzinnej, lokalnej, państwowej, narodowej i europejskiej, a także

²⁹ Ustawa z dnia 7 września z 1991 r. o systemie oświaty, (Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425).

³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, (Dz. U. 2001, nr 61, poz. 625) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2002, nr 51, poz. 458).

kształtowanie postawy patriotycznej i obywatelskiej. Do zadań edukacji historycznej zaliczono dostarczenie wiedzy na temat najważniejszych wydarzeń i najwybitniejszych postaci z dziejów Polski i świata, zapoznanie z symbolami narodowymi i podstawowymi pojęciami historycznymi oraz kształtowanie wyobraźni historycznej. Służyć temu miały treści dotyczące funkcjonowania jednostki i rodziny, ogólnoludzkich wartości, zasad funkcjonowania państwa i społeczeństwa, dziedzictwa narodowego oraz wybranych momentów z dziejów Polski i jej miejsca w Europie. Taki dobór treści nawiązywał do nauczania propedeutycznego. Celem nauczania historii w gimnazjum, oprócz pogłębiania zainteresowań historycznych, było: rozwijanie myślenia historycznego i krytycyzmu, kształtowanie umiejętności wiązania dziejów ojczystych i powszechnych, rozumienia życia społecznego, politycznego i gospodarczego, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych oraz umacnianie patriotyzmu. Zadaniem edukacji historycznej uczyniono przekazywanie wiedzy o najważniejszych etapach dziejów Polski i świata, uczenie umiejętności odczytywania i interpretacji źródeł, analizy i syntezy materiału historycznego, doskonalenie różnorodnych form wypowiedzi oraz umiejętności wyszukiwania i selekcjonowania informacji. Wśród zalecanych treści znalazły się informacje o najważniejszych wydarzeniach i procesach historycznych, od cywilizacji starożytnych do czasów współczesnych, z przewagą dziejów Polski i wydarzeń militarno-politycznych. Był to typowy program liniowy. Cele edukacji historycznej w liceum i technikum zakładały pogłębienie wiedzy ze szkoły podstawowej i gimnazjum, kształtowanie rozumienia powiązań pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, budowanie własnej tożsamości i poczucia przynależności, rozwijanie postaw patriotycznych i obywatelskich oraz przygotowanie do udziału w życiu państwa. Dobór treści nauczania tworzył program o charakterze problemowym z wyeksponowaniem różnorodności cywilizacji, kryzysów cywilizacyjnych i konfliktów, przemian form gospodarki i państwa, kształtowania się narodów i państw europejskich, przemian politycznych, społecznych i gospodarczych w dziejach Polski oraz problemów historii regionalnej i rodzinnej. Oprócz podstawowej ścieżki kształcenia historycznego twórcy podstawy programowej wytyczyli jeszcze ścieżkę rozszerzoną, przeznaczoną dla tych, którzy chcieliby podjąć studia humanistyczne lub społeczne. Specyficznym celem rozszerzonego kształcenia historycznego było poznanie metodologii badań historycznych oraz porównywanie poglądów i opinii przedstawicieli różnorodnych szkół historycznych. Zadaniem szkoły uczyniono wspieranie uczniów w twórczym wykorzystaniu wiedzy i umiejętności historycznych. Zestaw wiedzy został rozszerzony o problemy dziejów

religii, funkcjonowania władzy i struktur społecznych, przemian cywilizacyjnych oraz polityczno-ustrojowych. Podstawa programowa dla szkół zawodowych przewidywała istnienie przedmiotu „Historia i wiedza o społeczeństwie”. Jego celem była strukturyzacja wiedzy i umiejętności zdobytych na wcześniejszych etapach kształcenia historycznego oraz przygotowanie do udziału w życiu państwa. Uczniowie mieli poznawać wiedzę dotyczącą przemian form państw, a także ustrojów politycznych i gospodarczych oraz relacji obywatel-władza.

Tak sformułowanej podstawie programowej kształcenia historycznego (przede wszystkim dla szkolnictwa ponadgimnazjalnego) Jerzy Maternicki zarzucił lapidarność, występowanie sformułowań niejasnych, przewagę celów ideowo-wychowawczych nad poznawczymi, a zwłaszcza kształcącymi, które były wyraźnie niedoceniane. Treści programowe, według niego, zostały opisane sformułowaniami, z których niewiele wynika. Na kształt poszczególnych rozwiązań główny wpływ oddano osobom, które nie były autorytetami w dziedzinie historii lub dydaktyki historii. Autorom szczegółowych programów nauczania pozostawiono otwartą drogę do dosyć swobodnego interpretowania zapisów podstawy programowej i opracowywania kursów historii, które będą ze sobą nieporównywalne³¹.

Również Barbara Jakubowska ostro skrytykowała omawiany dokument. Stwierdziła, że marginalizuje on edukację historyczną, stawia cele niedobre do wieku uczniów, źle opisuje i rozkłada na etapy treści oraz przerzuca na autorów programów i podręczników decyzję o tym, z jaką wiedzą historyczną zetknie się młody człowiek. Podkreśliła, że podstawa programowa kształcenia historycznego została opracowana przez grupę anonimowych osób, które wykazały się brakiem profesjonalizmu³².

3. Podsumowanie.

Praktyka edukacji historycznej na przełomie XX i XXI wieku wykazuje wiele istotnych podobieństw z tym co działo się okresie II Rzeczypospolitej. Motorem reform edukacji historycznej, podobnie jak całej oświaty, w realiach Polski niepodległej (zarówno II jak i III Rzeczypospolitej) były nie tyle nowe idee pedagogiczne (takie jak Nowe Wychowanie, pedagogika antyautorytarna, konstruktywizm pedagogiczny) czy zmiany

³¹ J. Maternicki, *Nauczanie historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Czas na poważną dyskusję*. [w] *Edukacja historyczna i obywatelska w szkolnictwie ponadgimnazjalnym*, red. G. Pańko, J. Wojdon, Toruń 2003, s. 85-100.

³² K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004, s. 68-71.

w stanie wiedzy naukowej, ile przemiany polityczne – odzyskanie niepodległości w 1918 r., zamach majowy w 1926 r. (z pewnym opóźnieniem), przemiany ustrojowe z lat 1989-1991 oraz zmiany ekip rządzących w latach dziewięćdziesiątych XX wieku.

Pierwsze lata niepodległości, zarówno II jak i III Rzeczypospolitej, charakteryzowały się dyskusjami nad unowocześnieniem dydaktyki i mnożeniem inicjatyw nauczycielskich bazujących na nowatorstwie pedagogicznym. Jednakże, za każdym razem, dosyć szybko inicjatywę przejmowali politycy, co było równoznaczne z utrzymaniem w oświacie tradycyjnych rozwiązań herbartowskich i spychaniem wszelkiego nowatorstwa do enklawy szkół eksperymentalnych. Istniała poważna różnica pomiędzy postulatami dydaktyki historii, zmierzającymi do odejścia od herbartyzmu, a szkolną praktyką. Model lekcji historii pozostawał bez istotnych zmian i opierał się na encyklopedyzmie i przewadze aktywności nauczyciela. Programy i podręczniki prezentowały dziewiętnastowieczną koncepcję historii wydarzeniowej, preferującej zagadnienia polityczne i militarne oraz dokonania wybitnych jednostek. Przy doborze wiedzy nie myślano raczej o zainteresowaniach młodych ludzi. W większym stopniu zależał on od aktualnej konfiguracji politycznej w łonie władzy i preferencji zawodowych historyków. Głównym czynnikiem sprawczym dziejów jawiła się władza i państwo. Życie ludzi, ich aspiracje i potrzeby, a także wpływ postępu technologicznego i gospodarczego na przemiany cywilizacyjne i polityczne nie znajdowały uznania u autorów programów i podręczników. Edukacji historycznej stawiano głównie cele wychowawcze, służące nie tyle dobru jednostki, ile systemowi społeczno-politycznemu i władzy. Kładziono nacisk nie tyle na przygotowanie do życia w zwykłych, normalnych czasach, ile na wpojenie gotowości do ponoszenia ofiar, do heroicznych czynów w okresach walk i konfliktów. Każdy wdrożony model edukacji, w tym historycznej szybko spotykał się z krytyką, zarówno ze strony nauczycieli – praktyków jak i dydaktyków – teoretyków. Nigdy nie wdrożono rozwiązań wymuszających na nauczycielach zerwanie z herbartyzmem.

Summary

Historical education in the periods of the 2nd and 3rd Republic of Poland (1918-1939, 1989-2009) – similarities and differences in the context of the political situation.

The first years of independence, both in the period of the 2nd and 3rd Republic of Poland, were abundant in discussions which aimed at modernizing current didactics and increasing innovative initiatives undertaken by the teaching staff. However, the initiatives were frequently seized by politicians. This resulted in the fact that there was very little or no change in education, which usually continued to be based on traditional, conservative

methods and all innovative ideas were only meant for the few existing experimental schools. There was a substantial difference between the relatively modern theory of historical education and the actual school practice. The model of a history lesson was based on encyclopedic knowledge and the dominating role of a teacher. Both curricula and textbooks presented the 19th century concept of 'event history' favoring political and military issues as well as achievements of outstanding individuals. The real interests of young people were not taken into consideration in the process of selecting historical problems (it was thoroughly dependent on the current political situation and academic preferences of historians). The state and authorities seemed to be the main causal factors of history. People's lives, their needs and aspirations did not gain the recognition of historians responsible for textbooks and curricula. The role of historical education was purely educational and not meant for an individual. It was rather subordinated to authority and the sociopolitical system. Young people were supposed to learn how to make sacrifices, perform heroic deeds in the time of conflict and battle and the ordinary life seemed to be of no interest. Each and every newly implemented model of education, including the model of historical education, usually came in for harsh criticism from both teachers and theoreticians. Innovative and untraditional methods never got the chance to be implemented.