

MARZENA POLLAKÓWNA

## UNIWERSYTECKIE STUDIUM HISTORII

Studium historii normowane na naszych uniwersytetach programami zatwierdzanymi przez władze ministerialne — nasuwa wiele uwag i spostrzeżeń ze strony tych, którzy je prowadzą\*. Faktem ogólnie znanym jest powszechnie stwierdzane obniżenie poziomu zarówno w szkole średniej jak i — wyższej. Dotyczy to oczywiście także historii. Obok licznych głosów krytyki podnoszą się i takie, które próbują rozwiązania trudności. Taką jest wypowiedź W. Moszczeńskiej i A. Borholtzowej w „Życiu Szkoły Wyższej“, nr 9, 1956. Autorki zwracają uwagę na wybitnie powierzchowny charakter krytyki oraz stwierdzają brak przemyślanej koncepcji dydaktycznej studium historii. W artykule niniejszym chciałabym zabrać głos w sprawie programu studiów historycznych na podstawie kilkuletnich doświadczeń.

Projekty reformy tych studiów nie są nowością. Szczególnie interesujące uwagi wypowiedziano w pierwszym powojennym numerze „Przeglądu Historycznego“ (nr 36, 1946). Do tych projektów reformy będących głównie wynikiem przemyśleń okresu wojny, a szczególnie do niezwykle trafnie ujmujących zagadnienie myśli prof. Feldmana — chciałabym nawiązać. Dominantą jego wypowiedzi jest troska o związanie studium historii z życiem społeczeństwa, takie jego przebudowanie, by dyscyplina ta mogła służyć rzeczywistości i nauce i społeczeństwu w sposób bardziej bezpośredni. I dzisiaj — pomimo wielu prób przebudowy

---

\* Uwagi niniejsze oparte są na doświadczeniach w ciągu ostatnich kilku lat pracy w zespole historycznym K.U.L.

tego studium w międzyczasie — można postawić to zagadnienie jako problem do dyskusji z równym naciskiem. Przeżywamy niewątpliwie kryzys humanistyki właśnie w sferze jej związku z rzeczywistością i jej faktycznej przydatności dla wychowania współczesnego człowieka i tworzenia kultury naszych czasów. Najbardziej teoretyczna gałąź wiedzy jakoś jest zaczepiona w rzeczywistości i jakoś na nią rzutuje. Nauki humanistyczne z natury swojej są z tą rzeczywistością ludzkiego świata związane najbliższej i najbardziej nań wpływać by powinny. Feldman stwierdza, że „przed człowiekiem współczesnym piętrzy się szereg zagadnień, których rozwiązanie staje się niemożliwe bez sięgnięcia do historii“ (ib. s. 76). Jej zadaniem jest ukazanie człowiekowi współczesnemu „genealogii teraźniejszości“. Że społeczeństwo tego oczekuje, świadczą pragnienia naukowe młodzieży, która domaga się — zdaniem Feldmana — zagadnień wiążących się z teraźniejszością, nacisku na sprawy kulturalne, społeczne i gospodarcze, a nie polityczne, a wreszcie oczekuje pierwiastka syntezy, która by pozwoliła ująć zagadnienia całościowo, co łączy się z wprowadzeniem jakiegoś studium filozofii. W chwili obecnej zainteresowania młodzieży przedstawiają się w zasadzie podobnie. Podobnie też wykazują w toku nauki wiele znużenia przedmiotem, co wyraźnie wiąże się ze sprawą programów, niewątpliwie też z samym sposobem prowadzenia zajęć, a tylko częściowo może się tłumaczyć odwróceniem zainteresowań w inną stronę. Ten stan rzeczy łączy się obecnie z często powtarzaną myślą o rzekomo lepszym okresie poprzednim, co się odnosi na ogół do okresu międzywojennego. Tymczasem myśl reformatorka Feldmana uwarunkowana była właśnie fatalnym — jego zdaniem — stanem nauki historycznej od czasu reformy w r. 1925, gdy w miejsce dotychczasowej wolności studiów wprowadzono system magisterski. Zło tego systemu leżało zresztą zdaniem Feldmana nie w samym systemie, ale w wadliwym ułożeniu programu. Na tym gruncie i dzisiaj odbywa się dyskusja. Konieczność systemu studiów, który by dawał pewien zarys wiedzy nie podlega chyba dyskusji, natomiast

sprawa, jaki to ma być zarys i jak będzie zbudowany, jest wcale nie oczywista.

Aby móc rozpatrzeć program studiów w pełnym świetle trzeba obok rozważenia układu przedmiotów przyjrzeć się same-mu narybkowi, jaki się pojawia na uniwersytecie w chwili obecnej. Faktem jest, że w tej chwili napływa element słabo przygotowany. Praca nad nim przynosi rezultaty i młodzież ta okazuje się wdzięcznym materiałem, ale pod warunkiem zejścia do jej poziomu i podciągania w górę stopniowo, bez przeskakiwania etapów. Słabość jej przygotowania przesądza tempo pracy, to też poziom końcowy jest znacznie niższy od postulowanego, jakkolwiek młodzież ta się rozwinęła i pracowała nad sobą. Jeżeli postawić sprawę kategorycznie i żądać poziomu, decydując się na niezrozumienie ze strony młodzieży — osiągnie się to, że mała grupka wybranych, istotnie uzdolnionych przejdzie przez studia na poziomie, o który nam chodzi. Reszta, nawet jeżeli dojdzie do dyplomu, będzie elementem znajdującym się trochę poza nawiasem życia istotnie uniwersyteckiego, wynosząc w świat niezbyt wielką umiejętność stawania wobec problemów i nie spełniając tego, czego od absolwentów historii chcielibyśmy oczekiwać.

Jeżeli mówię tu o poziomie, to mam na myśli obok ogólnej kultury, jaką by powinna dać szkoła średnia oraz — przygotowania w zakresie np. filologii łacińskiej czy — nowożytnych, przede wszystkim poziom wiedzy historycznej osiągnięty w okresie do matury. Ta wiedza historyczna, a raczej historyczne myślenie, rozwija się etapami: porządkowanie zjawisk w następstwie czasowym, wysiłek synchronizujący poznane ciągi zjawisk, szukanie związków genetycznych pomiędzy wydarzeniami, wreszcie myślenie przyczynowe. Nauczanie musi jakoś uwzględniać te etapy. Nie można przecież mówić o związkach pomiędzy wydarzeniami, jeżeli słuchacz nic nie wie o ich następstwie w czasie, czy też nie zna powiązania w czasie kilku ciągów zjawisk poznanych niezależnie od siebie. Tymczasem wydaje się, że program szkoły średniej nie liczy się z tymi jakimiś podstawowymi prawami psychologii myślenia historycznego (używam tego określenia

z pewnym wahaniem, ponieważ brak jest takich opracowań psychologicznych, które by pozwoliły twierdzić o tym w sposób pewny). Nieledwie od początku operuje się zagadnieniami — bardzo odległymi od pogardzanej faktografii — i w sposób mniej lub bardziej obrazowy, zależnie od wieku danej klasy daje się gotowe schematy połączeń faktów, zarzucając zupełnie nauczanie zwykłego następstwa w czasie. Na egzaminie wstępnym jest wypadkiem chyba dość rzadkim spotkanie kandydata, który by swobodniej operował chronologią, a choćby tylko następstwem w czasie w wypadkach tak elementarnych jak panowania poszczególnych polskich władców. Ci sami kandydaci operują natomiast zagadnieniami przygotowanymi w sposób ściśle podręcznikowy i schematyczny. Ponieważ jednak nie znają samej chronologii wydarzeń i nie potrafią faktów wymienić niezależnie od zagadnienia, wobec tego nie mogą zdobyć się na wysiłek własnego skojarzenia, bo skojarzenie nie ma elementów potrzebnych, by powstało. Delikwent po prostu nie wie tych rzeczy, nie zna elementów i może tylko powtórzyć zapamiętane biernie układy. Jeżeli więc taki kandydat znajdzie się na pierwszym roku — albo tą samą metodą, co dotychczas, zacznie się uczyć biernie z notatek z wykładów, obracając bez udziału własnej myśli twórczej skojarzeniami podanymi przez wykładowcę, albo musi być poddany procesowi nauczania go tego wszystkiego, co jest dla historii elementarne, a czego nie dała szkoła średnia. Jeżeli jednak najbardziej nawet rozpracować system kollokwiów z szerokim udziałem zespołu asystentów, tempo pracy (najwyżej pierwszy rok na taką „powtórkę“ materiału można przeznaczyć) nie pozwoli na pogłębienie wiadomości, a system kollokwialny nie zastąpi systemu szkolnych lekcji, na których omawia się i powtarza przerobione zagadnienia. Wykładowca podaje oczywiście materiał należący do programu uniwersyteckiego w pewien sposób ułożony i przemyślany, chce wprowadzić studenta w problematykę zagadnień i chciałby nauczyć go myślenia naukowego. Tymczasem wysiłek takiego nieprzygotowanego właściwie studenta nastawiony jest przede wszystkim na opanowanie chronologii, na zapamiętanie

podanych wiadomości i jeżeli nawet zrozumie on postawienie problemu, to nie wychodzi poza odtworzenie myśli podanych w stanie gotowym. Stąd więc wniosek praktyczny, że szkoła średnia musi przygotować elementarnie kandydata na studia wyższe w zakresie rudymentów myślenia historycznego. Bez tego — studia sprowadzą się do pracy elementarnej, a na samo studiowanie czasu już nie pozostanie. Tymczasem przecież głównym zadaniem nauki na uniwersytecie jest — samodzielność myślenia, umiejętność zajęcia stanowiska po zapoznaniu się z przedstawionymi racjami, rozbicie schematów podręcznikowych i umiejętność śledzenia postępowania metodycznego badacza, a jako minimum należałoby uważać przyswojenie sobie wiadomości i metod aktualnie panujących na danym odcinku wiedzy i możliwość rozwikłania w sposób zgodny z myśleniem naukowym problemu czy pytania, jakie postawić może laik „fachowemu“ historykowi. Ażeby ten cel osiągnąć, trzeba niewątpliwie przyjąć program na tyle elastyczny, by zapewniał opanowanie wiadomości i metod przy równoczesnym pozostawieniu czasu na własne myślenie — własne studium.

Obecnie obowiązujący program studiów historycznych obejmuje trzy działy przedmiotów historycznych, tj. historię starożytną, historię Polski i powszechną, przy czym dwie ostatnie są podzielone na okresy — do końca XVIII w., do ok. 1870, do 1939 i 1956. Jako przedmioty związane z metodą historyczną przewiduje się — wstęp do badań historycznych oraz nauki pomocnicze historii, jako przedmioty uzupełniające wprowadza się — elementy logiki, historię filozofii, wybrane zagadnienia z materializmu historycznego i dialektycznego, ekonomię polityczną oraz jako przedmioty przygotowujące do zawodu nauczycielskiego — dydaktykę i elementy pedagogiki. Studia dzielą się na kurs wiedzy historycznej, który ciągnie się aż po V rok, oraz pogłębienie dziedziny specjalizacyjnej w dowolnie obranym seminarium i przez wykłady monograficzne. Program ten odbija wyraźnie różność dążeń, które starano się pogodzić, doprowadzając do takiego kompromisu — niezbyt chyba udanego. Oczywiście

wszystko zależy od sposobów realizacji programu przez dany zespół pracowników, niewątpliwie jednak obowiązująca rama krępuje ich osobistą inicjatywę.

Obecny program odzwierciedla przede wszystkim dążność do podania studentom całokształtu wiadomości, które mają uformować ich sposób patrzenia na całość dziejów ludzkich. Stanowi on kontrast z programem prof. Tadeusza Manteuffla, sformułowanym w czasie ubiegłej wojny i przeredagowanym z pewnymi zmianami w pierwszych latach po niej (por. „Przegląd Historyczny“, nr 36). Program ten był realizowany w pierwszym okresie po wojnie na U.W. z dużym powodzeniem, jak sądzę, dając studentowi ramę wymagań określonych tylko zasadniczo, pozostawiającą możliwość dość elastycznego dostosowania się do niej. Studenci, którzy przyszli z innych uniwersytetów, odczuwali pozytywnie to usztywnienie toku studiów w porównaniu z zupełną dowolnością, normowaną jedynie tradycjami przejmowanymi od starszych kolegów, panującą w innych ośrodkach. Ta próba, która stała się punktem wyjścia dla pierwszych usiłowań ułożenia programu powszechnie obowiązującego, została jednak całkowicie zniekształcona i śladów jej w dzisiejszym programie trudno się doszukać. Charakterystyczną jej cechą było takie skombinowanie studiowanych przedmiotów, by dać jak najwłaściwszą podbudowę dla samodzielnej pracy kojarzeniowej studenta, który przechodząc przez klasyczne działy historii równocześnie studiował wybrane dziedziny systematyczne, co pozwalało mu patrzeć na historię znacznie bardziej precyzyjnie, wprowadzało w dziedzinę problemów, które powstają przy przecinaniu się metod i na pograniczach różnych nauk, bez usiłowania, by dać gotowe, przeżute sformułowania, które raczej hamują niż rozwijają inwencję. Osobne zagadnienie stanowi potraktowanie samego zasadniczego przedmiotu, tj. historii. W programie prof. Manteuffla — zgodnie zresztą z opinią Feldmana — obok historii politycznej wykłada się osobno historię społeczno-gospodarczą, historię kultury i ustroju. W programach lat ostatnich natomiast zwyciężyła koncepcja jednego zasadniczego kursu historii podzielonego jedynie na nurt polski i powszechny przy za-

łożeniu, że proces historyczny jest czymś jednolitym, splecionym z różnych pierwiastków i że nie należy w wykładzie wypreparować poszczególnych dziedzin w sposób sztuczny. Zmiana ta wydaje się zbyt może radykalna. Postulatem naszych czasów jest niewątpliwie widzenie każdego szczegółu, którym zajmujemy się historycznie, w jego pełnym kontekście, — to, co nazywamy ujęciem w pełni przyczynowym w odróżnieniu od wąsko pojętego genetycznego. Stąd też zniesienie podziału wykładów na dzieje polityczne, gospodarczo - społeczne, ustrojowe i kulturalne — traktowane genetycznie — jest z pewnością słuszne. Ale wykład w nowej koncepcji zajmuje się przede wszystkim tym, co składa się na dzieje rozwoju społeczeństwa i siłą faktu musi traktować po macoszemu dziedziny na to życie się składające, ale w zasadzie będące przedmiotem wyspecjalizowanych dyscyplin, tj. kompleks zagadnień związanych z kulturą umysłową (mentalność ludzi danych czasów) i kompleks zagadnień związanych z warunkami ściśle materialnymi (przetwarzanie środków materialnych, wyraz tego w rzemiośle, przemyśle, czy sztuce). Dlatego też wydaje się, że te przedmioty winny być wyodrębnione w osobne wykłady, które miałyby rolę pomocniczą w stosunku do tamtego zasadniczego.

Przechodząc do wysunięcia konkretnych postulatów pod adresem programu, należy stwierdzić, że wprowadzenie ostatnio studiów pięcioletnich, wydaje się w konkretnych obecnych warunkach przygotowania młodzieży i wobec znacznego materiału bardzo słuszne (nawet gdyby szkoła średnia miała trwać lat dwa-naście), ponieważ zmniejsza przeciążenie studenta i zapewnia mu spokojniejsze tempo pracy. Przy układaniu programu zajęć należałoby powrócić do pierwotnego projektu prof. Manteuffla z pewnymi przesunięciami (program ten był dostosowany do studiów czteroletnich), a więc — studia podzielić na dwa okresy: pierwszy o sztywnym w zasadzie programie trzyletni oraz drugi — dwuletni pod znakiem swobody i specjalizacji.

Rok pierwszy poświęcony byłby starożytności. Na podstawowym wykładzie syntetycznym i ćwiczeniach z nim związanych

zajmowano by się życiem społeczeństw starożytnych w jego aspektach ekonomicznym, społecznym i politycznym. Do tego dochodziłyby dwa wykłady uzupełniające: kultura duchowa (filozofia, nauka, religia w świecie starożytnym) — to, co prowadził bezpośrednio po wojnie na U.W. prof. Jerzy Manteuffel w swym niezwykle pięknym wykładzie — oraz cykl zagadnień związanych z kulturą materialną (sztuka starożytna, wykorzystanie archeologii klasycznej). Należałoby postawić wykład, może jednak bez ćwiczeń, a raczej z pokazami z Polski starożytnej. Obok tego studium starożytnego słuszne jest utrzymanie wstępu do badań historycznych w postaci ćwiczeń. Do tego dochodzi logika.

Rok drugi poświęcony byłby studiom średniowiecznym i nowożytnym do końca XVIII w., a więc obejmowałyby wykład podstawowy, traktowany bardziej kursowo lub monograficznie, podzielony na historię powszechną i Polski. Jako zajęcia pomocnicze należałoby dać wykład poświęcony kulturze umysłowej obejmujący filozofię średniowieczną po Kartezjusza, doktryny polityczne, zasadnicze elementy teologii chrześcijańskiej oraz — wykład poświęcony kulturze materialnej (mam tu na myśli sztukę, poziom rzemiosła itp.). Bez tych wykładów uzupełniających zrozumienie epoki jest chyba niemożliwe. Ćwiczenia należałoby zredukować do zasadniczego proseminarium o programie wybitnie monograficznym z położeniem nacisku na opanowanie metody, a nie wiadomości oraz — do ćwiczeń z nauk pomocniczych traktowanych jako wstęp do źródłoznawstwa tego okresu.

Rok trzeci zajęłyby studia nad okresem od Rewolucji Francuskiej i rozbiorów Polski. Byłby to zatem rok studiów nad bezpośrednią genealogią teraźniejszości. Wykład podstawowy traktowany jak w latach poprzednich z podziałem na dzieje powszechne i — polskie, wykłady pomocnicze z kultury umysłowej (filozofia, doktryny społeczno-ekonomiczne i polityczne) oraz z kultury materialnej jak poprzednio. Do tego dochodziłoby proseminarium nowożytne, czy raczej nowoczesne oraz nauki pomocnicze traktowane jako źródłoznawstwo tego okresu powiązane z zarysem historii ustroju i prawa — ze względu na formy archiwaliów.



Rok czwarty i piąty obejmowałyby zasadnicze seminarium, wykład z historiografii traktowany jako pełna historia myśli historycznej, stanowiący właściwie naświetlenie tylko tego aspektu z poprzednio wykładanej kultury umysłowej, powinienby on być pomyślany jako pewne podsumowanie i pokazanie rozwoju myśli historycznej w określonym czasowym kontekście, mógłby być traktowany bardziej monograficznie lub kursowo. Obok tych zajęć obowiązkowych (może wykład z historiografii tylko zalecony?) byłoby miejsce na dowolnie wybrane wykłady. Byłyby to zagadnienia monograficzne historyczne, wykład o charakterze kwestii wybranych z historii porównawczej ludzkości z uwzględnieniem Chin, Indii, Ameryki. Należałoby też zalecić studentom tych ostatnich lat wykłady systematyczne z nauk społecznych — socjologii, ekonomii, nauki o państwie, ewentualnie o Kościele (ekleziologia), które by sobie dobrali spośród prowadzonych na innych sekcjach, czy wydziałach zależnie od zainteresowań. Tak pomyślane studium historii wprowadzałoby w całość zagadnień wiążących się dzisiaj z problematyką tej gałęzi nauki, a równocześnie pozwoliłoby młodemu historykowi na wgląd w nauki społeczne, z którymi najbliższa współpraca jest chyba koniecznym postulatem. Nauka historii ma przecież wprowadzać nie tylko w metodę badań, ale ma dawać także pewien zarys wiedzy encyklopedycznej, który w obecnym stanie naszej dyscypliny nie może być zawężony do ciasnych tradycyjnych ram. Absolwent musi znać nowoczesne problemy i istotnie ostatni stan wiedzy.

By studium to dobrze zrealizować — tzn. osiągnąć zamierzone wyniki — trzeba bardzo ściśle przemyśleć sprawę poprowadzenia i opieki nad studentem, a z drugiej strony sam sposób realizacji planu od strony prowadzących zajęcia.

Studentowi należałoby dać ramowy plan, ściśle ustalone zajęcia obowiązkowe, które nie powinny chyba przekraczać ok. 14 godzin tygodniowo (nie licząc lektoratów) w okresie pierwszych trzech lat, a potem jeszcze mniej, oddzielić zajęcia obowiązkowe od zalecanych, względnie podać wykłady do wyboru. Obowiązkiem bezwzględnym powinno być uczęszczanie na ćwiczenia, je-

żeli chodzi natomiast o wykłady — to obowiązek jest tu znacznym skrepowaniem. Dowolność pozwala studentowi na dobranie sobie takich wykładów, które go szczególnie interesują. Choć zapewne należałoby polecać przede wszystkim zasadniczy wykład w okresie pierwszej trzylatki, to jednak nie wydaje się, aby korzyść wyniesiona z dobrego wykładu kultury materialnej czy umysłowej wybranego zgodnie z kierunkiem zainteresowań studenta — miałyby być mniejsza. Kurs obowiązujący i tak będzie musiał zdać, a jak go przygotowuje — czy z notatek, czy z podręczników — to jest sprawa obojętna. Takie postawienie kwestii będzie także stanowiło doping dla wykładowcy mającego przed sobą studentów zainteresowanych. Poza tym, wydaje się, że wykład zarówno podstawowy jak pomocnicze, nie powinien przekraczać dwu godzin tygodniowo. Powinien być wprowadzeniem, a nie wyczerpaniem materiału. Większa liczba godzin jest szkodliwa zarówno dla wykładowcy jak dla słuchaczy.

Trzeba też przemyśleć sprawę opieki nad studentem. Wprowadzenie opiekunów lat — spełniało może w części swoją rolę. Czy jednak nie warto byłoby jakoś wyeksperymentować w naszych warunkach przydatności instytucji tutorów — stanowiącej tradycyjny system angielskiego wychowania na uniwersytecie, gdzie student otrzymuje opiekuna śledzącego jego rozwój. Nie chodzi mi o jakąś bierną odbitkę tego systemu, ale rozważenie sposobu opiekowania się młodym narybkiem. Taki opiekun naukowy miałby możliwość czuwania nad poszczególnymi studentami, rozwijania ich zainteresowań i dostosowywania zasadniczego programu do potrzeb i poziomu danej jednostki.

Drugim elementem realizacji programu jest sytuacja i postawa wykładowców. W ostatnich latach wprowadzany system katedr zespołowych i wysuwanie planów wspólnej pracy takich zespołów — daje pewne doświadczenia. Coraz bardziej też powszechnie — także w naukach humanistycznych — rozumie się potrzebę i konieczność tworzenia zespołów faktycznych, które by mogły podjąć określone badania, czy też realizację wspólnej pracy nie dającej się pomyśleć w sytuacji pojedynczego badacza. I tu chciałabym podkreślić ważność i chyba konieczność tworze-

nia faktycznie związanego zespołu współpracującego także nad wychowaniem studentów. Zespół taki mógłby podzielić między siebie ćwiczenia, a w pewnych wypadkach może i wykład. Wymagałoby to oczywiście bardzo bliskiego porozumienia. Zwrócę tu także uwagę na system zespołowego prowadzenia seminarium przez kilku wykładowców, organizowanie posiedzeń łącznych, a potem rozsypanych w sekcjach specjalizacyjnych. Daje to rezultaty. Niezwykle też owocna być może współpraca historyków z przedstawicielami nauk społecznych, czy innych dyscyplin wiążących się z danymi kwestiami historycznymi (wspólne prowadzenie posiedzeń seminaryjnych w konkretnych wypadkach). Formy takiej współpracy i zespołowości nie mogą być jednak narzucone. Muszą one wyniknąć spontanicznie w wyniku przemyślenia sytuacji i próby realizowania zadań, jakie się przed studium historii stawia. Wynikać one będą także, może w pierwszym rzędzie z tego, jakie jest dane środowisko historyczne. I chyba każde powinno mieć swój własny wyraz zależny od konkretnego zespołu ludzi i ich form współpracy.