

<http://autonom.edu.pl>

**Mazur Marian, 1966, *Żle z historii*. Argumenty, nr 11 (404), rok X, 13 marca, Warszawa, str. 4 i 6. Z cyklu „O szkole cybernetycznie”.**

Zeskanował i opracował Mirosław Rusek ([mirrusek@poczta.onet.pl](mailto:mirrusek@poczta.onet.pl)).

Aby ocenić nauczanie historii w szkole należy najpierw odpowiedzieć na pytanie, do czego znajomość historii ma służyć.

To, co się nazywa krótko historią, jest w przeważającym stopniu historią polityczną, czyli po prostu historią władzy. Wojny, rewolucje, zamachy stanu itp., a o tym głównie mówią przecież podręczniki historii, to nic innego jak wydarzenia rozstrzygające, gdzie i do kogo będzie należeć władza.

Sprawowanie władzy jest jednak procesem cybernetycznym. Przecież jako umiejętność zarządzania pojmował cybernetykę Sokrates (o czym wiadomo z dialogu Platona „Giorgiasz”), a w wiele stuleci później Ampère w swej systematyce nauk. Wiener, twórca cybernetyki w jej obecnej postaci, rozszerzył jej zakres na wszelkie procesy sterowania, włącznie z biologicznymi i technicznymi, zgodnie z czym cybernetykę definiuje się jako naukę o sterowaniu.

Spółczesność jest układem cybernetycznym złożonym z jednostek, z których każda także jest układem cybernetycznym i steruje się oddziałując na inne jednostki, a wśród nich również na jednostki sprawujące władzę. W ten sposób powstaje sprzężenie zwrotne, w którym rządzący i rządzani oddziałują na siebie wzajemnie.

W świetle tych wyjaśnień staje się jasne, że znajomość historii jest użyteczna, jeżeli umożliwia skuteczne sterowanie się w społeczeństwie temu, kto tę znajomość zdobył.

Aby skutecznie się sterować, trzeba umieć przewidywać. Ryzyko nietrafionych przewidywań można znacznie zmniejszyć stosując naukowe metody przewidywania, co wynika z okoliczności, że istotą nauki jest wykrywanie prawidłowości zjawisk. Najlepsze wyniki w tym względzie uzyskano w fizyce przez wykrycie wielu praw fizycznych umożliwiających wyznaczenie przebiegu zjawisk fizycznych (przynajmniej makroskopowych) z dużą dokładnością.

W dziedzinach, w których nie udało się sformułować dostatecznie ścisłych praw, stosuje się przewidywania ekstrapolacyjne, oparte na przypuszczeniu, że kierunek zachodzących zmian będzie w najbliższej przyszłości zachowany. Tak na przykład w meteorologii, przy układaniu prognoz na najbliższe godziny, przypuszcza się, że nadchodząca fala zimna będzie posuwać się dalej, co pozwala przewidywać, że w miejscowościach, znajdujących się na drodze tej fali, nastąpi obniżenie się temperatury.

I wreszcie w dziedzinach, których przedmiotem są zjawiska zbyt trudne do ujęcia liczbowego, co uniemożliwia formułowanie ścisłych praw, a nawet stosowanie ekstrapolacji, opiera się przewidywanie na wyodrębnieniu zjawisk typowych, tj. mających taki sam mechanizm, choć różniących się szczegółami, w przypuszczeniu, że zjawisko pewnego typu będzie przebiegać podobnie jak inne, wcześniejsze zjawiska tego samego typu. Na przykład w medycynie przewiduje się przebieg choroby określonego pacjenta na podstawie danych z obserwacji wielu poprzednich pacjentów, cierpiących na tę samą chorobę.

Jest zdumiewające, że pośród specjalistów z różnych dziedzin tylko historycy nie starają się przewidywać przyszłości, a nawet uchylają się od zajmowania się teraźniejszością. Zamiast poszukiwania uogólnień i wykrywania mechanizmu typowych wydarzeń historycznych ograniczają się do opowiadania nam tych wydarzeń. Nic dziwnego, że już od dawna nasuwają się wątpliwości, czy tak pojmowana historia jest w ogóle nauką.

A przecież są w historii zjawiska o dającym się wyodrębnić mechanizmie. Ot, na przykład, łatwo stwierdzić, że o przebiegu każdej rewolucji rozstrzygają przygotowujący ją ideologowie, kierujący nią przywódcy, walczący za nią bojownicy i stabilizujący ją organizatorzy. Te właśnie elementy tworzą mechanizm rewolucji, toteż zamiast opowiadania, że Karolina Corday zamordowała Marata w kąpielni lub że Robespierre był z zawodu adwokatem, należałoby przeprowadzić porównanie wszystkich ważniejszych rewolucji i wskazać, co miały one wspólnego a czym się różniły, i jak się to odbiło na ich powodzeniu bądź niepowodzeniu.

Walka warstw wyzyskiwanych przeciw warstwom wyzyskującym, powstanie narodu uciśnionego przeciw narodowi ciemnoców, pojawianie się i upadek tyranów itp., są to przecież wydarzenia o określonym mechanizmie. Podręczniki historii powinny wydobywać istotne ich elementy zamiast spiętrzać nic nie znaczące szczegóły lub operować frazesami w rodzaju: „następnie objął władzę...”, „naród chwycił za broń” itp.

Ewentualny argument, że wydarzenia polityczne są zależne od zbyt wielu trudnych do uchwycenia czynników, jest nieprzekonywający. Rozwój gospodarczy także zależy od wielu czynników, a przecież ekonomiści nie uchylają się od ich przewidywania. Również pogoda zależy od wielu czynników, a jednak meteorologowie codziennie stawiają jej prognozy, choć nie zawsze trafne.

Gdyby nawet przyjąć, że przewidywanie zdarzeń historycznych napotyka przemożne trudności, to chciałoby się przynajmniej widzieć wysiłki historyków w szukaniu jakichś prawidłowości zjawisk i wskazywaniu cech, po których taki czy inny typ zjawiska historycznego można by rozpoznać, gdy się ono zaczyna dopiero pojawiać. Nikt nie mógłby mieć pretensji do historyków nawet gdyby ich trud okazał się daremny, ale rzecz w tym, że oni się od tego trudu zwolnili.

Rzecz jasna, taka postawa historyków odbija się także na nauczaniu historii, czyniąc z niej w przeważnej mierze zbiór faktów. Kto po kim i kiedy wstąpił na tron, kto z kim, kiedy i gdzie wygrał bitwę, kiedy i gdzie zawarto traktat, jakie obszary jeden kraj uzyskał, a inny utracił – oto strumień informacji, o których uczeń nie ma pojęcia, do czego miałyby mu być użyteczne. Są one dla niego szumem informacyjnym, a – jak wiadomo – zapamiętywanie szumu informacyjnego jest szczególnie mozolnym zajęciem.

W nauczaniu historii przyjęto oczywistą na pozór, a w istocie prymitywną zasadę, że powinno się ono odbywać w sposób chronologiczny: skoro najpierw zaszedł pewien fakt, a potem inny, to i uczeń musi najpierw dowiedzieć się o pierwszym z nich, a dopiero potem o drugim. Prowadzi to do dydaktycznego nonsensu, że o sprawach najbardziej odległych, a wskutek tego najmniej podobnych do obecnych i najmniej zrozumiałych, dowiadują się uczniowie najmłodszy, a więc najmniej do tego przygotowani.

Poza tym taki system nauczania sprzyja powstawaniu przeświadczenia, że poznawanie przeszłości jest celem samym dla siebie, zamiast uwydatniać, że historia to tylko klucz do terażniejszości, zbiór informacji o doświadczeniach przeszłych, mający ułatwiać wybór aktualnego postępowania. Do tego zaś celu, podobnie jak przy przewidywaniu pogody, częstokroć ważniejsze jest to, co było wczoraj niż sto lub tysiąc lat temu.

Teraźniejszość nie powinna być końcem nauczania historii lecz stanem, z którym powinno się konfrontować wydarzenia przeszłe. Tylko pod tym warunkiem nauczanie historii może mieć wartość praktyczną i dlatego należałoby je rozpocząć nie od spraw najdawniejszych, lecz od najważniejszych.

Podobnie jak zręby geografii przedstawia się pokazując uczniowi globus, a na nim części świata, należałoby mu przedstawić zręby historii podając najpierw, jak długi czas ona obejmuje oraz na jakie okresy i dlaczego się ją dzieli.

Podobnie też – jak przy nauczaniu geografii – nie wodzi się po mapie wzdłuż linii kolejowych i autostrad, lecz przechodzi od części świata do poszczególnych krajów, a w nich do ważniejszych miast, tak samo w nauczaniu historii powinno się przechodzić od spraw ogólnych do szczegółowych, zamiast śledzić wydarzenia w kolejności ich następowania.

W każdej fazie nauczania historii uczeń powinien mieć przed sobą obraz całej historii powszechnej, np. w postaci tablicy historycznej, zawierającej główne wydarzenia i sporządzonej w skali czasu w taki sposób, żeby odczytując ją można było bez trudności stwierdzić jednoczesność bądź kolejność wydarzeń w różnych krajach.

Rozciągnięte na wiele lat nauczanie według dotychczasowego systemu sprawia, że historia nie zarysowuje się uczniowi w sposób syntetyczny, lecz rozpada mu się na nie powiązane ze sobą fragmenty. Wątpiącym w słuszność tego twierdzenia proponuję, żeby sobie i

swoim znajomym zadali pytanie, co się w Polsce działo w czasach Joanny d'Arc, Kolumba lub Cromwella.

Do ujęcia tablicowego nadaje się też wiele innych informacji historycznych. I pod tym względem historycy mogliby wiele nauczyć się od geografów, którzy dzięki dobrze wypracowanemu systemowi oznaczeń osiągnęli to, że z samych tylko map można odczytać mnóstwo informacji, np. dotyczących przynależności państwowej różnych terytoriów, gęstości zaludnienia, wysokości gór i głębokości oceanów, ludności miast, itp. Podobnymi środkami można by na przykład przedstawić, jak się zmieniały ustroje w różnych krajach z upływem czasu. Jeszcze szerszy użytek można by robić z wykresów, przedstawiających zmiany zachodzące w różnych krajach pod względem powierzchni, ilości<sup>\*)</sup> ludności, rozwoju rolnictwa, produkcji, handlu, oświaty, wojska itp.

Nie chodzi bynajmniej o to, żeby z nauczania historii wyłączyć element narracyjny. Przeciwnie, jest on nawet niezbędny, ale jako podstawa do uwydatniania poszukiwanego mechanizmu takiego czy innego zjawiska historycznego bądź sprawdzania mechanizmu uwydatnionego.

Moim zdaniem narracja powinna nieraz być nawet o wiele bardziej szczegółowa, niż w dotychczasowym nauczaniu historii. Na przykład spośród wszystkich bitew, stoczonych w naszych dziejach, warto przedstawić znacznie szczegółowiej przebieg bitwy pod Grunwaldem, a to dla uwydatnienia roli, jaką w osiąganiu zwycięstwa odgrywa pozbawianie nieprzyjaciela informacji, utrzymywanie go w niekorzystnym dlań położeniu i racjonalne dysponowanie własnymi siłami.

Konsekwencją braku nastawienia na uwydatnianie mechanizmów zjawisk historycznych jest też bezkrytyczność doboru informacji w podręcznikach historii. Wiele informacji przenosi się ze starych podręczników do nowych po prostu dlatego, że utarło się te informacje podawać.

Na pewnym egzaminie maturalnym zdarzyło się, że na pytanie dotyczące Maratonu uczeń odpowiedział, iż jest to sportowy bieg długodystansowy. Odpowiedź ta była później przytaczana jako przykład oburzającej ignorancji.

Nawiasem mówiąc, mam wątpliwości, czy jest się czemu dziwić. Chyba nie, jeśli wziąć pod uwagę, że uczeń o bitwie pod Maratonem słyszał tylko raz, i to dość dawno, a o maratonie jako biegu sportowym dowiadywał się setki razy z gazet, radia i telewizji. Nie oczekujmy cudów i myślimy cybernetycznie: rejestrat otrzymanej informacji powstaje w korelatorze<sup>1)</sup> wskutek tego, że związany z tym przepływ energii zwiększa przewodność korelacyjną. Im więcej razy ta sama informacja zostanie odebrana, tym bardziej wzrośnie przewodność korelacyjna odpowiedniej

---

<sup>\*)</sup> Powinno być liczby, gdyż ludzie są policzalni – uwaga M. R.

<sup>1)</sup> Por. M. Mazur: „Twór skostniały”, Argumenty, 27, 1965 oraz M. Mazur: „Żle z polskiego”, Argumenty, 35, 1965.

drogi przepływu energii (aż do pewnego granicznego stanu nasycenia). Jest oczywiste, że informacja odbierana setki razy wywołała o wiele większy rejestrat niż informacja odebrana jeden raz. Należałoby się raczej dziwić, gdyby było przeciwnie.

Ważniejsze jednak jest pytanie, czy jest się na co oburzać. Jak wiadomo, sławnym szczegółem bitwy pod Maratonem stało się to, że jeden z żołnierzy greckich biegł do Aten z wieścią o zwycięstwie tak wytrwale, że po przybyciu na miejsce padł z wyczerpania. Czym relacja o tym wyczynie zasłużyła sobie na miejsce w podręcznikach historii? Dlaczego przedstawia się go jako chwalebny, skoro jest on raczej odstrasający? Gdyby Grecy zostali pobici, mogłoby chodzić o możliwie wczesne zorganizowanie obrony Aten, ale po co taki pośpiech z wieścią o zwycięstwie? A co się tyczy samej bitwy pod Maratonem, to tyle było innych bitew bliższych i ważniejszych, których pamiętania nie wymaga się od uczniów, że nie wiadomo dlaczego brak wiadomości o tej właśnie miałby ucznia dyskwalifikować. Chyba że się chce ją wykorzystać jako ilustrację nieudolności dowództwa greckiego, które nie zapewniło sobie łączności z zapleczem, chociażby za pomocą sztafety – dostarczyłaby ona wiadomości szybciej i bez tragicznych następstw.

Gdyby autorzy podręczników historii w stosunku do każdej informacji zadali sobie pytanie, o mechanizmie jakiego zjawiska historycznego ma ona świadczyć, to spotkałoby ich wiele niespodzianek.

Na szczególną uwagę zasługuje zagadnienie obiektywizmu historii. Warunkiem skuteczności sterowania się jest posiadanie prawdziwych informacji, toteż jednym z głównych działów cybernetyki jest badanie zniekształceń informacji i opracowywanie środków ich usuwania. Dotychczasowe prace na ten temat dotyczą niemal wyłącznie procesów technicznych, ale z rozwojem cybernetyki zaczyna się je przenosić również na procesy fizjologiczne i socjologiczne. Wskutek braku zrozumienia dla tych spraw informacje historyczne bywały zniekształcane czy to pod naciskiem władców, chętniej słuchających przyjemnych kłamstw niż przykrych prawd, czy też upodobań samych dziejopisów i ich skłonności do preparowania historii „ku pokrzepieniu serc”.

Jako ilustracja takiej postawy może służyć i fakt, że w dyskusji nad filmem „Popioły” pewni nauczyciele (Głos Nauczycielski, nr 48, 1965) wypowiedzieli się przeciw pokazywaniu tego filmu młodzieży „ponieważ odziera ją ze złudzeń”. A więc istnieją u nas nauczyciele, którzy nauczanie historii pojmują jako wpajanie złudzeń...

Sądzę, że w celu wyrabiania w uczniach obiektywizmu nie od rzeczy byłoby konfrontować w szkole naszą historię z obcymi jej ujęciami, na przykład przez podawanie, co o odsiecz wiedeńskiej mówi się w podręcznikach austriackich i tureckich, o wojnie polsko-

szwedzkiej w podręcznikach szwedzkich, itp. W każdym razie pomogłoby to uczniom w ocenie stopnia ważności, jaki tym samym wydarzeniom przypisuje się w różnych krajach.

Wydaje się też, że historię (polityczną) jako przedmiot nauczania należałoby rozszerzyć, przekształcając ją wyraźnie w historię cywilizacji<sup>\*\*</sup>). Chodziłoby tu o rozważania na temat wpływu, jaki na wydarzenia polityczne wywiera postęp techniczny w dziedzinie produkcji (mechanizacja, elektryfikacja, automatyzacja), transportu (nawigacja, kolejnictwo, motoryzacja, lotnictwo), łączności (pismo, druk, poczta, fotografia, telegraf, telefon, radio, telewizja, magnetofon) itp. Są to przecież sprawy kapitalnego znaczenia. Gdy za czasów imperium rzymskiego powstał bunt w jakiejś prowincji, w Rzymie dowiadywano się o tym dopiero po paru miesiącach; obecnie komunikaty z dowolnego punktu na kuli ziemskiej mogą być wszędzie odbierane niemal w chwili ich nadania.

Dawniej przywódcy poszczególnych armii prowadzili operacje samodzielnie, od czasu do czasu przesyłając mocno spóźnione meldunki do centrali; obecnie możliwe jest wydawanie im bieżących dyspozycji z kwatery głównej. O przemówieniach mężów stanu ogół obywateli dowiadywał się niegdyś ze znacznym opóźnieniem ze zniekształconych relacji; dziś może ich słuchać w trakcie wygłaszania, a nawet widzieć przemawiającego.

Szczególnie ściśle należy w nauczaniu historii odróżniać wiadomości od poglądów.

W zakresie wiadomości historycznych, tj. informacji będących odpowiedziami na pytania: kto, co, gdzie, kiedy – poważnym błędem szkoły jest nieokreśloność wymagań. Uczeń nie wie, co ma znać z zalewającej go powodzi nazwisk, dat i miejscowości. Wszystkich nie może znać, gdyż podaje mu się ich zbyt wiele, toteż uczenie się historii jest dla uczniów istną udręką, a w okresie przedmaturalnym staje się koszmarem. Na szczęście, nauczyciele okazują się rozsądnie tolerancyjni i wszystko kończy się na ogół dobrze. Uczeń odetchnie z ulgą, gdy ma to już poza sobą i zaraz po egzaminie pozbywa się całego historycznego balastu pamięciowego.

Chyba w żadnym innym przedmiocie nie ujawnia się tak jaskrawo wadliwość systemu egzaminacyjnego, jak właśnie w historii. Powinna być sporządzona lista (na przykład w postaci wzmiankowanej już tablicy historycznej), zawierająca wszystkie wiadomości, które uczeń jest obowiązany znać bez wyjątku, ale ani o jedną więcej. Nauczyciel będzie mógł na długo przed maturą upewnić się, czy uczeń jest do niej przygotowany, a przede wszystkim będzie to mógł zrobić sam uczeń. Jeśli stwierdzi, że wie wszystko, co go obowiązuje, to może iść na egzamin bez obawy. Tylko po co wówczas egzamin? Do tego tematu zamierzam zresztą powrócić w innym artykule.

---

<sup>\*\*</sup>) Można tu zastosować teorię cywilizacji Feliksa Konecznego oraz „Podstawy nauki o cywilizacjach” Józefa Kosseckiego (1996, 2003), które się uzupełniają – uwaga M. R.

Do zalet omawianego systemu należy możliwość obliczenia, ile właściwie wiadomości wymaga się od ucznia. Sądzę, że gdyby z wiadomości zawartych w obecnie obowiązujących podręcznikach historii sporządzić tego rodzaju zestawienie, to ich liczba przeraziłaby nauczycieli, autorów podręczników i członków komisji programowej. Rzecz jasna, należałoby ją zredukować do rozsądnego minimum, przy czym nareszcie doszłoby do głosu kryterium użyteczności informacji.

Natomiast zupełnie inne postępowanie jest potrzebne w zakresie poglądów na wydarzenia historyczne, tj. informacji będących odpowiedziami na pytanie: dlaczego. Autorzy podręczników historii często przedstawiają przyczyny określonych wydarzeń z taką samą pewnością siebie, z jaką podają daty tych wydarzeń, zapominając, że daty mogą być informacjami stwierdzalnymi (wiadomościami), a przyczyny pozostają w sferze domniemań (poglądów). W zakresie przyczyn nie należy ucznia egzaminować, lecz z nim dyskutować, gdyż do domniemań ma on nie mniejsze prawo niż sam nauczyciel. Dopiero ten element sprawia, że historia może być pasjonująca, czego ilustracją jest choćby niezwykle powodzenie książek Jasienicy. Nie mam żadnych obaw co do tego, że występując w charakterze diskutantów na temat mechanizmu wydarzeń historycznych uczniowie przejawialiby zainteresowanie historią w stopniu przekraczającym najśmielsze wyobrażenia autorów programu nauczania tego przedmiotu. Zasadniczym jednak warunkiem jest, żeby nauczyciel rzeczywiście dyskutował, a nie „uczył” poglądów.

Do tego rodzaju dyskusji można by też wykorzystywać historyczne dzieła sztuki (powieści, dramaty, filmy itp.), a przy okazji sprostować występujące w nich nieścisłości i przeinaczenia.

Na zakończenie jeszcze jedna sprawa. Istnieją powieści dla dzieci i powieści dla dorosłych, przy czym między tymi dwoma ich rodzajami nie ma kolizji, gdyż każdy ma odrębną tematykę. Natomiast nie ma dwóch historii: jednej dla dzieci, a drugiej dla dorosłych, gdyż jest to zawsze jedna i ta sama tematyka. Wynika stąd morał, żeby w szkole nie uczyć historii spreparowanej dla dzieci, jeżeli nie chcemy, żeby przyszli dorośli, dla których zazwyczaj jedyną znajomością historii będzie wyniesiona ze szkoły, mieli na historię dziecinne poglądy.