

JERZY TOPOLSKI
Poznań

HISTORIA POWSZECHNA A DZIEJE OJCZYSTE

I. DWA ASPEKTY PROBLEMU: NAUKOWY I DYDAKTYCZNY

Podobnie jak niemal wszystkie, a napewno wszystkie istotne problemy dyskutowane w czasie dotychczasowych czternastu konferencji analizujących zachodnioniemieckie i polskie podręczniki szkolne tak i problem relacji między historią powszechną a dziejami ojczystymi może być rozpatrywany z dwu punktów widzenia: naukowego i dydaktycznego. Ważnym teoretycznym i metodologicznym osiągnięciem tych konferencji było wszakże nie tylko rozpatrywanie dyskutowanych spraw historycznych równocześnie w świetle postępu badań historycznych i w świetle zadań i możliwości dydaktycznych, lecz także pogłębienie refleksji nad ścisłym powiązaniem obu aspektów rozpatrywanych problemów.

Temat, który mam w dalszym ciągu rozwinąć zmusza do ważnego skoncentrowania uwagi na tym właśnie związku. Dokładniej mówiąc chodzić będzie o zastanowienie się z jednej strony nad związkiem między historią powszechną i dziejami ojczystymi w badaniach naukowych i w dydaktyce nauczania historii oraz z drugiej strony — nad związkiem między nauką historii a dydaktyką historii w perspektywie wspomnianych relacji między historią powszechną a dziejami ojczystymi w obrębie nauki i nauczania.

Żadna z zachodzących relacji nie została dotąd poddana w naukowej literaturze bliższej analizie. Wiele inspirujących i porządkujących propozycji przyniosła w ostatnim czasie refleksja nad zdefiniowaniem historii powszechnej¹, lecz nie była ona na ogół podejmowana w perspektywie związków między historią powszechną a dziejami ojczystymi. W niewielkim stopniu, mimo praktycznej wagi problemu, zajęto się tymi związkami również w pracach z dydaktyki (metodyki) historii, zaś już zgoła wcale nie wzięto pod uwagę — interesującego nas tu przede wszystkim — podwójnego powiązania, tzn. powiązania relacji historii

¹ Por. m.in. E. Schulin, *Universalgeschichtsschreibung in zwanzigsten Jahrhundert*. W: E. Schulin, *Traditionskritik und Rekonstruktionsversuch*. Göttingen 1979, ss. 163-202; J. Topolski, *Uniwersalizacja dziejów a pisanie historii powszechnej*. W: J. Topolski, *Nowe idee współczesnej historiografii*. Poznań, 1980, ss. 168-177.

powszechnej do dziejów ojczystych z jednej strony z relacją między nauką historii a jej nauczaniem z drugiej².

W dalszych rozważaniach rozpatrujemy te zależności jedynie w formie paru uwag do dyskusji, a nie bardziej systematycznej analizy, która wymagałaby obszerniejszych rozważań.

II. HISTORIA WŁASNA I HISTORIA OBCA: GENEZA PRZECIWWSTAWIENIA

Analiza związku między historią powszechną a dziejami ojczystymi wymaga uprzedniego rozstrzygnięcia tego, co rozumieć będziemy pod pojęciem historii powszechnej, a również — choć dopiero w kontekście takiego czy innego ujęcia historii powszechnej — pod pojęciem dziejów ojczystych. Podstawowe znaczenie ma oczywiście zaproponowanie jakiejś płodnej naukowo i dydaktycznie definicji historii powszechnej. Chodzi nie tylko o zaproponowanie jakiejś definicji o charakterze modelowym, lecz również o zdanie w jej kontekście sprawy z istniejących w społecznej świadomości przekonań czy utrwalonych sposobów myślenia o dziejach powszechnych i dziejach ojczystych.

Jeśli rozpoczniemy analizę w ten właśnie sposób to najbardziej powszechnym zjawiskiem, odzwierciedlającym się nie tylko w myśleniu o historii, lecz również w organizacji instytutów historycznych, nazwach katedr czy sekcji, jest przeciwstawianie historii obcej (powszechnej) historii własnej (ojczystej).

W utrwalonym w świadomości społecznej przeświadczeniu historia powszechna ujmowana jest zwykle jako dzieje obce, czyli jako dzieje obcych krajów i narodów lub — inaczej mówiąc — rozgrywające się poza dziejami ojczystymi. Z punktu widzenia na przykład dziejów Polski w świetle wspomnianego przeciwstawienia historią powszechną jest zarówno to, co działo się tuż za granicami Polski, jak i dzieje krajów pozaeuropejskich, przy czym sama historia Polski nie jest w takim przypadku rozumiana jako fragment dziejów powszechnych. Jest ona automatycznie częścią historii powszechnej dopiero wówczas gdy rozpatrywana jest z punktu widzenia historii innych krajów.

Z nauczania historii powszechnej zwykle dzieje ojczyste są dość dokładnie wypreparowane; podobnie w wykładzie tych ostatnich nawiązania do dziejów powszechnych są niewielkie. Badania z dziejów powszechnych traktowane są często jako specjalności pozostające poza granicami głównego nurtu zainteresowań.

Wskazany tu, utrzymujący się w głębokich pokładach świadomości

² Wydaje się, ujmując sprawę najogólniej, że dydaktyka (czy metodyka) historii wykazuje zbyt słabe powiązania z problematyką metodologii historii.

społecznej, rozdział między historią powszechną, rozumianą jako historia obca a dziejami ojczystymi, rozumianymi jako historia własna jest pośrednim następstwem potężnego procesu historycznego, jakim był w XIX w. rozwój nowoczesnych narodów i związany z tym kompleks zjawisk świadomościowych i behawioralnych określanych zbiorowym pojęciem nacjonalizmu, czyli myślenia kategoriami narodu jako zbiorowości nadrzędnej w stosunku do klas i grup społecznych.

W początkowej fazie rozwoju nowoczesnych narodów (tzn. do końca epoki napoleońskiej) naród definiowany był zgodnie z filozofią ówczesnego racjonalizmu (jako wspólnota ludzi celowo i świadomie zrzeszonych) i bez sprzeczności z ideą racjonalistycznego kosmopolityzmu (na przykład w wersji I. Kanta). Przypomnijmy, że w jego świetle sprawy pokoju i wojny, szczególnie istotne dla kształtowania się myślenia kategoriami narodu, były związane z rywalizacjami panujących dynastii, a nie sprzecznymi interesami społeczeństw. Nadal rozpowszechnione było uniwersalistyczne rozumienie dziejów charakterystyczne zarówno dla nurtów religijnych, jak i dla myśli Oświecenia.

Stopniowo wszakże, wraz z rozwojem kapitalizmu i rywalizacji ekonomicznej państw, dokonała się radykalna, jakkolwiek rozciągająca się na ponad pół wieku, zmiana w myśleniu kategoriami narodu. Pojawił się nowoczesny naród jako coraz bardziej, wraz z rozwojem powszechnej edukacji, wspólnota ludzi rzeczywiście (a nie w myśli politycznej i filozoficznej) powiązanych czynnikami wiążącymi silniej aniżeli poprzednio czynnik religii. Ten ostatni stał się jednym z wielu czynników kształtujących świadomość narodową, jakkolwiek w szczególnych sytuacjach (na przykład w Polsce po rozbiorach) bardzo ważnym i — jak pokazuje doświadczenie XX w. — nader dynamicznym.

Owe inne czynniki rozwijającej się świadomości narodowej to przede wszystkim tradycje kulturowe (wydobywane w dobie romantyzmu) oraz — w coraz większym stopniu od połowy XIX w. — historia, której rosnący wpływ na świadomość społeczną rozpoczął się w szeroko pojętym europejskim (chrześcijańskim) kręgu kulturowym od romantycznej egzaltacji przeszłością.

Nacjonalizm owego czasu (do lat pięćdziesiątych/siedemdziesiątych XIX w.) miał jeszcze względnie łagodną postać. Nawiązywał on, poprzez m.in. wpływy J. G. Herdera, w pewnym stopniu do oświeceniowego uniwersalizmu uznającego równorzędność kultur. Choć pozbawiony późniejszego szowinizmu to jednak stosunkowo wcześniej nasycił się ideą o nierównym wkładzie różnych ludów do historii (tzn. o ich różnej historycznej „wartości”). Przekonanie L. von Ranke o szczególnym wkładzie do historii ludów germańskich i romańskich nie tylko daleko odbiegało od idei Herdera, lecz stało w sprzeczności z Rankego własnym (a cha-

rakterystycznym dla ówczesnego niemieckiego historyzmu) antyewolucjonistycznym przekonaniem o równości dziejów w obliczu Boga.

Na ziemiach polskich odmienna sytuacja generowała podobne w swej strukturze intelektualnej koncepcje mesjanistyczne, w świetle których Polacy mieli być jakoby predestynowani do spełniania wyjątkowych zadań historycznych, a szczególnie do przywrócenia uciskanym ludom Europy wolności politycznej. Pisanie historii i jej nauczanie wkroczyło w owym czasie w etap idealizacji narodowej przeszłości; idealizacja przeszłości jako takiej była, rzecz jasna, w ogóle charakterystyczna dla historiografii pragmatycznej.

Idealizacja ta wraz z coraz silniejszym upolitycznieniem historii, będącym efektem wyraźnego splecenia się idei i instytucji państwa z ideą narodu (co odzwierciedla to na przykład francuskie pojęcie *état — nation*) utraciło swą neutralność i uzyskało w ostatnich dziesięcioleciach XIX w. ostrze zwrócone przeciw innym narodom, a także tzw. mniejszościom narodowym. Oznaczało to dalszą ewolucję nacjonalizmu, bazującego w tym czasie już w większym stopniu na pojmowaniu narodu jako wspólnoty etnicznej. Pisanie i nauczanie historii stało się zadaniem politycznym i politycznym wyznaniem wiary. Głównym nurtem płynęła wówczas historia polityczna mająca za podstawę jednostki historycznej narracji państwa i narody. Jedynie na jej obrzeżach rozwijać zaczęły się inne dyscypliny historyczne (na przykład historia gospodarcza), dla których granice polityczne mają mniejsze znaczenie i które uczą w ten sposób niejako automatycznie, poprzez swą strukturę, bardziej uniwersalnego uwolnionego od przeświadczeń narodowych pojmowania dziejów. Wskazane tu stadia rozwoju nowoczesnego nacjonalizmu wyraźnie odzwierciedla porównanie przytoczonych już idei Herdera i Rankego z koncepcjami historyzmu J. G. Droysena krytykującego obiektywizm Rankego i żądającego od historyków partycypacji w życiu politycznym, a zarazem przywiązania do państwa i obrony racji stanu³.

Ogólnie można stwierdzić, że niezależnie od formy w jakiej rozwijały się w XIX w. narody, tzn. również niezależnie od tego, czy chodziło o narody wielkie czy małe, uciskające czy uciskane, świadomość historyczna kształtowała się coraz wyraźniej wokół opozycji: historia własna i historia obca, a więc — co oznaczało to samo — wokół przeciwstawienia historii ojczystej historii powszechnej. W tym duchu także rozwijała się historyczna edukacja szkolna.

³ Por. na ten temat z nowszych prac: G. G. Iggers, *The German Conception of History. The National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present*. Middletown 1968; J. Rüsen, *Für eine erneuerte Historik. Studien zur Theorie der Geschichtsschreibung*. Stuttgart, Bad Cannstätt 1976.

W XX w. świadomość historyczna, a także edukacja szkolna w zakresie historii kształtował się pod wpływem wielu sprzecznych tendencji, z których dwie w perspektywie naszego tematu winny nas najbardziej interesować. Jedną z nich to dalsza ewolucja nacjonalizmu utrwalająca narodocentryczne ujmowanie historii, a druga to przemiany w obrębie nauki historycznej. Te ostatnie poszły w kierunku neutralizacji wpływów ideologii politycznej na konceptualizację badań i w kierunku uniwersalizacji wiedzy historycznej, dokonującej się również dzięki postępującej stale specjalizacji rozbijającej kategorię myślenia głównie kategoriami państw i narodów. Jeśli chodzi o dalszą ewolucję nacjonalizmu to wskazać trzeba na dwa fakty: na zdyskredytowanie skrajnych jego form (faszyzmu, nazizmu) oraz na pojawienie się nowych czynników żywiących myślenie narodotwórcze⁴. Obie wojny światowe, rozpad systemu kolonialnego i powstanie wielu nowych państw wciągnęły ogromne masy ludzi do bezpośredniego udziału w kształtowaniu historii w ramach państw i narodów. Historia stała się źródłem dającym potrzebne ludziom poczucie zakorzenienia i legitymację dawności w niespokojnym świecie, a równocześnie zmiany w podziale pracy stały się czynnikiem identyfikacji kulturowo-historycznej w obrębie poszczególnych państw bądź grup narodowych w obrębie państw, identyfikacji ułatwionej powszechnym nauczaniem, mobilnością społeczną i terytorialną i wpływem środków masowego przekazu. Nieoczekiwane ożywienie wpływu czynnika religijnego na świadomość społeczną w drugiej połowie XX w. okazało się jak przed wiekami ponownie czynnikiem identyfikacji kulturowej i narodowej.

Tymczasem, jak wspomniano, w obrębie nauki historycznej, niezależnie od tego, że ulegała ona różnym formom nacjonalizmu czy współdziałała w ich kształtowaniu się, uwidoczniły się tendencje przeciwstawne, płynące z logiki rozwoju samych badań. Uwalnianie się historiografii od pozytywizmu (a zatem zarazem od ewolucjonizmu) otwierało — choć z trudem — drogę do równorzędnego traktowania kultur i narodów, czyli do usunięcia powszechnej przesłanki tkwiącej w historycznej refleksji o istnieniu kultur mniej czy bardziej „rozwinętych”. Wspomniane zaś burzliwy rozwój różnych dyscyplin historycznych poza historią polityczną, dla których granice państwowe czy narodowe mają mniejsze znaczenie, wniósł nowe momenty pozwalające na przewyżczenie w świadomości historycznej społeczeństw przeciwstawienia dziejów ojczystych historii powszechnej.

Proces owego przewyżczenia przyniósł wszakże dotąd jedynie dość ograniczone efekty. Przyczyny tego są, jak można sądzić, przede wszy-

⁴ Por. A. D. Smith, *Nationalism in the Twentieth Century*, Oxford 1979.

Przełęcz Zachodni, nr 5-6, 1986

Institut Zachodni

stkim dwie następujące. Pierwszą z nich jest wpływ, różnych w odniesieniu do różnych państw, czynników podtrzymujących myślenie historyczne osnute wokół wielu tradycyjnych idei, mitów i przeświadczeń odziedziczonych z przeszłości, drugą zaś stale istniejące, mniej czy bardziej drastyczne, opóźnienia w utrwalaniu się w nauczaniu historii zdobyczy nowoczesnej, nauki historycznej bardziej niż poprzednia dystansującej się od bezpośredniego odzwierciedlenia ideologii politycznych i starającej się przekraczać horyzonty potocznej świadomości i potocznego doświadczenia.

III. RÓŻNE ROZUMIENIA HISTORII POWSZECHNEJ I ICH GENEZA

Z utrwalającym się w świadomości społecznej i w organizacji nauczania historii w uniwersytetach i szkołach średnich rozumieniem historii powszechnej jako „zewnątrznej” w stosunku do historii narodowej, a tej ostatniej jako autonomicznej, mającej szczególne, uznawane za ważne dla państw i narodu wartości wychowawcze, a zarazem jako historii preferowanej, szły w parze zmiany w pojmowaniu wewnętrznej struktury historii powszechnej. Obie wzmiankowane tu tendencje wiązały się ze sobą. Były one, podobnie jak tendencja do przeciwstawiania historii powszechnej dziejom ojczystym, następstwem rozwoju nowoczesnych narodów, historii narodowych oraz towarzyszących temu procesowi nurtów intelektualnych, szczególnie pozytywizmu.

Pojęcie i pisanie historii powszechnej wyodrębniło się w pisarstwie historycznym stosunkowo wcześniej. Było ono naturalną konsekwencją rozwoju różnego rodzaju uniwersalizmów czyli, mających zawsze oparcie instytucjonalne, idei stwarzających pewną, ogarniającą większe terytoria i liczne ludy, jednostkę opisu historycznego. W starożytności idea *imperium romanum*, poza którym żyły ludy „barbarzyńskie” była głównym przejawem ówczesnego uniwersalizmu. W średniowieczu współistniały obok siebie dwie, oparte na idei uniwersalizmu oświaty: chrześcijańska i muzułmańska, które miały swe własne historie powszechne. Obie penetrowały się wzajemnie, lecz z założeniem ich odrębności. W czasach nowożytnych odkrycia geograficzne i opanowywanie terenów pozaeuropejskich przyczyniło się do rozszerzenia świata chrześcijańskiego, a tym samym do stopniowego rozszerzenia historii powszechnej. Zaczyna stawać się ona historią świata.

Nie była to jednak historia świata oparta o uznanie policentryzmu kulturowego i równości ludów z punktu widzenia ich miejsca w opisywanym świecie. Wszystkie historie powszechne oparte o ideę uniwersalizmu konstruowane są według podobnego, składającego się z trzech podstawowych elementów wzoru: świata historycznego, w którym zrea-

lizowana została dana uniwersalna idea (na przykład świata chrześcijańskiego), świata znajdującego się poza granicami świata historycznego (czyli, pozostając przy podanym przykładzie, terenów i ludów nie opartych przez chrześcijaństwo) oraz centrum promieniującego na świat historyczny, a także ewentualnie w różnym stopniu na świat pozostały. W świecie chrześcijańskim centrum tym był najpierw Rzym, a następnie, po rozwinięciu się reformacji, cała Europa, szczególnie zaś Europa zachodnia.

W okresie Oświecenia modelowi temu, który w wersji uniwersalnej historii chrześcijańskiej oraz w wersji uznającej Europę za centrum rozszerzającego się przez podboje kolonialne świata, utrzymuje się nadal wpływając silnie na świadomość historyczną, przeciwstawiony został model inny. Oparty był on nie o model *universum*, centrum i peryferii owego *universum*, lecz o dwie podstawowe idee, ideę równego dla wszystkich ludzi prawa natury oraz ideę postępu odnoszącą się do całego świata, w świetle której świat osiąga coraz to wyższe (lepsze) stadia rozwojowe oznaczające m.in. realizację naturalnych praw człowieka. W ten sposób przedmiotem historii powszechnej stała się cała ludzkość, samo zaś pisarstwo historyczne nasycało się treściami filozoficznymi i moralnymi. Historia powszechna przybrała w ten sposób postać filozofii historii⁵.

Nie uwolniło to jednak pisańa o historii powszechnej od centryzmu, który ciążył na poprzedniej historiografii, choć był to centryzm inny, bo związany z ewolucjonizmem. Ewolucjonistyczny pogląd o różnych stadiach rozwojowych osiągniętych przez różne ludy i terytoria postawił Europę, jako najbardziej z punktu widzenia ewolucjonistycznych stadiów rozwojowych rozwiniętą, w centrum oświeceniowej historii powszechnej. Rozszerzyło to przedmiot historii powszechnej, lecz wniosło do niej określony system wartości, który streszcza się zwykle w określeniu europocentryzmu⁶. Stał się odtąd on charakterystyczną cechą całej historiografii XIX i XX w. Dopiero w ramach owego europocentryzmu do głosu dochodziły różne centryzmy regionalne, których milczącą przesłanką była (i jest) zawsze jakaś forma ewolucjonizmu. Aby przekonać się o tym, wystarczy choćby pobieżna analiza syntez historycznych pisanych w różnych krajach. Historia Europy pióra autora

⁵ Na temat praw natury w kontekście rozwoju nauk społecznych (i historii) por. np. H. Medick, *Naturzustand und Naturgeschichte der bürgerlichen Gesellschaft*. Göttingen 1973. Na temat pisarstwa historycznego z zakresu historii powszechnej w okresie Oświecenia por. m.in. M. H. Serejski, *Koncepcja historii powszechnej Jaochima Lelewela*. Warszawa 1958.

⁶ Por. m.in. R. Preiswerk, D. Persot, *Ethnocentrisme et l'histoire*. Paris 1975.

francuskiego różni się wyraźnie od takiejsze przygotowanej na przykład przez autora angielskiego. Występująca w takich przypadkach deformacja jest przykładem wspomnianego regionalnego centryzmu zorientowanego na przesadną koncentrację uwagi wokół dziejów własnego narodu. Owi różni autorzy sterowani są w pisaniu swych syntez zakorzenionymi w ich świadomości strukturami myślenia.

Ewolucjonistyczne przesłanki, niekoniecznie rzecz jasna, występują w takich przypadkach w formie oświeceniowo-pozytywistycznej idei postępu. Ich źródłem, w miarę uwalniania się historiografii od tej idei stała się w coraz większym stopniu idea historii narodowej, nasycona treściami politycznymi i jej (świadome i nieświadomiane) następstwa w świadomości historyków.

Najbardziej ambitne dotąd dzieło historii powszechnej A. J. Toynbee'ego, oparte o wyróżnienie powstających i upadających kręgów kulturowych w dziejach świata, choć pozbawione jest programowo tego rodzaju centryzmu, to jednak w gruncie rzeczy okazało się w znacznym stopniu powrotem do dawnego modelu uniwersalistycznego w jego wersji chrześcijańskiej, po części zaś rozszerzeniem go na wszelkie religie mające w przyszłości, jak przewidywał Toynbee, być czynnikiem łączącym świat. Ów rozwój w tym kierunku jest dla Toynbee'ego postępowaniem historycznym, który — podobnie jak postęp oświeceniowo-pozytywistyczny — realizuje się niezależnie od woli ludzi.

Jak wynika z tego co powiedziano, różne wzięte pod uwagę modele historii powszechnej łączy zawsze jakieś wartościowanie stawiające — bezpośrednio czy pośrednio — dany naród, państwo, kulturę czy ideologię wyżej od innych. Dotyczy to również syntez odrzucających *explicit*e uniwersalizm i ideę postępu i usiłujących prezentować opartą o kryterium geograficzne (i chronologiczne) historię świata. Widoczny w tym jest wpływ analizowanego poprzednio myślenia w kategoriach: historia własna i historia obca.

W fatalistycznej interpretacji marksizmu, rozpatrującej kolejne formacje społeczno-gospodarcze jako swego rodzaju nieuchronny ruch historii w kierunku coraz wyższych form bytu ludzkiego, wbudowana jest również idea postępu oraz założenie ideologicznego centryzmu. Dla Marksa wszakże, który to niejednokrotnie podkreślał, następstwo formacji było jedynie stwierdzonym historycznie faktem, a nie jedynym modelem obowiązującym całą ludzkość, niezależnie od jej działania. Koncepcja ta miała spełniać wyraźne zadanie ideologiczne w mobilizacji ludzi pracy do tego działania, nie zaś demobilizować ich przez wskazanie, że oczekiwana przyszłość nieuchronnie nadejdzie. Dopiero ewolucjonistyczna deformacja myśli Marksa w okresie II Międzynarodówki i potem stalinizmu zrobiła z historii formacji społeczno-gospor-

czych „prawo” historyczne wtłaczające dzieje ludzkie w ramy jednolijnego rozwoju. Deformacji uległa z czasem również, dodajmy, marksowska idea internacjonalizmu, która nie oparła się naciskowi rozwijającej się rzeczywistości, w tym idei nowoczesnych narodów.

Marks i Engels, co chcielibyśmy w kontekście tych wywodów podkreślić, należeli do pierwszych, którzy zaproponowali rozumienie historii powszechnej uwolnione od wartościującej idei wiążącej (tzn. od różnego rodzaju centryzmów oraz od ewolucjonistycznej idei postępu). Proponowali oni poszukiwanie czynników sprawiających, że ludzkość w toku swych dziejów staje się coraz bardziej powiązana. Takim pierwszoplanowym czynnikiem był dla Marksa i Engelsa, jak wiadomo, rynek sprawiający, że żyjące odrębnym życiem różne terytoria stawały się powiązane i współzależne⁷. Istotne w kontekście naszej refleksji jest wszakże nie tyle nawiązanie do wspomnianej idei rynku, którego działanie okazało się zresztą bardziej dwuznaczne aniżeli to mógł przewidzieć Marks, ile konsekwencje metodologiczne samej dyrektywy nakazującej poszukiwać czynników wiążących pozwalające — jak postaramy się pokazać w dalszym ciągu — na zabudowanie wartościowej dydaktycznie koncepcji historii powszechnej.

Podsumowując dotychczasowe uwagi dotyczące rozumienia historii powszechnej można stwierdzić, że w historiografii XIX i XX w. funkcjonowały trzy następujące modele historii powszechnej, na ogół wtopione w omówione już stale obecne przeciwstawienie historii powszechnej i dziejów ojczystych;

- 1) model historii powszechnej z wbudowaną ideą centrum promieniującego na resztę świata, bądź bardziej zaawansowanego na linii postępu;
- 2) model historii powszechnej rozumianej jako dzieje świata⁸, tzn. historii powiązanej jedynie faktem rozgrywania się dziejów na wspólnym terytorium, jakim jest ziemia, więc model wewnętrznie niepowiązany;
- 3) model historii powszechnej rozumianej jako rekonstruowanie rozwoju rzeczywistych powiązań (m. in. za pośrednictwem rynku) między terytoriami, państwami i narodami.

Model 1) można uważać, przynajmniej w sposób deklaratywny, jako odrzucony przez współczesną naukę. Jego wpływ okazał się jednak tak silny, że uniemożliwił wystąpienie modelu 2), zresztą naukowo mało

⁷ Por. bliższą analizę tego zagadnienia: J. Topolski, *Uniwersalizacja dziejów a pisanie historii powszechnej*, ss. 174 - 177.

⁸ E. Schulin (*Universalgeschichtsschreibung*, s. 163) zwraca uwagę, że w wiekach wcześniejszych (przed XX w.) pojęcie historii świata zawierało elementy systemu i związków wewnętrznych.

ciekawego, w bardziej obiektywnej postaci. Z kolei model 3) postulujący poszukiwanie rzeczywistych związków i śledzenie tego w jaki sposób z różnych historii regionalnych powstawała historia powszechna, jest nadal w większym stopniu programem badawczym aniżeli rzeczywistością współczesnej historiografii.

IV. NAUKA HISTORYCZNA I NAUCZANIE A IDEALNY MODEL HISTORII POWSZECHNEJ

Dla nauczania historii osadzonej w świadomości (nauczających i nauczanych), mającej ugruntowane i ciągle produktywne podłoże w procesach narodotwórczych, omówione poprzednio rozumienie historii powszechnej i na jej tle dziejów ojczystych stworzyło trudną sytuację. Oczywiście jest ona trudna jedynie dla dydaktyki pasywnej, nie wykraczającej poza horyzonty potocznej świadomości historycznej. Jeśli wyjdziemy z założenia, że o taką dydaktykę nam nie chodzi i jeśli stwierdzimy, że nauczaniem historii nie można dowolnie zmienić bez uprzednich czy równoczesnych zmian w samej nauce historycznej to wówczas dojdziemy do wniosku, że z istniejącej sytuacji w odniesieniu do relacji między historią powszechną a dziejami ojczystymi musi wyciągnąć wnioski zarówno nauka historyczna, jak i dydaktyka historii. Nauka historyczna winna najpierw sama dopracować się adekwatnego rozumienia historii powszechnej (w ogóle i w relacji do dziejów narodowych) zaś dydaktyka — adekwatnej metody przekazywania inspirowanych przez naukę refleksję treści. Co wszakże znaczy w kontekście naszych wywodów adekwatność rozumienia historii powszechnej (i dziejów ojczystych) w nauce i adekwatność metody przekazywania treści historycznych?

Najogólniej stwierdzić można, że w pierwszym przypadku chodzi o rozumienie najbardziej (w granicach aktualnych możliwości metodologicznych) efektywne naukowo, w drugim zaś o metodę umożliwiającą również możliwie jak najbardziej efektywne przekazywanie treści inspirowanych przez naukę. W tym miejscu powstaje oczywiście dalsze pytanie odnoszące się wspólnie tak do nauki, jak dydaktyki, a mianowicie pytanie, którego odpowiedzią musi być eksplikacja efektywności naukowej pojęcia teoretycznego w historii (w tym przypadku pojęcia historii powszechnej i pojęcia dziejów ojczystych) oraz efektywności nauczania historii wykorzystującego owo pojęcie.

Efektywność (lub produktywność) naukowa to, powiedzieć można w skrócie, zdolność pojęcia teoretycznego do odkrywania prawdy historycznej, szczególnie zaś wyjaśniania przeszłości, efektywność zaś dydaktyczna to zastosowanie metody zdolnej do uzyskiwania podstawowego celu dydaktycznego, którym winno być poznawanie prawdy o przeszłości,

a przez to wyjaśnianie (i zarazem rozumienie) jej. Nie wchodzimy tu, rzecz jasna, w ogromnie zawiłą sprawę relacji rozumienia do wyjaśniania, nie ma bowiem ono w tym kontekście większego znaczenia.

Nie będziemy chyba w błędzie, jeśli stwierdzimy, że adekwatność metod badania przeszłości i pojęć to badanie ułatwiających, mierzyć można ich zdolnością do wyjaśniania przeszłości i w ogóle odkrywania prawdy; konsekwentne dopatrywanie się wszakże głównego celu dydaktycznego historii w wyjaśnianiu przeszłości i przekazywaniu prawdy i podporządkowanie temu celowi innych celów nauczania natyka na inne, dość ugruntowane przekonanie (często nie w pełni artykułowane), które na czoło celów dydaktycznych nauczania historii wysuwa cele wychowawcze (na przykład rozbudzanie patriotyzmu i uczuć narodowych czy przywiązania do danej ideologii).

Jest to przekonanie błędne, a jego utrzymanie się grozić musiałyby zerwanie więzi między coraz bardziej, mimo trudności wydobywania się z dawnych obciążeń, aktywną w odkrywaniu prawdy teoretyczno-wyjaśniającą nauką historyczną a ustylizowaną na wzór dziewiętnastowieczny dydaktyką historii. Wiąż ta musi być nie tylko utrzymana, lecz stale wzmacniana. Nie grozi to pełnieniu przez wiedzę historyczną roli integrującej w świadomości narodowej żadnym niebezpieczeństwem, bowiem wiedza prawdziwa rolę tę spełniać może, szczególnie w perspektywie bardziej długotrwałych interesów narodowych w nieporównywalnie lepszy sposób aniżeli wiedza zdegenerowana. Nic zatem nie stoi na przeszkodzie we włączaniu do nauczania historii również tradycyjnych celów wychowawczych pod warunkiem, że nie będzie to przeszkadzało w poznawaniu prawdy, tzn. że nie będą one rozumiane jako zadanie podstawowe. W tym kontekście adekwatna koncepcja historii powszechnej (i dziejów ojczystych) staje się jednym z podstawowych warunków odkrywania i przekazywania prawdy historycznej.

Dla dokonania wyboru takiej adekwatnej koncepcji niezbędne jest nieco bliższe zastanowienie się nad samym pojęciem prawdy historycznej. Jest to ogromnie skomplikowane, ostatnio zaś bardzo żywo dyskutowane w metodologii historii zagadnienie⁹, które tutaj sprowadzimy tylko do paru najbardziej istotnych refleksji. Przede wszystkim stwierdzić trzeba, stojąc na gruncie klasycznej koncepcji prawdy, według której prawdziwe są zdania, które są zgodne z rzeczywistością, że nie istnieje w historii (jak w naukach społecznych w ogóle) zadawalająca metoda pozwalająca na jednoznaczne stwierdzenie tej zgodności.

⁹ Por. m.in. J. L. Goldstein, *Historical Knowing*. Austin and London 1976 oraz dyskusja w „History and Theory”. Beiheft 16, vol. XVI, Nr 4; J. Topolski, *Conditions of Truth of Historical Narratives*. „History and Theory” Nr 1/1981, ss. 47 - 60.

Należy odróżnić stwierdzenie prawdziwości faktograficznych zdań pojedynczych, traktowanych w mniejszej czy większej izolacji od innych od orzekania o prawdziwości tzw. obrazów historycznych (czyli powiązanych jednostek narracji historycznej). W przypadku pojedynczych zdań faktograficznych odwołanie się do wiarygodnych źródeł jest na ogół wystarczające, lecz nie wystarcza to, gdy zastanawiamy się nad prawdziwością obrazów historycznych, szczególnie zaś narracyjnych ciągów wyjaśniających. Prawdziwość nawet wszystkich zdań danego obrazu historycznego nie gwarantuje jego prawdziwości, bowiem prawdziwość nie jest sumą lecz jest jakością nadrzędną, która ogranicza się nie tylko do powierzchni narracji historycznej, lecz sięga do ich głębszych warstw tzn. do tych warstw, które decydują o selekcji, hierarchizacji i wiązaniu faktów i czynników wyjaśniających, a więc do warstw teoretycznych i ogólnej wizji świata i człowieka, do której się historyk w swym badaniu odwołuje, tzn. do tego wszystkiego co w ostatecznym rachunku steruje jego badaniem i konstruowaniem narracji historycznej.

Choć utopijne byłoby przeświadczenie o ujednoczeniu teoretycznym i ideologicznym głębokich warstw narracji historycznej, przy czym wątpliwe jest, przynajmniej w odniesieniu do teraźniejszości i wyobraźalnej przyszłości, by takie ujednoczenie przyniosło pozytywne dla nauki efekty, skoro proponowałoby zawsze te same zasady selekcji, hierarchizacji i wiązania, to jednak nie wyklucza to wspólnego czy skoordynowanego dążenia do prawdy. Na tej drodze podstawowym wydaje się stwierdzenie, że prawda historyczna tkwi w całości, tzn. bez dążenia do uchwycenia całości poruszać zawsze będziemy się — tak w nauce jak w nauczaniu — po powierzchni procesu historycznego.

Z punktu widzenia tych celów wybór adekwatnej koncepcji historii powszechnej a zarazem ustalenie jej relacji do dziejów ojczystych nie nastęrcza większych trudności. Trzeba oczywiście liczyć się z istniejącą w tym względzie sytuacją i jej genezą, by nie proponować programów utopijnych. Tak więc z wyróżnionych poprzednio trzech modeli historii powszechnej: modelu z centrum *a priori* wartościowanym pozytywnie, modelu zdecentralizowanego i modelu koherentnego wydobywającego rzeczywiste powiązania, terytoriów i społeczeństw, tylko drugi i trzeci może być brany pod uwagę, choć oczywiście jedynie jako punkt wyjścia dalszej refleksji.

Model zdecentralizowany, który w praktyce nie występuje nigdy w czystej, tzn. nieobciążonej przeświadczeniami wartościującymi narody i regiony przesłankami (czego m.in. przykładem jest *Cambridge History* i *New Cambridge History*), nie może być jedynym wzorem dla pisania historii powszechnej, bowiem oznacza zbiór historii regionów świata, narodów i państw. Nie może być także wzorem dla nauczania historii,

w czystej bowiem postaci nie byłby to wzór zbyt dynamiczny, by przewyciężyć stale powstające przeświadczenia wartościujące. Może on dostarczać prawdziwe obrazy dziejów poszczególnych jednostek opisu, lecz żadnej wiedzy o treściach rzeczywiście powszechnych.

Podobnie model koherentny, choć ambitny i mający na celu pisanie właściwej historii powszechnej, nie może zadowolić ani nauki historycznej ani nauczania historii, bowiem oznacza on ograniczenie narracji do elementów wiążących ludzi, narody i państwa, wypreparowywanych z szerokiego kontekstu historycznego żyjącego własnym życiem.

Z tego względu należy postulować konstrukcję modelu będącego powiązaniem uzupełnionego modelu zdecentralizowanego z modelem koherentnym. Uzupełnienie, o które nam chodzi, a które jest istotą wielu propozycji¹⁰, zmierza do wzbogacenia oddzielnego traktowania historii poszczególnych jednostek historycznego opisu poprzez dążenie do wykrywania różnic i podobieństw w kulturach różnych narodów. Po takim uzupełnieniu uzyskujemy model historii powszechnej o trzech poziomach analizy, dający szansę bardziej całościowego (a zarazem bardziej prawdziwego) ujęcia przeszłości. Wspomniane poziomy są następujące:

- 1) poziom rekonstrukcji dziejów wszystkich terytoriów, państw i narodów;
- 2) poziom rekonstrukcji podobieństw i różnic kulturowych;
- 3) poziom rekonstrukcji powiązań historycznych różnego rodzaju (ekonomicznych, politycznych, świadomościowych itd.).

W ten sposób model taki, uwolniony uprzednio od modelowych i kulturowych centryzmów, daje szansę rzeczywistego przekroczenia tradycyjnej historii świata jako zbioru historii indywidualnych, a równocześnie szansę przewyciężenia tkwiącej w świadomości społecznej opozycji: historia obca (powszechna) — historia własna (ojczysta) i dochodzenia do głębszej, nie tylko faktograficznej prawdy historycznej. Jest to oczywiście model idealny, który może być tylko programem. Nazwijmy go modelem integralnym.

V. WALORY NAUKOWE I DYDAKTYCZNE HISTORII POWSZECHNEJ W PERSPEKTYWIE DZIEJÓW OJCZYSTYCH

Dyskusja nad modelem badania i rekonstruowania historii powszechnej pojętej jako coś więcej aniżeli zbiór historii regionalnych czy narodowych jest — jak sądzimy — jednym z istotnych warunków rozwoju samowiedzy metodologicznej współczesnej nauki historycznej. Jeśli ma to być nauka wyjaśniająca to musi to być zarazem nauka interesująca się

¹⁰ Por. np. E. Schulin, *Universalschreibung*, s. 199 i nast.

wiedzą o wszystkim co wykracza poza rekonstrukcję indywidualnych faktów, a więc interesująca się procesami, strukturami materialnymi i świadomościowymi, prawidłowościami ludzkiego działania itd. Są to wprawdzie wymogi dziś już dość powszechnie stawiane nauce historycznej, lecz w mniejszym stopniu powszechnie przez historyków przemyślane, przedyskutowane i stosowane. Model historii wyjaśniającej i teoretycznej (tzn. odwołującej się do teorii i w budowaniu teorii społecznych współdziałającej) poszukuje dopiero swej metodologii. Ukazał on dopiero zaczątki swych możliwości.

Z historii powszechnej pojętej integralnie, tzn. realizującej założenia zaproponowanego modelu integralnego nowoczesna nauka historyczna nastawiona na wyjaśnianie syntetyczne (a nie na wyjaśnianie *ad hoc* charakterystyczne dla historiografii tradycyjnej), a więc nastawiona na poszukiwanie odpowiedzi na pytania „dlaczego?” może uzyskać niezbędną porównawczą i nasyconą refleksją teoretyczną wiedzę ogólną, bez której systematyczne wyjaśnianie jest możliwe.

Wskazując na systematyczne wyjaśnianie mamy na myśli zarówno: 1) wyjaśnianie genetyczne ustalające uwarunkowany wzajemnie ciąg zdarzeń, 2) wyjaśnianie strukturalne, wskazujące na funkcję (miejsce) danych elementów (faktów, zdarzeń, zachowań, procesów itd.) w pewnych całościach jak i 3) wyjaśnianie *sensu stricto* tzn. wyjaśnianie ustalające przyczyny zdarzeń i działań ludzkich¹¹. Dla jakości wywodu dodajmy, że warunkowania do którego odwołuje się historyk w wyjaśnianiu genetycznym (lub w opisie genetycznym) ma logiczną strukturę ciągu warunków niezbędnych, orzekających, mówiąc skrótowo o tym, że bez zaistnienia faktu (stanu rzeczy, zmiany zachowania itd.) a_1 w czasie t_1 nie mógłby zajść fakt (stan rzeczy, zachowanie itd.) a_2 w czasie t_2 . Wyjaśnianie strukturalne (lub opis strukturalny) ma podobną logiczną strukturę, z tym, że zamiast następstwa rekonstruowanych elementów (tzn. faktów itd.) ma w jego przypadku miejsce ich równoczesność. W uwarunkowaniu strukturalnym elementy całości są dla siebie wzajemnie niezbędne w tym sensie, że bez elementu a_1 w czasie t_1 nie mógłby istnieć element a_2 w czasie t_1 (itd. aż do a_n , zawsze w czasie t_1) jako, rzecz jasna, elementy danej całości.

Wyjaśnianie *sensu stricto*, występuje w wersji nomologicznej i w wer-

¹¹ Literatura dotycząca wyjaśniania historycznego jest — jak wiadomo — olbrzymia. W ostatnich latach duże zainteresowanie wzbudziła książka G. H. v. Wrighta, *Explanation and Understanding*. Ithaca, New York 1971 (II wydanie 1977). Por. także prace: M. Riedel, *Verstehen oder Erklären. Zur Theorie und Geschichte der hermeneutischen Wissenschaft*. Stuttgart 1978; J. Topolski, *Rozumienie historii*. Warszawa 1978.

sji rozumienia, ma silniejszą strukturę logiczną, aniżeli wyjaśnianie genetyczne i strukturalne. Jego podstawą w modelu nomologicznym jest odkrywanie warunków wystarczających ustalających stałe następstwo pewnych typów faktów, zdarzeń, zachowań itd. (zawsze gdy mają miejsce okoliczności typu A, zachodzą — gdy nie ma warunków przeszkadzających — fakty, zdarzenia, zachowania itd. typu B, które może mieć ważność w krótszych czy dłuższych okresach historycznych). Badanie warunków wystarczających wymaga analizy porównawczej.

Jedynie opis genetyczny, charakterystyczny dla tradycyjnej historiografii, da się utrzymać w granicach historii narodowej lub w granicach narracji utrzymującej tę historię w centrum zainteresowań. Jednakże już konsekwentny opis strukturalny, wychodzący z koncepcji powiązania elementów rzeczywistości historycznej, jest niemożliwy bez stałego rekonstruowania większych całości, czyli bez przekraczania ram historii narodowej. Można, wskażemy jeszcze, opis strukturalny rozumieć inaczej, tzn. jako proste poszukiwanie podobieństw i różnic między narodami i kulturami; wszakże z punktu widzenia niezbędności przekraczania granic dziejów narodowych nie ma różnicy zachodzącej między wskazanymi obydwoma typami opisu strukturalnego.

Dla wyjaśnienia *sensu stricto*, które zakłada poszukiwanie prawidłowości (tzn. względnie stałych relacji) także odkrywanie podobieństw i różnic jest czynnością nader istotną. Jako część analizy porównawczej pozwala ono na formułowanie wspomnianych prawidłowości. Wydobywanie przez badanie dziejów powszechnych powiązań historycznych (tzn. genetycznych i strukturalnych uwarunkowań) jest niezbędnym krokiem w ich formułowaniu. Perspektywa dziejów narodowych czy zbioru dziejów narodowych jest dla tego celu zbyt wąska.

Również dla nowoczesnego rozumienia historycznego, którego nie należy mylić z ongiś proponowaną metodą wczuwania (od której uwolnił się z biegiem czasu sam W. Dilthey), a które jest — jak wspomniano — drugim, obok scharakteryzowanego przed chwilą nomologicznego modelu wyjaśniania, rodzajem wyjaśniania *sensu stricto* w historii, analizy z zakresu historii powszechnej są niezbędne. Procesy zachodzące w świadomości ludzkiej, niezbędne dla „rozumienia” ludzkich działań (tzn. wyjaśniania ich przez odwołanie do celów wiedzy o warunkach działania i systemów wartości działających) stać mogą się zrozumiałe tylko wówczas gdy, nie mówiąc o innych metodach rekonstrukcji motywacji i działań ludzkich, da się je powiązać z szerszymi procesami, których procesy badane tą częścią i gdy te ostatnie da się wyjaśnić przez odwołanie do prawidłowości (w tym przypadku do prawidłowości mówiących o powstaniu i rozwoju procesów świadomościowych).

Dla nauczania historii, które postawiłoby sobie za cel przekazywanie wiedzy nieobciążonej wartościowaniami negatywnie oceniającymi inne narody i dążącej do obiektywnego przedstawienia dziejów narodu własnego, waga historii powszechnej nie polega jednak tylko na tym, że poprzez naukowe studia porównawcze, uzyskać można materiał historyczny uczący nie tylko (czy nie tyle) przebiegu zdarzeń i kształtu ludzkich decyzji w przeszłości, ile ich rozmaitego wyjaśniania.

Inne jej walory dydaktyczne widzieć można w płaszczyźnie wychowawczej. W sumie, jak sądzimy, dydaktyczne korzyści z wniesienia do nauczania historii punktu widzenia dziejów powszechnych zamiast punktu widzenia historii narodowej, a więc korzyści z głębszego pojmowania prawdy historycznej nie maćonej apriorycznymi wartościowaniami stawiającymi ucznia wobec już dokonanego wyboru i sugerującymi pasywne naśladowanie tych wartościowań, widzieć trzeba zarówno w aspekcie możliwych zmian w strukturze myślenia historycznego uczniów, jak i w aspekcie kształtowania ich kultury politycznej.

W przypadku wpływania na myślenie historyczne w toku edukacji historycznej mamy na myśli głównie kształtowanie i pogłębianie myślenia i nastawienia eksplanacyjnego (a więc równocześnie całościowego) dzięki równoczesnemu przewyciężeniu myślenia faktograficznego (a więc rozproszonego) niesionego przez historiografię tradycyjną. W przypadku zaś rozwijania myślenia politycznego chodzi nam przede wszystkim o uwolnienie się — zarówno uczących historii, jak i te nauki przyjmujących — od ciężenia tych elementów tradycji, które utrudniają kształtowanie się niezdeformowanego, wolnego od mitów i wiekowych obciążeń widzenia dziejów własnych i obcych.

Te cele wcale nie muszą być osiągnane poprzez ograniczanie nauczania historii ojczystej i odpowiednie zwiększanie w nauczaniu historii materiałów z historii powszechnej, choć i w tym zakresie dydaktycy historii mogliby zapewne jakieś zmiany zaproponować. Chodzi natomiast przede wszystkim o to, by dzieje ojczyste nauczane (a wcześniej — badane) były nie tylko w perspektywie jedynie własnych treści, lecz równocześnie w perspektywie historii powszechnej, a więc by były traktowane jako zdanie sprawy z podobieństw czy różnic między kulturami, prądami intelektualnymi, narodami czy państwami, jak również jako powiązanie dziejów ojczystych z dziejami powszechnymi we wszystkich możliwych płaszczyznach. Takie podejście oświecające dzieje ojczyste i odbierające im wyjątkowy charakter pogodzić może szukanie w historii treści wiążących własny naród i kształtujących patriotyczny (tzn. nie nihilistyczny) do niego stosunek oraz rozwijanie i utrwalanie postaw otwarcia, tolerancji rozumienie różnorodności kultur i historycznie warunkowanych aspiracji. Pozwolić może również na zrozumienie ciężenia tradycji i przyczynić się

Przegląd Zachodni, nr 5-6, 1986

do wyzwania spod jej, niejednokrotnie zaciemniającej pełne widzenie przeszłości, presji. Równocześnie jednak szerokie spojrzenie na przeszłość łączące punkt widzenia dziejów ojczystych i historii powszechnej daje szansę adekwatnego odwoływania się do historii w praktycznym działaniu i w myśleniu o przeszłości.

