

## **PROJEKT KRYTYCZNEJ DYDAKTYKI HISTORII**

VIOLETTA JULKOWSKA

*The topic of the article is the sketch of the project of critical historical didactics. The basis of critical didactics are following rules: firstly: multiperspectivity (different points of view and various historical sources); secondly: controversy (alternative interpretations); thirdly: pluralism (presence of many opinions and appreciations about historical events). These rules correspond with following didactical steps: reconstruction, deconstruction and opinion, which lead to create open vision of the past. Schooling competences of critical historical reflection is a present challenge for didactics of history.*

*Key words: historical consciousness; common memory; critical historical didactics; historical reflection.*

### **1. Świadomość historyczna – miejsce wspólne pamięci i historii**

Współczesna dydaktyka historii sięga do nowych podstaw teoretycznych nauk historycznych w wersji po zwrocie lingwistycznym i etycznym oraz do ustaleń pochodzących z nowych obszarów badań historycznych (historii mentalności, mikrohistorii, oral history, pamięć zbiorową), systematycznie wypracowując swój projekt dydaktyki krytycznej.<sup>1</sup>

W projekcie tym jest miejsce na pluralizm historiograficzny i konfrontację różnych obrazów przeszłości, w tym również obrazów będących zapisem pamięci zbiorowej i kulturowej. Krytyczny ogląd jaki jest cechą istotną współczesnej dydaktyki historii paradoksalnie zbliża ją i uwrażliwia na „głos pamięci“ ale czyni to poprzez filtr metod interpretacji, poprzez wypracowywane zasady dekonstrukcji różnorodnych obrazów przeszłości. Kształcenie złożonej kompetencji krytycznego myślenia historycznego uczniów, takiej która miałyby szansę stać się ich samokształcącą kompetencją kulturową, choć jest zadaniem niezwykle trudnym w realizacji, powinno być w centrum uwagi współczesnej edukacji historycznej.

W polskiej dydaktyce historii już od końca lat osiemdziesiątych kluczową rolę odgrywało pojęcie świadomości historycznej, którą definiowano w sposób niejednoznaczny, najczęściej jednak posługując się odniesieniem do socjologii.

<sup>1</sup> Bibliografia do badania: JULKOWSKA, V. *Miejsca wspólne dydaktyki historii i pamięci*. In: Treaba, R. – Hahn, H. H. (red.): *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*. Tom IV. Warszawa 2013, s. 285–298; JULKOWSKA, V.: *Refleksje dydaktyki historii na kanwie lektury. O myśleniu historycznym Wojciecha Wrzosska*. Sensus Historiae. Studia interdyscyplinarne 1, 2010, s. 107–118; KOSELLECK, R.: *Przestrzeń doświadczenia i horyzont oczekiwań – dwie kategorie historyczne*. In: Koselleck, R.: *Semantyka historyczna*. Red. H. Orłowski. Poznań 2001, s. 359–388; MATERNICKI, J. (red.): *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych*. Warszawa 1985; MATERNICKI, J. – MAJOREK, Cz. – SUCHOŃSKI, A.: *Dydaktyka historii*. Warszawa 1993, s. 133–137; MATERNICKI, J. (red.): *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*. Warszawa 2004; POMORSKI, J.: *Edukacja historyczna u progu XXI wieku*. In: Majorek, Cz. (red.): *Po co uczyć historii?* Warszawa 1988, s. 239–253; POMORSKI, J.: *Jak uczyć historii w nowej szkole*. In: Kujawska, M. (red.): *Uczeń i nowa humanistyka*. Poznań 2000, s. 11–17; RICOUER, P.: *Pamięć, historia, zapomnienie*. Kraków 2006; TOPOLSKI, J. (red.): *Świadomość historyczna Polaków. Problemy i metody badawcze*. Łódź 1981; WRZOSEK, W.: *Historia jako nauka o kulturze. Współczesne rozumienie sentencji: Historia magistra vitae est*. In: Kujawska, M. (red.): *Uczeń i nowa humanistyka*. Poznań 2000, s. 135–141; WRZOSEK, W.: *O myśleniu historycznym*. Bydgoszcz 2009.

Świadomość historyczna będąc częścią świadomości kulturowej, upowszechnia się według podobnych mechanizmów, z których podstawowym jest żywiołowe uczestnictwo ludzi w życiu społecznym. To uczestnictwo nasycza mentalność jednostek fundamentalnymi dla danej kultury sposobami ujmowania świata, przekonaniami, sądami i ocenami. Spontaniczne uczestnictwo w kulturze zapewnia każdemu z uczestników i zarazem całej zbiorowości kompetencję kulturową, w tym określoną kompetencję historyczną, ta zaś kształtuje się w procesie włączania sumy wyobrażeń o przeszłości do aktualnej świadomości indywidualnej. Świadomość historyczna przyswajana jest poprzez tradycję rodzinną, religijną, literaturę oraz media kultury właściwe dla różnych czasów. Składają się nań wyobrażenia o wydarzeniach i postaciach z przeszłości, sądy dotyczące własnej wspólnoty i wyrażające jej podstawowy system wartości. Świadomość historyczna jest na tyle istotna dla kształtowania poczucia tożsamości i więzi grupowej, dla przekazywania wzorów i wartości, dla legitymizowania władzy i istniejącego porządku, że społeczeństwa dopracowały się zinstytucjonalizowanego sposobu upowszechniania świadomości historycznej w postaci szkolnego nauczania historii. Z tego punktu widzenia nauczanie historii ma na celu zracjonalizowanie i usystematyzowanie świadomości historycznej, do czego służy przygotowany przez profesjonalnych historyków naukowy przekaz wiedzy historycznej.

W dyskusji jaką w latach osiemdziesiątych toczono na temat znaczenia i sposobu badania świadomości historycznej, grono socjologów, metodologów i dydaktyków historii dokonało niezależnych uzgodnień definicyjnych odnośnie tego kluczowego pojęcia. Dydaktycy historii przyjęli rozumienie świadomości historycznej bliskie socjologom, a więc tożsame z „żywą” pamięcią lub pamięcią społeczną, zaznaczając, że w poznawaniu historii ma ona znaczenie zarówno retrospektywne jak i prospektywne, czym rozszerzyli stanowisko części socjologów.

Z kolei definicję zaproponowaną przez Jerzego Topolskiego uznano wówczas za zbyt szeroką, ponieważ przedstawiała ona świadomość historyczną jako zasób wszelkiej wiedzy o przeszłości, w tym i krytycznej, która staje się funkcjonalnym elementem struktur motywacyjnych ludzkiego działania, wpływającym na te działania i je determinującym. Moim zdaniem ujęcie Topolskiego, postulujące rozszerzenie świadomości historycznej o krytyczną refleksję nad przeszłością, sformułowane zostało jako postulat metodologiczny pod adresem dydaktyków historii, odnoszący się do kształcenia „myślenia historycznego” w ramach edukacji historycznej. Topolski wychodził z założenia, że refleksja w społeczeństwie o tym, jak wyobrażenia o przeszłości wpływają na podejmowane działania jest nikła, dlatego postulował kształcenie świadomości krytycznej, dające szansę na aktywną postawę społeczeństwa wobec zmieniającej się rzeczywistości.

Należy dodać, że podobne stanowisko, dotyczące krytycznej refleksji historyka, reprezentuje współczesna niemiecka dydaktyka historii. Pomimo dostrzegalnej różnicy zdań była to niezwykle istotna debata z punktu widzenia podstaw teoretycznych dydaktyki historii, która zapoczątkowała namysł nad kształtem współczesnej polskiej edukacji historycznej oraz przyczyniała się do rozwoju badań empirycznych nad świadomością historyczną młodzieży.

Dla polskich dydaktyków historii świadomość historyczna stała się interesującym problemem badawczym w wymiarze pamięci społecznej, gdyż odnosi się ona do percepcji żywiołowo pozyskiwanych informacji o przeszłości dzięki uczestnictwu w kulturze oraz gdy przebiega w warunkach szkolnych. W tym drugim przypadku świadomość historyczna stanowi swoisty kontekst kulturowy, w którym zanurzony jest cały proces kształcenia historycznego. Zarówno świadomość „żywiołowa”, jak i ta poddana opracowaniu krytycznemu w szkole, nie jest wolna od stereotypowych lub zmitologizowanych obrazów przeszłości, bo są one stałym elementem składowym świadomości kulturowej.

Częstym źródłem mitów i stereotypów są historiografie narodowe, kształtujące określone wyobrażenia o przeszłości powtarzane i utrwalane w kolejnych interpretacjach dziejów. Rzeczą edukacji historycznej, w myśl zasad krytycznej dydaktyki historii, nie jest walka z tymi mitami oraz ze stereotypami, lecz ukazanie ich złożonego charakteru na drodze przemyślanej dekonstrukcji. Celem tego działania byłoby uwrażliwienie na złożoność problemów wynikających z bycia w kulturze oraz kształtowanie umiejętności rozumienia różnych zjawisk i procesów na styku kultur.

## **2. „Myślenie historyczne“ – kategoria pojęciowa krytycznej dydaktyki historii**

Myślenie historyczne stało się ważną kategorią pojęciową w polskiej dydaktyce historii, odwołującą się do teorii wiedzy historycznej. W odróżnieniu od świadomości historycznej, traktowanej jako kompetencja nabywana poprzez spontaniczne uczestnictwo w kulturze, myślenie historyczne rozumiane było przez metodologów historii jako rodzaj specyficznej kompetencji krytycznej, nabywanej w trakcie szkolnej edukacji historycznej. Kategoria „myślenia historycznego“ podlega dynamice wewnętrznej przemian jakie zachodzą w obrębie nauki historycznej, z tego powodu jej rozumienie ulega stałej zmianie, zależąc od postawy filozoficzno-metodologicznej reprezentowanej przez metodologów i dydaktyków, którzy się do niej odwołują. Współczesna dydaktyka historii lokując swoje zainteresowania badawcze społecznym funkcjonowaniem wiedzy historycznej, zbliża się coraz bardziej do refleksji kulturowej. Jednak ogólnie przyjętą i obowiązującą na gruncie akademickiej dydaktyki historii definicją „myślenia historycznego“ jest ta, którą w ślad za Jerzym Topolskim, ale z pewnymi modyfikacjami, wynikającymi z taksonomii celów kształcenia historycznego, zaproponował Jerzy Maternicki. W myśl tej definicji dla dydaktyki historii najistotniejsze jest naukowe myślenie historyczne, które cechuje: dynamizm, globalizm, nomotetyzm, aktywizm, gentyzm, uniwersalizm. Widoczne w tej definicji scjentystyczne podejście do myślenia historycznego jest znakiem czasu, w którym definicja ta była formułowana. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że kryteria naukowości są historycznie zmienne a poza nimi zmianie ulegają także warunki społeczne w jakich przebiega proces edukacji, „myśleniu historycznemu” należy się ze strony uczących permanentna uwaga. Jego kształcenie ma miejsce w toku edukacji historycznej, która również jest wypadkową zmieniających się składowych: takich jak: aktualna wykładnia społecznej funkcji historii, wielokształtność współczesnej historiografii, aktualny w danym momencie stan świadomości historycznej społeczeństwa oraz środki oddziaływania dydaktycznego, będące w dyspozycji historyka wreszcie przemiany kulturowe.

Ze wskazanych tu elementów zwłaszcza zmieniająca się na naszych oczach historiografia, oferująca nowe obrazy przeszłości i sposoby jej rozumienia, stwarza potrzebę permanentnej refleksji na gruncie krytycznie pojmowanej dydaktyki historii. Nowe nurty historiografii, wychodzące obecnie poza scjentystycznie pojmowaną naukę historyczną, o ile zostaną aktywnie włączone do szkolnej narracji historycznej, mogą w znaczący sposób wpłynąć na kształt „myślenia historycznego“.

Po dwóch dekadach starań o zaszczepienie naukowego myślenia historycznego w polskich szkołach, przychodzi obecnie pora na uzupełnienie dyskursu dydaktycznego o ważny składnik jakim jest kulturowy status wiedzy historycznej, a w ślad za tym zaproponowanie kulturowego ujęcia historii w edukacji.

Współczesna stosowana dydaktyka historii zaleca, by kształtowanie kompetencji myślenia historycznego uwzględniało konfrontowanie różnorodnych ujęć historiograficznych z obrazami utrwalonymi przez pamięć kulturową. Efektem intensywnie prowadzonej pracy dydaktycznej na

materiale historycznym, w trakcie realizacji tego typu zaleceń, może stać się umiejętność rozróżniania opinii i ocen, a ponadto postawa empatyczna i respekt wobec innych, rozumienie wpływu wydarzeń z przeszłości na naszą teraźniejszość, a w konsekwencji również świadoma „praca nad pamięcią“.

Przed dydaktyką historii otwiera się więc zadanie powtórnego, tym razem wieloaspektowego zdefiniowania podstawowych elementów „myślenia historycznego“. Nowe podejście wymaga nie tylko bogatszej refleksji filozoficznej ale też równoległego podejścia pragmatycznego, ze względu na funkcjonalny i operacyjny charakter teoretycznych kategorii dydaktyki historii.

Podstawą krytycznej dydaktyki są więc następujące zasady: po pierwsze wieloperspektywiczności ujęcia, uwzględniające istnienie w narracji szkolnej różnorodnych punktów widzenia i obecności zróżnicowanych źródeł historycznych; po drugie: kontrowersyjności czyli współwystępowania alternatywnych interpretacji, mobilizujących uczniów do ich rozpoznawania, krytyki i oceny; po trzecie: zasada pluralizmu rozumiana jako zaakceptowana w systemach demokratycznych obecność wielu opinii i ocen na temat wydarzeń historycznych, która w konsekwencji sprowadza konieczność radzenia sobie z tą wielością a przy tym samodzielnego wypracowania własnej oceny zdarzeń. Zasadom tym odpowiadają kolejne kroki dydaktyczne: rekonstrukcja, dekonstrukcja i ocena, które prowadzą do skonstruowania otwartego obrazu przeszłości.

Proponowane przez dydaktykę krytyczną podejście polega więc na kształceniu takich umiejętności i kompetencji, które sprzyjają formowaniu krytycznej świadomości historycznej na drodze refleksji i autorefleksji. Metodologiczną zasadą jest przy tym konsekwentne ukazywanie uczniom konstrukcyjnego charakteru historiografii. Na tych zasadach oparte są nie tylko programy nauczania ale również permanentnie doskonalone niemieckie podręczniki historii. Osiągnięcia na polu stosowanej krytycznej dydaktyki historii mogą stać się inspiracją do poszukiwania nowych rozwiązań na gruncie polskim, przy całej świadomości tego, że choć podążamy własnymi drogami to jednak w tym samym kierunku.

Zwrot w naukach historycznych na gruncie polskim spowodował impuls do przemyśleń w obszarze kształtowanie kompetencji myślenia historycznego w taki sposób aby możliwe było konfrontowanie różnorodnych ujęć historiograficznych z obrazami utrwalonymi również przez pamięć zbiorową i kulturową. Zakładanym efektem intensywnie prowadzonej pracy dydaktycznej, na nowego typu materiale źródłowym i historycznym, może stać się umiejętność rozróżniania opinii i ocen, postawa empatyczna i respekt wobec innych, rozumienie wpływu wydarzeń z przeszłości na naszą teraźniejszość, a w konsekwencji również świadoma „praca nad pamięcią“. Inspiracje płynące z refleksji filozoficznej nad pamięcią, formułowane przez Reinharta Kosellecka i rozwijane u Paula Ricourea, ukazują w nowym świetle fenomen świadomości historycznej.

Przywoływane przez obu kategorie: „przestrzeń doświadczenia“ i „horyzont oczekiwań“ to nadal najważniejsze wyzwania stojące przed współczesną humanistyką, związane z pamięcią i tożsamością.

### **3. Dydaktyka historii – przestrzeń dialogu historii z pamięcią?**

Krytyczne podejście do zadań edukacji historycznej nie jest pracą łatwą gdy idzie o własną historię, a staje się tym trudniejsze gdy dochodzi do porównania dwóch konkurujących ze sobą lub postrzeganych jako przeciwstawne, wizji historiograficznych przeszłości. Poszukiwanie rozwiązań satysfakcjonujących tak na gruncie historiografii jak i dydaktyki historii, przy jednoczesnym respektowaniu różnic w ujęciu i ocenie wydarzeń. Różnice są niezbywalną cechą

wszystkich bez wyjątku historiografii narodowych, wymagają zaakceptowania faktu współistnienia często diametralnie różnych pamięci zbiorowych na styku narodowych historii.

W uzgodnieniu wspólnej koncepcji podręcznika do historii pojawiły się sygnały świadczące o odmiennych tradycjach dydaktycznych, reprezentowanych przez uczestników projektu. W toku współpracy oczywiste stało się, że owe różnice w interpretacjach i rozumieniu wspólnej przeszłości mają swoje korzenie w kulturze nauczania historii właściwej dla danego kraju, co starałam się wyżej przedstawić.

W polskiej definicji dydaktyki historii podkreśla się pragmatyczny wymiar związany z nauczaniem i uczeniem się historii. Owo zadanie edukacyjne nakłada na dydaktykę historii refleksję na temat celów, treści oraz metod kształcenia historycznego, zgodnego z aktualnymi standardami nauki historycznej i stanem badań nad historiografią a przy tym uwzględniającego wielokształtność tej historiografii. Wspomniana refleksja stanowi podstawę szczegółowej metodyki nauczania historii szkolnej, która nie jest tożsama z dydaktyką ogólną lecz ma wsparcie przede wszystkim teoretyczne i metodologiczne w postaci akademickiej dydaktyki historii.

Praca nad określoną kulturą nauczania historii, co jest cechą programu krytycznej dydaktyki historii, może w dłuższej perspektywie wpływać znacząco na kulturę pamięci.

Nie jest to możliwe gdy dydaktyka historii oferuje „gotowe” obrazy przeszłości o z góry określonym kierunku interpretacyjnym. Zamknięte obrazy przeszłości nie tylko odraczają istotne dla rozumienia przeszłości pytania, ale bardzo często w ogóle pozbawiają uczniów i nauczycieli jedynej okazji do ich postawienia i rozwiązania. Dopiero na kanwie „otwartych” obrazów przeszłości, które uczą złożonej kompetencji kulturowej „obchodzenia się z historią”, pojawia się szansa twórczej, a co ważniejsze, samodzielnej pracy ucznia – pojawia się również miejsce dla pamięci. Przykładowo: uzupełnieniem dla syntetycznych ujęć głównych problemów powinno stać się zastosowanie perspektywy mikrohistorycznej.

Dla współczesnej dydaktyki historii istotna jest refleksja nad zwrotami w humanistyce i czerpanie inspiracji z przemian w nauce historycznej. Kształcenie historyczne w polskiej tradycji dydaktycznej ma za sobą doświadczenie formacyjnego charakteru edukacji historycznej, która zakłada konieczność refleksji i autorefleksji.

Polska specyfika badań historycznych i dydaktycznych nad świadomością historyczną pozwala na utożsamienie świadomości historycznej z pamięcią społeczną, a tej z kolei z problematyką myślenia historycznego, jako specjalnej kompetencji kształconej w ramach pracy nad świadomością historyczną, w tym refleksji nad pracą „pamięci”.

Kształcenie złożonej kompetencji krytycznego myślenia historycznego, pozostanie aktualnym wyzwaniem stojącym przed dydaktyką historii. Jej stosowanie wydaje się warunkiem koniecznym przezwyciężenia konfrontacyjnej relacji między pamięcią i historią w świadomości historycznej.

Jeśli poważnie stawiamy sobie pytanie, co musimy wiedzieć o przeszłości, byśmy rozumieli samych siebie oraz jakiej wiedzy o przeszłości będą potrzebowały następne pokolenia, to jedną z odpowiedzi formułowanych z myślą o współczesnej edukacji historycznej jest ta, że pamięć i historia nie są alternatywnymi drogami pozyskania tej wiedzy, lecz że powinny stanowić konieczne dopełnienie.

### Refleksja końcowa

Tradycyjna misja historii, zawarta w cyceońskiej maksymie „*Historia magistra vitae est*” już się wyczerpała. Zwyczaj stosowania w sytuacjach codziennych gotowych rozwiązań



z przeszłości możliwy był dopóki wierzone w niezmiennie warunki życia człowieka. Współczesna edukacja historyczna, której zadaniem jest instytucjonalne kształtowanie świadomości historycznej, powinna polegać na ukazaniu uczniom historycznych źródeł tożsamości w wymiarze indywidualnym, społecznym, narodowym i ogólnokulturowym oraz specyfiki zmienności i ciągłości jako istoty historyczności procesów kulturowych. Można w tym kontekście przywołać słowa polskiego poety Zbigniewa Herberta, mówiące o tym, że tradycja nie jest masą spadkową, którą dziedziczy się bez wysiłku lecz jak każdy kontakt z przeszłością i kulturą wymaga pracy, można dopowiedzieć, że wymiana między przeszłością a przyszłością dokonać może się jedynie poprzez żywą terażniejszość kultury.

Edukacja ukierunkowana na przyszłe zadania powinna uczyć odwoływania się do przestrzeni minionych doświadczeń dla poszukiwania w niej pozytywnej motywacji i poczucia sensu. Poznawanie dziedzictwa przeszłości powinno wiązać się z akceptowaniem wartości, które dawałyby oparcie do podejmowania działań.

Historia odgrywa w kulturze europejskiej rolę szczególną, będąc nie tylko wyznacznikiem wykształcenia ogólnego ale również tworczywym do kształtowania krytycznego myślenia i perspektywicznego ujmowania rzeczywistości. Na naszą tożsamość składają się niezliczone doświadczenia z przeszłości i wspólna przestrzeń europejska w wymiarze duchowym, kulturowym, gospodarczym i politycznym. Proces definiowania tożsamości europejskiej trwa. Fundamentem gmachu są odczuwane jako wspólne: europejskie dziedzictwo kulturowe w aspekcie duchowym i cywilizacyjnym a wraz z nim różnorodne wartości i idee. Do podstawowych wartości współcześni Europejczycy zgodnie zaliczają: poszanowanie dla wolności, godności i praw człowieka, równość wobec prawa i rządu prawa oraz instytucje demokratyczne, solidarność i tolerancję. Tak zdefiniowany wymiar europejski wytycza szerokie spektrum treści historycznych. Rozumienie pełni dziedzictwa kulturowego Europy oznacza dostrzeganie współczesnych wyzwań i stawianie im czoła.

Rola historii w kształtowaniu poczucia przynależności do wspólnego, europejskiego kręgu kulturowego jest potencjalnie duża. Zakorzenie kształtowanej świadomości europejskiej we wspólnej historii, poprzez ukazanie jej w perspektywie dotąd nie wykorzystywanej w edukacji, a więc w perspektywie wspólnych doświadczeń historycznych i kulturowych, działa terapeutycznie. Historia koncentrująca się do tej pory raczej na podkreślaniu odmienności, budująca, czasem nawet nieświadomie, silne podstawy do kształtowania się stereotypów etnicznych i uprzedzeń ma okazję do rehabilitacji. Tu właśnie rysuje się nowe zadanie edukacyjne.

## Resumé

### Projekt kritické didaktiky dějepisu

Tématem článku je nástin projektu kritické didaktiky dějepisu. Základem kritické didaktiky jsou následující zásady: 1) rozdílné úhly pohledu; 2) alternativní interpretace; 3) pluralismus hodnocení historických událostí. Těmto zásadám odpovídají následující didaktické postupy: rekonstrukce, dekonstrukce a hodnocení, které povedou k formování otevřeného obrazu minulosti. Výuka kompetencí kritického historického myšlení je aktuální výzvou stojící před didaktikou dějepisu.