

***Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności***, pod red. Lucyny Kudły i Czesława Nowarskiego, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2008, 260 ss.

Kilka lat temu, podsumowując poważne sympozjum naukowe, przewodniczący obradom wybitny akademicki Uczony stwierdził, że wśród słuchaczy licznie zgromadzili się „zawodowi historycy, a także nauczyciele historii”. Nie potrafię ocenić, ilu spośród obecnych zauważyło osobliwość tego przeciwstawienia i nadal zastanawiam się, czy Uczony tylko się przejęzyczył, czy też faktycznie nie uważa nauczycieli za historyków fachowych? Po głębszej zadumie każdy chyba przyzna, że trudno o historyka bardziej zawodowego niż nauczyciel czynnie i stale kształcący młodzież w zakresie wyuczonej dziedziny, a zatem uprawiający na co dzień *historię stosowaną*. Bez jego pracy, mozolnego układania fundamentów pod powszechną świadomość historyczną wszelkie profesjonalne badania źródłowe i metodologiczne dociekania byłyby zawieszane w próżni społecznej. Podstawy zdobyte w młodości pozwalają na późniejszy odbiór beletrystyki, publicystyki i wszelkich form popularyzacji historycznej – przydają też krytycyzmu, uodparniającego na manipulowanie obrazem przeszłości. A jeśli ktoś nie darzył estymą swego nauczyciela i „nudnego” przedmiotu w jego szkolnej postaci, a mimo to został miłośnikiem wiedzy o czasach minionych? Takiemu adwersarzowi odpowiemy, że współczesna dydaktyka ogarnia swym spojrzeniem wszelkie procesy edukacyjne – także pozalekcyjne i pozaszkolne. Interesuje się więc na równi oddziaływaniami przewodnika turystycznego, edukatora muzealnego, telewizyjnego czy internetowego popularyzatora, dziadka opowiadającego wnukom swe przeżycia z młodości, a nawet kolegi rówieśnika, który zachęci do lektury ciekawego komiksu, podpowie adres internetowy portalu historycznego albo forum dyskusyjnego. Oddajmy w tym miejscu głos Czesławowi Nowarskiemu: „Zgodnie z trendami w piśmiennictwie światowym dydaktykę historii pojmuje się szeroko. Definiuje się ją jako [...] dyscyplinę badawczą edukacji historycznej społeczeństwa. Opisuje i wyjaśnia działalność edukacyjną w tym zakresie różnych instytucji (rodziny, kościołów, mediów), ze szczególnym uwzględnieniem szkoły”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> C. Nowarski, *Język dydaktyki historii u progu XXI wieku, od komunikatywności do niejasności*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, pod red. L. Kudły i C. Nowarskiego, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2008, s. 26.

Pojawia się wobec tego pytanie o znaczenie dydaktyki historii w naszym kraju. Swego czasu profesor Bolesław Niemierko w przypływie bolesnej szczerości napisał: „[...] teorie nauczania przedmiotów ogólnokształcących awansowały z pozycji niesuwerennych **metodyk** do niezależnych, samorządnych **dydaktyk** [po czym w instytutach swych nauk macierzystych] wiodą żywot ambitny, lecz nader skromny, pomijane i odpychane przez swe rady wydziału w awansach naukowych”<sup>2</sup>. Jakkolwiek Profesor nieco przejaskrawił zjawisko środowiskowej dyskryminacji przedstawicieli dydaktyki, to jednak zasygnalizował istotny dla rozwoju tej dziedziny problem jej peryferyjnego usytuowania w strukturze nauk historycznych. Ustawicznemu werbalnemu dowartościowywaniu edukacji, jako głównej potrzeby społecznej, nie towarzyszy realne działanie na rzecz usytuowania na wyższym szczeblu w hierarchii akademickiej kształcenia i doskonalenia nauczycieli, przed którymi z dnia na dzień stawia się coraz ambitniejsze zadania. Rozprawa historyczno-dydaktyczna natomiast – jak bardzo byłaby rozległa i pogłębiona – wciąż nie może stanowić podstawy do wszczęcia przewodu habilitacyjnego. Dziwi to, gdy zauważymy, że od poruszania tej tematyki wcale nie stronili w przeszłości odleglejszej, jak i zupełnie niedawnej, najwybitniejsi luminarze polskiego dziejopisarstwa<sup>3</sup>. Wiele uznanych autorytetów naukowych uczestniczyło w pracach programowych lub pisało podręczniki szkolne – również dla poziomu podstawowego. Mimo to dotychczasowe nieformalne upośledzenie dydaktyki historii zaczyna przeistaczać się w jej postępującą degradację. Okazuje się bowiem, że według miar punktowych MNiSW publikacje z dydaktyki albo należą z natury rzeczy do kategorii ocenianych najniżej, albo po prostu zupełnie nie przystają do typologii ujętej w skali tzw. oceny parametrycznej. Przystają się liczyć jako elementy dorobku naukowego podręczniki szkolne, poradniki metodyczne i – co zdumiewa najbardziej – artykuły metodyczne kierowane do polskich nauczycieli w języku ojczystym. Że trudno będzie przebić się rodzimej problematyce **oświatowej** do anglojęzycznego piśmiennictwa **o światowej** renomie – nie trzeba szeroko dowodzić, choć niewykluczone, że polskim dydaktykom uda się zasilić swymi dysertacjami australijskie czasopismo historyczno-dydaktyczne z Queensland, bo takie akurat znalazło się na liście uznanych, punktodajnych periodyków. Czyżby na naszych uczelniach powołano swego czasu wcale liczne grono pracowników do uprawiania dyscypliny, która po zastosowaniu kryteriów wykoncypowanych przez Ministerstwo Nauki  *nolens volens*  przestaje być nauką?

Usuwanie i pokonywanie przeszkód piętrzących się przed szkolną edukacją historyczną i akademickim kształceniem nauczycieli to zasadnicze kwestie nurtujące polskich dydaktyków historii. Odpowiadając na środowiskowe zapotrzebowanie, Katedra Edukacji Historycznej Instytutu Historii ówczesnej Akademii Pedagogicznej zorganizowała we wrześniu 2006 r. ogólnopolską konferencję nawiązującą

---

<sup>2</sup> B. Niemierko, *O studium pedagogicznym na uczelni w niepodniosłym tonie*, [w:] *Tradycje i wyzwania*, pod red. K. Paćławskiej, Kraków 1998, s. 536.

<sup>3</sup> Pisma klasyków historiografii (Lelewela, Korzona, Finkla, Smoleńskiego i in.) dotyczące kwestii nauczania wydobył z zapomnienia J. Maternicki w fundamentalnej pracy *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Warszawa 1974; z czasów bliższych warto przypomnieć frapujący zbiór esejów *Po co uczyć historii?* pod red. C. Majorka, Warszawa 1988; tematykę dydaktyczną poruszali też wybitni metodolodzy historii z Jerzym Topolskim na czele.

tematycznie do serii wcześniejszych, bardzo konstruktywnych spotkań, znanych jako krakowskie „Szkoły dydaktyków historii”. Plonem tej konferencji stał się zbiór 19 tekstów, w których pojawiły się zarówno wątki teoretyczne i porównawcze (ukazanie naszej dziedziny w kontekstach odniesień europejskich), jak i wyniki badań empirycznych – zwłaszcza ankietowania opinii i świadomości studentów związanych z organizacją i przebiegiem ich przygotowań do zawodu nauczycielskiego. Przedstawiono także ciekawe koncepcje programowe poszczególnych uczelni, a szczególnie wiele miejsca poświęcono znaczeniu praktyk jako kluczowego, a jakże pracochłonnego, skomplikowanego merytorycznie i kłopotliwego logistycznie elementu kształcenia.

„Dyskusja wokół roli dydaktyki historii w przemianach oświatowych [...] zasługuje na pogłębione analizy i większy wysiłek badawczy. [...] Kwestie modernizacji praktyki szkolnej i kształcenia nauczycieli należą do najbardziej eksponowanych i wzbudzających największe kontrowersje w reformie oświatowej” – pisze Grażyna Okła w artykule otwierającym zbiorową publikację polskich dydaktyków<sup>4</sup>. Jej zdaniem, po 1989 r. przebieg reform oświatowych spowodowanych transformacją polityczno-ustrojową pokazał, iż o obliczu i dynamice przemian edukacyjnych decydują w większym stopniu siły polityczne niż środowiska związane z pedagogiką. Typowy jest monolog każdorazowej ministerialnej władzy, która w przekonaniu o słuszności własnych wizji marginalizuje głos opinii społecznej, ewentualnie tylko pozoruje konsultację z nielicznymi ekspertami. Akademicką dydaktykę zignorowano przy opracowywaniu zmian edukacyjnych i nie wysłuchano formułowanych przez nią opinii na temat ich kształtu. Paradoksalnie – odkrywano i nazywano przy tym na nowo światy dawno przez dydaktyków rozpoznane i opisane. Przykładowo uniwersalne cele kształcące nauczania ochrzczono wdzięczną nazwą „kompetencji kluczowych”. Dalszych exemplów podobnego przymnażania i wymieszania pojęć nie warto wliczać.

Immanentnymi cechami nowego systemu oświatowego okazały się: wielość podmiotów zarządzających, koncepcyjne rozchwianie i merytoryczna niejednorodność, przejściowość, ale niekiedy także trwała nieprzystawalność (brak koherencji) struktur i elementów składowych oraz wolnorynkowa konkurencja. Jak dalej dowodzi Grażyna Okła, gwałtownie zmieniły się relacje między dydaktyką akademicką a instytucjami faktycznie realizującymi reformę (jak dynamiczne firmy wydawnicze, rygorystyczne komisje egzaminacyjne, prężne ośrodki doskonalenia nauczycieli). Uczelniany dydaktyk mógł skazać się na szlachetną izolację albo włączyć w wartki nurt przemian i spróbować go nieco uregulować i okiełznać. Wybraliśmy raczej to drugie, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom zdeorientowanych nauczycieli z niepokojem szukających przetartych ścieżek wiodących przez edukacyjne wertepy. To otwarcie na potrzeby bieżącego doradztwa i rynku usług edukacyjnych zmusiło nasze środowisko do przyswojenia żargonu reformy i zaakceptowania nawet jej najmniej udanych rozwiązań jako swoistego dobrodziejstwa inwentarza – balastu, którego nie sposób było odrzucić. Zaczęły jednak rodzić się wątpliwości, czy nasycenie „języka dydaktyki historii nowymi terminami podnosi jego komunikatywność, a także faktycznie pogłębia rozumienie procesu edukacji [...] oraz pełniej odkrywa

---

<sup>4</sup> G. Okła, *Dydaktyka historii – jej rozwój i wkład w przemiany edukacyjne na przełomie XX i XXI wieku (wybrane zagadnienia)*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka...*, s. 9.

mechanizmy jej przebiegu”<sup>5</sup>. Wiele „importowanych” metod nauczania nosiło nader oryginalne nazwy, a przy bliższym rozpoznaniu okazywały się one tylko kolejnymi mutacjami znanych sposobów inicjowania sytuacji problemowej, inspirowania dyskusji i zapisywania wniosków w postaci graficznych struktur – pomysłowych, ale też dziwacznych. Kolejnych nowalijek terminologicznych, wzbogacających naszą nowomowę oświatową, przyczynili teraz twórcy podstawy programowej, zatwierdzonej przez MEN w dniu 23 XII 2008 r. To jednak temat do osobnych rozważań.

W permanencji zmiany – wyrażającej się w cynicznym równaniu: *nowy rząd = nowy minister (edukacji) = nowa podstawa (programowa)*, czyhała pułapka, której istnienia na przełomie II i III tysiąclecia nie przeczuwaliśmy: cokolwiek i jakimkolwiek wysiłkiem zostałyby opracowane dla bieżących potrzeb edukacyjnych – po kolejnych zmianach na alei Szucha staje się nieaktualne – czasem po roku, a czasem już po miesiącu. Mało która z innowacji przetrwała choćby jeden trzyletni cykl szkolny. Bodaj żadna koncepcja nie została konsekwentnie przeprowadzona w cyklu dwunastoletnim.

Pół wieku temu przeciętny polski nauczyciel nie legitymował się dyplomem akademickim ani nie był wysoko opłacany, ale jego pozycja w szkole w stosunku do uczniów (i rodziców) była dominująca, a autorytet podtrzymywały rozmaite środki represji czy dyskryminacji, które dziś wyszły z użycia, są (słusznie zresztą) potępiane lub ich stosowanie grozi wytoczeniem przeciw nauczycielowi sankcji dyscyplinarnych. Naruszenia miru szkolnego przez uczniów nieprzystosowanych, jak i różnorodne problemy wychowawcze nie są wynalazkiem naszych czasów, ale teraz społeczeństwo kategorycznie domaga się od pedagogów działań profilaktycznych, stałej gotowości do wygaszania sytuacji kryzysowych, skutecznej prewencji. Harmonijne, systematyczne i kompetentne nauczanie wiodących przedmiotów to zasadniczy sposób łagodzenia napięć szkolnych, których praprzyczyny nierzadko tkwią również w programowym rozchwianiu i metodycznej nieporadności. „Kiepsko wykształcony, źle opłacany, wiecznie sfrustrowany – taki jest przeciętny polski nauczyciel. Aby się zmienił, najpierw trzeba odnowić polski system oświaty. Inaczej przeklną nas potomni”<sup>6</sup>. Oto dramatyczny obraz, odmalowywany przez skandalizujące media po każdym nagłośnionym przypadku wykrycia błędu w sztuce nauczycielskiej lub naruszenia etyki zawodowej. Nie jest to osąd sprawiedliwy, ale od przyciągających odbiorców sensacjami barwnych czasopism, krzykliwych radiostacji i telewizji trudno oczekiwać obiektywizmu.

Czas przydzielany na nauczanie historii w ciągu ostatniej dekady dramatycznie się skurczył, a zakres materiału zdecydowanie rozszerzył. Trzydzieści lat temu nauczyciele nie czuli się zobowiązani wykroczyć poza cenzurę 1945 (ewentualnie 1948) roku. Niektórzy subtelnie sugerowali przy tym, że chcą uniknąć przekształcenia lekcji historii najnowszej w partyjną propagandę. Obecnie programy objęły brzemienne w wydarzenia powojenne sześćdziesięciolecie. Zaczęto też uwzględniać tematykę regionalną i lokalną, dawniej poruszaną tylko przez nielicznych pasjonatów. Środowisko dydaktyków ustawicznie protestuje przeciwko marginalizacji historii

<sup>5</sup> C. Nowarski, *Język dydaktyki historii...*, s. 27.

<sup>6</sup> Cytat z „Newsweek Polska”, podany i skomentowany w referacie Macieja Fica, *Potrzeba teoretycznego i praktycznego kształcenia nauczycieli historii w opinii studentów*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka...*, s. 149.

jako przedmiotu szkolnego, na co MEN albo nie reaguje, albo też zmierza w kierunku wprost przeciwnym. Ujmując godzin historykom, decydenci namnożyli drobnych przedmiotów o jednogodzinnych cyklach i niejasnym zakresie merytorycznym, które w sumie pochłaniają niemało jednostek dydaktycznych. W zamyśle powinny one pomagać uczniom w wejściu we współczesny skomplikowany świat, ale bardzo często są realizowane w sposób nieefektywny z powodu braku specjalistów i oderwania szczytnej koncepcji od realiów szkolnych. Przykładowo wiedza o kulturze to zbiór niedookreślonych treści skleconych – zależnie od kaprysu twórców programów i nauczycieli-realizatorów – a to bardziej z pierwiastków teorii kulturoznawczej, a to znowu z wyimków z klasycznie rozumianej historii sztuki. Na filozofii snuje się skomplikowane rozważania ontologiczne bez jakiegokolwiek korelacji z historią i wiedzą literacką wpajaną przez polonistów. Doświadczyłem tego osobiście, ucząc historii starożytnej w I klasie licealnej, mającej równoległe lekcje filozofii, na których imiona Sokratesa, Platona i Arystotelesa nie padły nawet mimochodem. Tak zwana przedsiębiorczość to najczęściej 45 minut, których przedsiębiorczy uczniowie nie marnują, jeśli odpisują w tym czasie nieodrobione w domu zadania z innych przedmiotów.

Pouczone, ale niepokojące jest to, że mimo różnorodności rozwiązań systemowych dydaktyka akademicka w całej Europie boryka się z podobnymi problemami, to znaczy z pomijaniem jej w karierze akademickiej i spychaniem na odległy plan w strukturze studiów historycznych, z trudnościami w łączeniu teorii z praktyką szkolną, czy wreszcie z atomizacją i niewystarczającą koordynacją działań poszczególnych wykładowców. Gotowości do poszerzania międzynarodowej wymiany doświadczeń i przeszczepiania na własny grunt rozwiązań szczegółowych towarzyszy ogromne przywiązanie krajowych środowisk do własnego modelu kształcenia nauczycieli i wytrwały opór stawiany próbom wprowadzenia eurouniformizacji w tym zakresie<sup>7</sup>. Tę ostatnią postawę osobiście uznałbym za wysoce pozytywną, tym bardziej że wcale nie oznacza ona sprzeciwu wobec idei europejskiej jedności. Zgadza się więc z wnioskami formułowanymi przez Piotra Trojańskiego, iż „[...] nadaniu polskiej edukacji historycznej wymiaru europejskiego nie należy traktować w kategoriach zagrożenia tożsamości narodowej, przeciwnie – może to być szansa dla uczynienia naszego społeczeństwa bardziej nowoczesnym i otwartym na wyzwania współczesności”<sup>8</sup>.

Jako nauczyciele akademicy nie możemy zapominać, że naszym zasadniczym celem jest wyćwiczenie sprawności zawodowych i uformowanie osobowości studentów. W ich głosy wsłuchali się koledzy doceniający podmiotowość studentów w trakcie przygotowania pedagogiczno-dydaktycznego. Według Michała Kosznickiego postulaty młodzieży dotyczą głównie zwiększania liczby zajęć praktycznych w szkole, ćwiczenia metod nauczania, trenowania pracy ze środkami dydaktycznymi, czy też konstruowania założeń konkretnych lekcji, gdyż dla niej „[...] dydaktyka historii to przede wszystkim metodyka, z jej warsztatowym i utylitarnym charakterem, a nie nauka o zjawiskach szeroko rozumianej edukacji

<sup>7</sup> J. Wojdon, *Miejsce dydaktyki historii w kształceniu nauczycieli historii w krajach europejskich*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka...*, s. 48.

<sup>8</sup> P. Trojański, *Historia narodowa czy europejska? Eurocentryzm wyzwaniem dla współczesnej edukacji historycznej w Polsce*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka...*, s. 58.

historycznej społeczności”. W konkluzji autor z Gdańska zwraca uwagę na potrzebę „[...] większego nasycenia zajęć nowoczesnymi formami metodycznymi, wzrostu samodzielności i aktywności dydaktycznej studentów”, choć absolutnie nie chciałby pomijać „refleksji nad społecznym obiegiem treści historycznych”<sup>9</sup>. Z kolei studenci Uniwersytetu Śląskiego uznali za ważne zarówno kształcenie teoretyczne, jak i praktyczne; w luźnych rozmowach z Maciejem Ficem opowiadali się za wyższością praktycznych zajęć poza uczelnią, ale w badaniu ankietowym wyżej cenili nabywanie wiedzy, byle była powiązana ze szkolną rzeczywistością. Poszukują oni nowych dróg i metod działania, starają się elastycznie reagować na sygnały środowiskowe i dzięki temu mogą stać się twórczymi nauczycielami, gdyż adept zawodu będzie stawiany w nowych i trudnych do przewidzenia sytuacjach<sup>10</sup>. Według opinii studentów rzeszowskich teoria (pedagogiczna) nabyta w trakcie studiów nie ma zastosowania w praktyce, nie pasuje do współczesnej szkoły. Wielu młodych nauczycieli po pierwszych doświadczeniach negatywnie osądza swe przygotowania do roli nauczyciela w trakcie studiów. Potrzebna jest więc krytyczna analiza metod i form zajęć uczelnianych oraz tworzenie warsztatów (czy może laboratoriów?), prowadzonych z zastosowaniem metod aktywizujących. „Przyszli nauczyciele wydają się nie pamiętać, [...] że wprowadzanie odbiegających od stereotypu metod nauczania wymaga nie tylko chęci, ale również badawczego, opartego na solidnej bazie źródłowej podejścia i refleksji umożliwiającej modyfikację wzorców, z których korzystają”<sup>11</sup>.

Relacjonując wrażenia z lektury tej pożytecznej książki, pozwoliłem sobie na szersze rozwinięcie kilku wątków, które – obecne w tekstach referatów (a jeszcze mocniej brzmiące w nieopublikowanych dyskusjach), stały się w tej chwili jeszcze bardziej aktualne. Mam nadzieję, że nabywcy omawianej publikacji potraktują bardziej eseistyczno-polemiczny niż sprawozdawczy ton moich wywodów jako zachętę do jej wnikliwego przestudiowania, wzbogaconego refleksjami nad kondycją naszej akademickiej dydaktyki historii po upływie trzech lat. Warto zauważyć, że o tę kondycję powinni zadbać wszyscy, którym zależy na utrzymywaniu tożsamości i zbiorowej jaźni Polaków w stanie pozwalającym na prawidłową ocenę rzeczywistości polityczno-społecznej i adekwatne reagowanie na wyzwania współczesności w relacjach ze światem, Europą, sąsiadami, środowiskiem, ekonomiką i kulturą. Raz jeszcze oddajmy głos Grażynie Okle:

Polityczny kontekst dokonujących się przemian oświatowych, z wszystkimi jego konsekwencjami nie powinien przesłaniać korzystnego wpływu dydaktyki historii na efekty zmian edukacyjnych. Swoją wiedzą o mechanizmach edukacji i metodologią badań, pełniąc funkcję korygującą i udzielając profesjonalnego wsparcia praktyce edukacyjnej, zwiększa ona szanse powodzenia dokonywanej reformy<sup>12</sup>.

Grzegorz Chomicki

---

<sup>9</sup> M. Kosznicki, *Cele i treści kształcenia dydaktyczno-historycznego w opinii studentów*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka...*, s. 148.

<sup>10</sup> M. Fic, *Potrzeba teoretycznego i praktycznego kształcenia nauczycieli historii w opinii studentów*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka...*, s. 160.

<sup>11</sup> E. Barnaś-Baran, *Poziom przygotowania pedagogicznego do zawodu nauczyciela w opinii studentów historii*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka...*, s. 133–134.

<sup>12</sup> G. Okła, *Dydaktyka historii – jej rozwój i wkład w przemiany edukacyjne...*, s. 19.