



Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego

■ JERZY MATERNICKI (Rzeszów)

Autor omawia nowatorski model kształcenia, zakładający otwarty charakter wiedzy historycznej, będącej nie tyle zbiorem ustalonych prawd podawanych uczniowi do wierzenia, ile pewną propozycją narracyjną. Jest to propozycja oparta wprawdzie na wynikach badań historycznych, ale w wielu istotnych fragmentach dyskusyjna, otwierająca pole do dalszych dociekań.

Artykuł dedykowany Profesorowi Alojzemu Zieleckiemu w 70-lecie urodzin.

I. Geneza modelu i jego istota

Przyjmując za kryterium miejsce i rolę ucznia w procesie nauczania – uczenia się historii, wyróżnić można dwa zasadnicze, przeciwstawne sobie, modele kształcenia historycznego: pasywno-kontemplacyjny i aktywno-refleksyjny. Pierwszy z nich zdominował szkolną edukację historyczną na długie wieki, określał jej kształt dydaktyczny co najmniej do lat sześćdziesiątych XX stulecia. Działo się tak pomimo licznych głosów krytycznych i nawoływań do większego uaktywnienia uczniów w procesie kształcenia historycznego¹. Nie ograniczono się zresztą tylko do apeleli, ale podejmowano również mniej lub bardziej udane eksperymenty w tej dziedzinie. Ruch ten przybrał na sile w okresie dwudziestolecia międzywojennego.

Prekursorzy

Na gruncie polskiej dydaktyki historii prekursorami „aktywnego” nauczania historii byli m. in. Adam Kłodziński, Paweł Bobek i Wincenty Gorzycki². Nacisk na aktywną postawę uczniów w procesie kształcenia historycznego kładły zwłaszcza takie kierunki „nowego wychowania” jak „szkoła pracy” i „plan daltoński”³. Trwałą zdobyczą tego okresu było m. in. szersze zastosowanie źródeł w nauczaniu historii. Najczęściej jednak pełniły one rolę ilustracyjną wobec słów nauczyciela czy narracji podręcznikowej. Pamiętać też należy o tym, że ogół ówczesnych nauczycieli historii odnosił się do nowych koncepcji dydaktycznych z rezerwą, a nierzadko nawet z niechęcią. W praktyce w szkołach polskich dominował pasywno-kontemplacyjny model

¹ Na ziemiach polskich jako jeden z pierwszych postulatów tego typu formułował W. Smoleński. W. Smoleński, *Nauczanie historii polskiej*, w: tegoż, *Pisma historyczne*, T. III, Kraków 1901, przedruk: J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Warszawa 1974, s. 364 i n.

² Por. P. Bobek, *Elementarna nauka historii ojczystej i powszechnej*, Cz. I–II, Cieszyn 1916–1929 (wyd. II cz. I, Cieszyn 1925); tenże, *Uwagi o nauce historii w szkole powszechnej*, Cieszyn 1929; A. Kłodziński, *Z zagadnień dydaktyki historii*, Lwów 1918, przedruk: J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce...*, op. cit., s. 412 i n.; W. Gorzycki, „Zjawisko bezpośrednie” w nauczaniu historii. „Nowe Tory”, 1921, nr 3, przedruk: J. Maternicki, *Polska dydaktyka historii 1918–1939*, Warszawa 1978, s. 38 i n.

³ Por. H. Wójcik-Łagan, *Poszukiwanie nowych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu historii w latach 1918–1939*, w: H. Konopka, H. Wójcik-Łagan, A. Stępnik, *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa 1986, s. 79–237.



kształcenia historycznego. Samodzielną pracę ucznia pojmowano z reguły wąsko, często sprowadzono ją do prostych czynności, takich na przykład jak wyszukiwanie w podręczniku (czy w opracowaniach popularnonaukowych), potrzebnych w danym momencie informacji. Czasami tylko uczeń porównywał ze sobą jakieś wydarzenia, zastanawiał się nad ich przyczynami czy skutkami, a także formułował oceny i wnioski uogólniające. Zdarzało się to jednak rzadko; praktycznie rzecz biorąc w latach 1918–1939 wiedza historyczna docierała do ucznia w „gotowej” postaci, wraz z wszystkimi uogólnieniami, wyjaśnieniami i sądami wartościującymi. Docieklivość ucznia była często pozorna; i najczęściej był on jedynie odbiorcą wiedzy historycznej przekazywanej mu przez nauczyciela czy autora książki historycznej, głównie podręcznika.

Polska myśl dydaktyczno-historyczna okresu międzywojennego akceptowała wprawdzie zasadę aktywności uczniów, ale jednocześnie wskazywała na to, iż pole ich samodzielnego dociekania jest mocno ograniczone. Zachowywano w tej sprawie daleko idącą ostrożność. Przykładem mogą tu być miarodajne dla tego okresu (szczególnie dla lat dwudziestych) wypowiedzi H. Mościckiego na temat tzw. heurazy:

Stosowanie tzw. metody heurystycznej, czyli ustawiczne naprowadzanie uczniów do konstruowania pewnych poglądów, uogólnień, wyciągania wniosków itp. nie da się całkowicie i z istotnym pożytkiem przeprowadzić w nauczaniu historii. Brak czasu, różnorodność upodobań i rodzajów uzdolnień uczniów, wreszcie niedostateczne ich przygotowanie do pracy przypominającej roboty w uniwersyteckich seminariach historycznych, stanowi pod tym względem trudność niemal nie do przezwyciężenia⁴.

Autorzy późniejszych kompendiów dydaktyczno-historycznych (H. Pohoska i E. Maleczyńska) wypowiadali się na ten temat nieco śmieiej⁵, ale nie na tyle, aby można było ich uznać za zwolenników aktywno-refleksyjnego nauczania historii.

Objaśnienie modelu

Model aktywno-refleksyjny zakłada głębsze rozumienie aktywności poznawczej uczniów. Uczeń ma być aktywny nie tylko w zdobywaniu i przyswajaniu sobie „gotowej” wiedzy historycznej, w dochodzeniu do pewnych konstatacji (np. w oparciu o źródła) i prostych uogólnień, „narzucających się” wyjaśnień i ocen, ale także, a może nawet przede wszystkim w tworzeniu własnej wizji przeszłości. W modelu aktywno-refleksyjnym, jak sama nazwa wskazuje, ważne są oba jego człony, nie tylko aktywność ale i refleksyjność. Model ten zakłada otwarty charakter wiedzy historycznej. Jest ona nie tyle zbiorem ustalonych prawd, podawanych uczniowi do wierzenia, ile pewną propozycją narracyjną, opartą wprawdzie na wynikach badań historycznych, ale w wielu istotnych fragmentach bardzo dyskusyjną, „niedookreśloną”, otwierającą szerokie pole dla dalszych dociekań. Model ten zakłada aktywny udział ucznia w tworzeniu własnej wizji przeszłości. Ma on być współtwórcą swej wiedzy historycznej, która może ale nie musi być zgodna z tym, co mu sugeruje nauczyciel czy autor podręcznika.

Nie chodzi tu oczywiście o to, aby uczeń weryfikował wszystkie ustalenia faktograficzne; w szkole, a nawet na uniwersytecie jest to praktycznie niemożliwe. Chodzi o rzecz inną, o pobudzenie jego refleksji historycznej, wdrożenie do samodzielnego dociekania na temat genezy, charakteru i skutków wybranych zjawisk historycznych, ich oceny itp. Model aktywno-refleksyjny otwiera uczniom szerokie pole do stawiania hipotez, różnorodnych porównań i rozważań kontrfaktycznych. Mniej ważne jest to, czy uczniowie dojdą do „właściwych” wniosków, bardziej istotne jest to, że będą to ich własne przemyślenia, konstatacje, oceny i uogólnienia.

Powróćmy do okresu międzywojennego. To, co uczyniono wówczas w zakresie uaktywnienia uczniów, miało wprawdzie charakter

⁴ H. Mościcki, *Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii...*, Warszawa 1925, s. 46.

⁵ Por. H. Pohoska, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1928, wyd. drugie, poszerzone, Warszawa 1937; E. Maleczyńska, *Nauczanie historii w szkole średniej*, Lwów 1937.



dość ograniczony, nie mniej stanowiło duży postęp w porównaniu do okresu wcześniejszego. Niestety, późniejsze lata przyniosły ogromny regres w tej dziedzinie. W tajnej szkole polskiej w latach 1939–1944 (1945) trudno było marzyć o stosowaniu nowoczesnych metod nauczania. Nie sprzyjały temu także trudne warunki odbudowy szkolnictwa polskiego w latach 1944 (1945)–1948. Prawdziwa katastrofa przyszła jednak dopiero później, po roku 1948. Szkolna edukacja historyczna stała się wówczas ważnym „ogniwem” frontu ideologicznego, narzędziem ideologicznej i politycznej indoktrynacji dzieci i młodzieży⁶. Samodzielne myślenie uczniów było nie tylko niepożądane, ale wręcz zwalczane. Wpajano uczniom na siłę „odpowiednio” spreparowaną wiedzę historyczną, pełną frazesów, kłamstw i różnego rodzaju półprawd. Nastąpił też ogromny regres w metodach nauczania. Wszystko to spowodowało, że postawa uczniów stawała się coraz bardziej bierna. Stalinowska odmiana modelu pasywno-kontemplacyjnego wyrządziła polskiej edukacji historycznej ogromne szkody, spowodowała jej głęboką zapaść.

Sięgnięcie po dorobek

Po Październiku 1956 roku zaczęto stopniowo powracać do rozwiązań dydaktycznych, wypracowanych w okresie międzywojennym. Ponownie zaczęto mówić o samodzielnej pracy uczniów, o potrzebie ich aktywizacji w procesie nauczania historii. Sporo na ten temat pisali m. in. W. Moszczeńska, A. Bornholtzowa, C. Szybka i T. Słowikowski, z młodszych zaś J. Maternicki⁷. Pobudzenie aktywności poznawczej uczniów stało się ponownie jednym z zadań nauczyciela. Trzeba tu jednak od razu zaznaczyć, że nadal rozu-

miano ją dość wąsko, sprowadzając całą sprawę do stosunkowo prostych czynności poznawczych, związanych z „analizą” źródeł, lekturą podręcznika, a także literatury popularnonaukowej i pięknej. O rozwijaniu samodzielnej refleksji historycznej uczniów, formułowaniu śmiałych hipotez i prowadzeniu rozważań kontrfaktycznych nie było mowy. Samodzielność ucznia miała być utrzymana w określonych ramach, do tego poddana ścisłej kontroli ze strony nauczyciela. Uczeń miał samodzielnie myśleć, ale wynik jego wysiłku był niejako z góry określony. Zakładano, że tą drogą dojdzie on do „właściwych” wniosków, uogólnień i ocen. U podstaw tego przekonania leżały trzy przesłanki:

1) przeświadczenie o solidności (pewności) wiedzy historycznej,

2) wiara w to, że nauczyciel dysponuje wystarczającymi instrumentami, aby w każdej sytuacji naprowadzić ucznia na „właściwe” rozwiązanie,

3) konieczność respektowania przez nauczyciela z góry wyznaczonych, nierzadko instrumentalnie traktowanych celów kształcenia historycznego.

Uczeń był skrupowany przez nauczyciela, a ten – przez ówczesne instrukcje władz szkolnych i warunki polityczne. Dodać do tego należy, że doktryna dydaktyczna lat pięćdziesiątych, a w znacznej mierze także i lat sześćdziesiątych wykazywała dużą ostrożność w ocenie możliwości poznawczych uczniów, a zwłaszcza samodzielnego tworzenia przez nich obrazów dziejów.

Przełom

Przełom nastąpił dopiero pod koniec lat siedemdziesiątych XX w. Jego źródeł upatrywać należy w dokonującej się wówczas rewo-

⁶ Por. B. Jakubowska, *Przeobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1956*, Warszawa 1986; M. Hoszowska, *Praktyka nauczania historii w Polsce 1944–1956*, Rzeszów 2002.

⁷ Por. A. Bornholtzowa, W. Moszczeńska, *Z metodyki nauczania historii*, Warszawa 1957; tychże, *Nauczanie historii w szkole a nauka historyczna*, Warszawa 1964; C. Szybka, *Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii*, Warszawa 1957; tenże, *Metodyka nauczania historii w szkole średniej*, Warszawa 1966; T. Słowikowski, *Metodyka nauczania historii*, Warszawa 1967; J. Maternicki, *Literatura piękna w nauczaniu historii*, Warszawa 1963; tenże, *Literatura popularnonaukowa w nauczaniu historii*, Warszawa 1968.



lucji metodologicznej w historiografii, w nowych koncepcjach dydaktyki ogólnej, a także w osłabieniu presji ideologicznej i politycznej, wywieranej stale na historiografię i edukację historyczną⁸. Klimat dla poczynań twórczych był teraz znacznie lepszy niż poprzednio.

Polska myśl dydaktyczno-historyczna przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych wychodziła w swoich rozważaniach daleko poza wcześniejsze postulaty, domagała się nie tylko nauczania „aktywnego” ale i „refleksyjnego”. Jest to czas, w którym rozdziła się w Polsce koncepcja nauczania otwartego, wprowadzającego daleko idącą autonomię nauczyciela, pozostawiającego uczniom szerokie pole dla twórczych dociekań. Wypadnie mi tu powołać się na własne słowa, wypowiedziane w styczniu 1978 r. na konferencji naukowej „Model wykształconego Polaka”, zorganizowanej przez PAN. Wskazywałem wówczas na konieczność wypracowania nowej, bardziej nowoczesnej koncepcji nauczania historii:

Trzeba jeszcze raz przemyśleć założenia dydaktyczne „przedmiotu” i opracować na ich podstawie optymalne modele postępowania dydaktycznego. Ważne jest nie tylko to, czego się młodzież uczy, ale i to, jaką drogą uczeń zdobywa wiedzę historyczną, w jakim stopniu jest współtwórcą tej wiedzy, jak głęboko porusza ona jego wyobraźnię, pobudza intelekt i wzbogaca sferę doznań emocjonalnych (...) Jedną z zasadniczych wad współczesnej edukacji historycznej jest jej daleko posunięta dogmatyczność. Wielu teoretyków nauczania historii uważa wprost za niedopuszczalne, aby młodzież podważała w szkole przyjęte powszechnie prawdy historyczne, formułowała własne hipotezy i oceny, rozważała „co by było, gdyby...” itp. Nauczyciele boją się tego jak ognia. Sprawa jest oczywiście złożona. Nadmierne „filozofowanie” na tematy historyczne (używam tu

określenia jednego ze zwolenników historii „dogmatycznej”) może rzeczywiście pociągnąć za sobą szereg niepożądanych, a nawet szkodliwych zjawisk wychowawczych: lekceważenie „przedmiotu”, krańcowy sceptycyzm wobec wszelkich ustaleń nauki historycznej, intelektualne niechlujstwo, brak odpowiedzialności za głoszone słowa itp. Należy sobie jednak z drugiej strony zdawać sprawę z tego, że dogmatyczny model nauczania historii, oparty na przekazywaniu młodzieży gotowych, przeznaczonych jedynie do wierzenia prawd historycznych, uniemożliwia spożytkowanie drzemiącej w uczniach inwencji twórczej. Przyszłość nauczania historii należy do modelu otwartego, zapewniającego uczniom maksimum swobody intelektualnej, ale jednocześnie stawiającego określone wymagania w zakresie poprawności pracy umysłowej i przestrzegania zasad myślenia historycznego. Nie widzę nic złego w tym, że młodzież na lekcji historii poświęconej epoce napoleońskiej dyskutować będzie nad tym, kto lepiej wówczas reprezentował interes narodu polskiego: Kościuszko, który stał na uboczu, J. H. Dąbrowski, który związał się z Napoleonem, czy też może ksiądz Adam Czartoryski, który wszystkie nadzieje wiązał z Aleksandrem I. Dyskusje tego typu mogą przynieść wiele poważnych korzyści poznawczych, kształcących i wychowawczych. Byłoby też rzeczą pożądaną, aby nauczyciele historii nie ukrywali dyskusyjności niektórych twierdzeń historycznych, a mówiąc o sprawach kontrowersyjnych, prezentowali – w klasach starszych – różne poglądy na daną kwestię. Myślę też, iż byłoby rzeczą dobrą, aby na dwóch-trzech przykładach pokazywano młodzieży rozwój poglądów na określoną sprawę (np. na przyczyny upadku Polski), a tym samym zwrócono by jej uwagę na dynamiczny charakter wiedzy historycznej i jej społeczne uwarunkowania⁹.

Niektóre postulaty, formułowane przez autora, doczekały się z czasem realizacji. Dotyczy to m. in. prezentowania w szkole (zwłaszcza w szkole średniej) różnych poglądów na kon-

⁸ Por. J. Maternicki, *Dziesięć wieków historiografii polskiej. Cz. II. Ostatnie 60 lat*. „Wiadomości Historyczne” 2002, nr 2, s. 85–98; tenże, *Edukacja historyczna Polaków w ostatnim pięćdziesięcioleciu (zarys problematyki badawczej)*, w: tegoż, *Edukacja historyczna młodzieży – problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998, s. 165–181.

⁹ J. Maternicki, *Historia w szkole przyszłości. Z rozważań nad nowoczesnym modelem kształcenia ogólnego*, w: *Model wykształconego Polaka*. Materiały sesji naukowej pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1980, s. 143–144. Tekst ten opublikowany został wcześniej pt. *O nowy, efektywny model powszechnej edukacji historycznej*. „Przegląd Humanistyczny” 1978 nr 4, s. 35–52. Por. także inne wypowiedzi autora z tego czasu, zebrane w książce *O nowy kształt edukacji historycznej*, Warszawa 1984.



trowersyjne zagadnienia. Zdarza się to obecnie coraz częściej, z niewątpliwą korzyścią dla młodzieży. Inne postulaty, zwłaszcza te dalej idące, kładące nacisk na samodzielną refleksję historyczną ucznia, formułowanie hipotez i podejmowanie rozważań kontrfaktycznych z ogromnym trudem torują sobie drogę do praktyki szkolnej. Programy i podręczniki historii wciąż jeszcze przeciążone są materiałem faktograficznym. Trudno go uczniom opanować. Niewiele jest więc czasu na otwartą rozmowę nauczyciela z uczniami, na ich pracę twórczą, poszukiwanie własnej odpowiedzi na wyłaniające się w toku nauki szkolnej pytania.

W dalszych rozważaniach zajmiemy się trzema zagadnieniami, wiążącymi się bezpośrednio z aktywno-refleksyjnym modelem kształcenia historycznego.

II. Refleksja historyczna.

Refleksję historyczną można zdefiniować jako głębsze zastanowienie się nad dziejami, m. in. rozważanie przyczyn, skutków, a także znaczenia poszczególnych wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych; a także jako rezultat tego wysiłku w postaci mniej lub bardziej ogólnych sądów i hipotez oraz teorii historycznych.

Jest ona nieodłącznym składnikiem wysiłku poznawczego historyka. Historiografia tradycyjna, koncentrująca uwagę na wydarzeniowej stronie dziejów, opisywała przeszłość, w małym natomiast stopniu zajmowała się jej wyjaśnieniem. Większość historyków o orientacji pozytywistycznej trzymała się kurczowo faktów, unikała szerszej refleksji historycznej. Ci, którzy ją podejmowali, traktowani byli podejrzliwie, a niekiedy wręcz oskarżani o uprawianie historiozofii. Dostrzegano potrzebę genetycznego (i przyczynowego) wyjaśniania faktów, ale już niechętnie odnoszono się do dalej idących uogól-

nień, a zwłaszcza sądów wartościujących. Historiografia XX w. „dowartościowała” refleksję historyczną. Nikogo nie zadawała już dziś samo ustalanie faktów, ani nawet konstruowanie szeregów genetycznych. Historia opisywała zeszła na plan dalszy, ustąpiła miejsce historii wyjaśniającej, preferującej badania problemowe i pogłębioną refleksję nad dziejami. Coraz większego znaczenia nabierają analizy kontrfaktyczne, a także studia porównawcze. Od współczesnego historyka wymaga się, nie tylko erudycji czy dobrej znajomości warsztatu historycznego, ale także, a może nawet przede wszystkim – szerszej i głębszej refleksji nad dziejami, zdolności do dynamicznego, a zarazem globalnego i uniwersalnego myślenia historycznego.¹⁰

Rozróżnienia

Wyróżnić można cztery zasadnicze rodzaje refleksji historycznej: „analityczną”, „syntetyczną”, historiozoficzną i metodologiczną.

Refleksja „analityczna” ma stosunkowo „wąski” zakres chronologiczny i rzeczowy, jej przedmiotem jest określony fakt historyczny, jakieś określone wydarzenie czy zjawisko. Historyk analizuje jego charakter (istotę), stara się je wyjaśnić, ocenić, określić skutki i znaczenie. Nierzadko towarzyszą temu rozważania o charakterze kontrfaktycznym, a także różnego rodzaju porównania.

Refleksja „syntetyczna” ma znacznie szerszy zakres, z reguły obejmuje wielkie epoki historyczne, a czasami nawet całe dzieje narodowe czy powszechnie. Tytułem przykładu wymienimy tu niektóre węzłowe problemy dziejów Polski, rozważane w polskiej myśli historycznej XIX i XX w.: Geneza państwa i narodu polskiego; Miejsce Polski w Europie, jej związki z Zachodem i Wschodem; Unia Polski z Litwą i jej wpływ na losy Polski; Rola Kościoła w dziejach Polski; Żydzi, ich miejsce w dziejach Polski; Oryginalność

¹⁰ Por. W. Moszczeńska, *Metodologii historii zarys krytyczny*, wyd. 2, Warszawa 1977; J. Topolski, *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1983; tenże, *Jak się pisze i rozumie historię*, Warszawa 1996; J. Maternicki, *Wielokształtność historii*, Warszawa 1990.



kultury polskiej; Przyczyny upadku Polski w XVIII w.; Wpływ niewoli politycznej (zaborów) na życie narodu i jego zapóźnienie cywilizacyjne w XIX w.; Przyczyny odzyskania niepodległości w 1918 r.; Blaski i cienie II Rzeczypospolitej; Charakter Polski Ludowej – ocena tego okresu w dziejach Polski; Geneza III Rzeczypospolitej.

Jeszcze bardziej ogólny charakter ma refleksja historiozoficzna. Uprawiana jest ona nie tylko przez profesjonalnych historiozofów (filozofów dziejów), ale także przez historyków. Badając jakiś konkretny fakt historyk często ociera się o problemy historiozoficzne, zastanawia się np. nad prawidłowością i przypadkowością w dziejach, rolą mas i wybitnych jednostek, środowiska geograficznego, idei i czynników ekonomicznych itp.

Nieco inny charakter ma refleksja metodologiczna; jej przedmiotem nie są dzieje, a nauka historyczna. Także i w tym przypadku, obok fachowych metodologów historii, uprawiają ją badacze zajmujący się konkretnymi zagadnieniami historycznymi. Refleksja nad własnym warsztatem naukowym, a często także nad złożonymi problemami poznania historycznego sprzyja doskonaleniu metod badawczych, a także osiągnięciu znaczących rezultatów naukowych.

Jak już wcześniej o tym była mowa, tradycyjny, pasywno-kontemplacyjny model nauczania historii, kładł nacisk na przyswojenie sobie przez uczniów gotowej wiedzy historycznej. Uczeń miał zapamiętać jak największą ilość nazwisk, dat i faktów, a także gotowych, podanych mu przez nauczyciela (autora podręcznika) uogólnień i ocen.

Znaczące zmiany

Wiek XX przyniósł dość istotne zmiany w tej dziedzinie. Stopniowo coraz więcej zwolenników wśród dydaktyków historii zyskiwał model aktywno-refleksyjny, kładący nacisk na samodzielną pracę ucznia i jego twórcze myślenie historyczne. W praktyce jednak często mieliśmy i wciąż jeszcze mamy do czynienia z przekazywaniem w szkole gotowych prawd historycznych przy nikłym z reguły zaangażo-

waniu intelektualnym uczniów. Rzadko zachęca się ich do refleksji historycznej, do rozważań kontrfaktycznych, odważnego stawiania hipotez, śmiałych porównań, ocen i wniosków. Podtrzymują swoją opinię na ten temat, wypowiedzianą w 1982 r.:

Jeżeli historia szkolna ma czegoś uczyć, musi wyjść poza rejestr faktów historycznych i sferę dogmatycznych uogólnień, musi pobudzać młodzież do głębszej, ogólniejszej refleksji na temat życia społecznego. Chodzi mi tu m. in. o takie sprawy, jak warunki determinujące pomyślny byt narodu, rola państwa w życiu społecznym, wpływ pracy na sytuację materialną ludzi, czynniki kształtujące wzajemne stosunki między państwami i narodami itp.

Sprawy te nie powinny być, rzecz jasna, omawiane na lekcjach historii w sposób ogólnikowy, ale w ścisłym powiązaniu z konkretnym materiałem historycznym, nie w sposób dogmatyczny, ale otwarty. Trzeba też przygotować młodzież do samodzielnej analizy zjawisk życia politycznego. Niech nasi uczniowie dyskutują, kto miał rację w czasach rozbiorów, król który chciał wykorzystać protekcję Katarzyny II do przeprowadzenia niezbędnych reform państwowych, czy też przywódca Sejmu Czteroletniego, którym marzyła się pełna suwerenność, zdobyta dzięki obiecанemu choć później niedotrzymanemu poparciu Prus.

Nie widzę też nic złego w tym, aby nasza młodzież zastanawiała się nad słusznością programów ks. Józefa i Kościuszki, Lubeckiego i Łukaszyńskiego, Czerwonych, Zamoyskiego i Wielopolskiego¹¹.

Podobnych przykładów można podać znacznie więcej. Z punktu widzenia wychowania dla społeczeństwa obywatelskiego byłoby wskazane, aby dyskutowano w szkole jak najwięcej problemów otwartych. Niech młodzież spiera się o to, czy Unia Brzeska przyniosła nam więcej strat czy też korzyści? Który program polityki moskiewskiej był lepszy: Zygmunta III czy Stanisława Żółkiewskiego? Czy można było uniknąć wyniszczających Polskę wojen kozackich? Dlaczego reformy ustrojowe przeprowadzono w Polsce tak późno, tuż przed upadkiem państwa? Czy w 1863 r. była jakaś alternatywa dla powstania? Czy Stańczycy byli „chłodnymi patriotami” czy też „zdrajcami sprawy narodowej”? Czy przewrót majowy 1926 r. był rzeczywiście potrzebny? Czy Zachód „zdradził”



Polskę w 1939 i 1945 r.?; Czy powstanie warszawskie 1944 r. miało sens?; Czy rok 1945 to dla Polaków zwycięstwo czy też klęska?; Czy po 1945 r. należało prowadzić walkę zbrojną o odzyskanie suwerenności narodowej?; Czy W. Jaruzelski uczynił dobrze wprowadzając stan wojenny w 1981 r.?; Czy transformacja ustrojowa Polski po 1989 r. musiała pociągnąć za sobą tak duże koszty społeczne?

Przytoczone wyżej problemy sformułowano celowo w sposób nieco prowokacyjny; jest to często konieczne, aby pobudzić ciekawość młodzieży, skłonić ją do poszukiwania własnej odpowiedzi na pytania trudne i ważne, a jednocześnie nieraz bardzo aktualne, budzące rozliczne emocje. Nie jest sprawą najważniejszą to, czy uczniowie „poprawnie” czy też „prawidłowo”, tj. zgodnie z naszymi oczekiwaniami, ocenią ten czy inny fakt, ale to, że:

- 1) spojrzą na niego własnymi oczami,
- 2) dostrzegą jego złożoność,
- 3) jasno określą przyjęte przez siebie kryteria oceny,
- 4) potrafią swoje stanowisko należycie uzasadnić.

Pobudzanie uczniów do refleksji historycznej ożywia lekcje historii, sprzyja kształtowaniu samodzielności myślenia, a także lepszemu rozumieniu przez młodzież związków teraźniejszości z przeszłością. Historia czysto erudycyjna, „faktograficzna”, słabo przetrawiona refleksją, ma niewielkie znaczenie „życiowe”, jest często postrzegana przez uczniów jako zbędny balast. Przyszłość należy do historii „refleksyjnej”, otwartej na potrzeby współczesnego człowieka, skłaniającej go do przemyślenia własnych losów, a także fundamentalnych problemów życia zbiorowego.

III. Hipotezy historyczne

Rozumie się przez nie najczęściej zdania odnoszące się do przeszłości, nie mające dostatecznego uzasadnienia w historiografii, ale w niej obecne, jako tymczasowa odpowiedź na stawiane przez historyków pytania¹².

Zdaniem niektórych filozofów nauki cała wiedza historyczna składa się jedynie z hipotez. Pogląd ten, jako nazbyt skrajny, odrzucający jest przez historyków i większość metodologów historii. Zwracają oni uwagę na różny stopień prawdopodobieństwa zdań historycznych. Zdania mające dobre uzasadnienie źródłowe, a także mocne oparcie w przyjętych przez naukę ustaleniach faktograficznych, powszechnie akceptowane przez badaczy, nazywa się zazwyczaj twierdzeniami. Hipotezy cechuje mniejszy, ograniczony stopień pewności. Nie mogą to być jednak przypuszczenia dowolne, pozbawione jakiegokolwiek uzasadnienia. Na miano hipotezy zasługuje tylko to przypuszczenie, któremu możemy przypisać określony, chociażby minimalny stopień prawdopodobieństwa.

Hipotezy odgrywają olbrzymią rolę w badaniach historycznych. W dużej mierze badania te polegają właśnie na stawianiu, uzasadnianiu i weryfikowaniu hipotez. Nauka historyczna nie może się bez nich obejść. Część hipotez uzyskuje z czasem na tyle mocne uzasadnienie, iż staje się twierdzeniami naukowymi, część zachowuje swój dotychczasowy status, inne z kolei zostają zastąpione przez nowe, lepsze hipotezy.

Historycy posługują się hipotezami na różnych szczeblach postępowania badawczego, m.in. w toku analizy i interpretacji źródeł historycznych, przy ustalaniu faktów historycznych, ich wyjaśnianiu i generalizacji. Różniamy więc hipotezy źródłoznawcze, faktograficzne, eksplanacyjne, generalizacyjne i in.

¹¹ J. Maternicki, *O nowy kształt edukacji historycznej*, op. cit., s. 51. Por. także J. Maternicki, *Historia i wychowanie*, Warszawa 1990; tenże, *Edukacja historyczna młodzieży – problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998.

¹² Por. J. Giedymin, *Z problemów logicznych analizy historycznej*, Poznań 1961; J. Topolski, *Metodologia historii*, wyd. 2, Warszawa 1973, s. 311 i n.; T. Buksiński, *Metodologiczne problemy uzasadnienia wiedzy historycznej*, Warszawa 1982.



Hipotezy można też podzielić na: wstępne, robocze (formułowane w toku badań) i końcowe (stanowiące „ostateczny” rezultat tych badań).

Tradycyjna dydaktyka historii odnosiła się do hipotez z dużą nieufnością. W XIX w., zwłaszcza w epoce pozytywizmu, dominował pogląd, iż przedmiotem nauki szkolnej powinna być tylko wiedza, „niepodważalna”, całkowicie „pewna”. Pasywno-kontemplacyjny model nauczania wykluczał też możliwość formułowania hipotez przez uczniów. H. Mościcki w 1925 roku przestrzegał:

Nader ogłędnie należy operować przypuszczeniami (hipotezami), błędem jest ich szczegółowe, krytyczne roztrząsanie w szkole, chyba na najwyższym stopniu nauczania, gdy materiału przeobrażonego jest zasób dostateczny i umysłowość uczniów należycie rozbudzona. W innych okolicznościach wystarczy, powołując jakąś hipotezę, zaznaczyć, iż przedstawienie danej kwestii nie jest jeszcze, z braku materiału, zupełnie pewne i dalsze badania mogą je zmienić¹³.

Wiek XX podważył mit pewności wiedzy historycznej. Zdajemy sobie dzisiaj lepiej sprawę z tego, iż ma ona charakter względny, że w dużej mierze wypełniona jest różnymi, najczęściej konkurującymi ze sobą hipotezami. Wiek XX przyniósł też częściowe upodmiotowienie ucznia w procesie zdobywania przez niego wiedzy historycznej. Aktywno-refleksyjny model nauczania historii zezwala uczniowi nie tylko na formułowanie hipotez, ale wręcz go do tego skłania. Najlepsze warunki dla pobudzania aktywności poznawczej uczniów, a więc formułowania hipotez, ich uzasadniania i weryfikacji stwarzają takie metody i techniki nauczania jak analiza SWOT, „burza mózgów”, „drzewo decyzyjne”, dyskusja, metaplan, metoda projektów, pogadanka, praca pod kierunkiem, nauczanie problemowe.

Formułowanie, uzasadnianie i weryfikacja hipotez przez uczniów ożywia lekcje historii, sprzyja rozwojowi ich zdolności poznawczych, powoduje, iż stają się oni współtwórcami swej wiedzy historycznej¹⁴.

IV. Historia alternatywna

Termin „historia alternatywna” ma wiele znaczeń. Najczęściej rozumie się przez nią „historię niebyłą”, dopuszczającą wnioskowanie kontrfaktyczne, analizującą niezrealizowane możliwości rozwoju, rozważającą alternatywy rzeczywistego przebiegu zdarzeń i procesów¹⁵. Termin ten odnoszony jest też czasami do historii postmodernistycznej, kwestionującej kanony historiografii klasycznej¹⁶.

Wyjaśniając bądź oceniając fakty historyczne historycy często uciekają się do rozważań kontrfaktycznych, zastanawiają się nad tym, co by było, gdyby wydarzenia (zjawiska, procesy) potoczyły się inaczej. Kiedy twierdzimy, że polskie powstania narodowe XIX w. w decydującej mierze przyczyniły się do podtrzymania ducha narodowego, i tym samym – do odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918, zakładamy milcząco, że bez tych powstań Polska prawdopodobnie nie odzyskałaby niepodległości we wskazanym wyżej czasie. Podany wyżej przykład świadczy, iż rozumowanie kontrfaktyczne bywa czasami (często?) ryzykowne. Wiemy, że Czesi nie podejmowali w XIX w. powstań narodowych, a przecież swoją niepodległość odzyskali w tym samym czasie, co Polacy. Można z tego wyprowadzić wniosek, że w warunkach środkowoeuropejskich powstania narodowe nie były koniecznym warunkiem odzyskania niepodległości przez narody jej pozbawione.

¹³ H. Mościcki, *Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii...*, op. cit., s. 18.

¹⁴ Por. J. Maternicki, *O nowy kształt edukacji historycznej*, op. cit.; tenże, *Historia i wychowanie*, op. cit.; tenże, *Edukacja historyczna młodzieży...*, op. cit.

¹⁵ Por. J. Topolski, *Metodologia historii*, wyd. drugie, Warszawa 1973, s. 547 i n.; tenże, *Refleksje na temat historii alternatywnej*. „Przegląd Humanistyczny” 1999, nr 2-3, s. 1-11; A. Demandt, *Historia niebyła*, Warszawa 1999.

¹⁶ Por. E. Domańska, „*Alternative History*”: *Its Authors, Characters and Critics*, w: *Res Historica Z. 6. Historia, metodologia, współczesność*, Lublin 1998 s. 145–165; teje, *Mikrohistorie*, Poznań 1999 s. 20 i n.



Tak – ale

W XIX w. większość historyków odnosiła się do rozważań kontrfaktycznych bardzo nieufnie. Za ich podejmowaniem opowiadał się m.in. M. Bobrzyński, ale i on przestrzegał przed ich nadużywaniem. Według tego historyka „gdyby” historyczne jest:

(...) możliwe i pożyteczne, jeżeli 1) przypuszczenie faktyczne, na którym się opiera, jest prawdziwe lub w danej chwili możliwe; 2) jeżeli wniosek z przypuszczenia wyprowadzony, uzasadniony jest w umiejętności; 3) jeżeli postawienie przypuszczenia i wyprowadzenie wniosku objaśnia istotnie różne kierunki i drogi, których w danej chwili naród lub osobistość historyczna mogły były się chwycić¹⁷.

W XX w. wnioskowanie kontrfaktyczne zostało zaakceptowane przez metodologów historii, a także większość historyków-praktyków. Według J. Topolskiego stanowi ono „stałe, obecną, nieartykułowaną warstwę narracji historycznej”¹⁸. Wnioskowanie kontrfaktyczne jest uzasadnione wówczas, kiedy rozważane alternatywy nie pozostają w jasnej sprzeczności z wiedzą historyczną i ogólną, będącą w dyspozycji historyka. Innymi słowy: kreując sytuacje alternatywne (fikcyjne zdarzenia czy procesy) historyk nie może zbyt daleko wybiegać poza znane fakty, musi się liczyć z tym, co w danym czasie i miejscu było możliwe. W przeciwnym wypadku przestanie być historykiem, a stanie się fantastą historycznym. Przykładem fantastyki historycznej, ciekawej i inteligentnej, ale pozbawionej podstaw naukowych, mogą być niektóre książki J. Łojki (np. *Szanse powstania listopadowego*).

Bez skrajności

Współczesna filozofia dziejów odrzuca skrajny determinizm historyczny. Nic w hi-

storii nie dzieje się poza działaniami ludzkiemi. To co się stało, nie zawsze stać się musiało. Wiele spraw mogło się potoczyć inaczej i pociągnąć za sobą inne skutki. Rozważanie więc niezrealizowanych możliwości jest naturalną potrzebą historyka. Rzecz tylko w tym, aby nie posuwać się na tej drodze zbyt daleko. Można, a zapewne i trzeba zastanawiać się nad tym, jak potoczyłyby się losy wojny polsko-rosyjskiej w 1831 r. w przypadku zrealizowania planu Ignacego Prądzyńskiego, nie ma natomiast większego sensu w rozważaniach jak wyglądałaby dalsza historia Polski po zwycięskim powstaniu listopadowym.

W drugiej połowie XX w. rozważania kontrfaktyczne przерodziły się w niektórych subdyscyplinach historycznych w rozbudowane, metodycznie prowadzone analizy kontrfaktyczne. Przykładem może tu być kliometrycznie zorientowana „Nowa historia gospodarcza”¹⁹. Wykorzystanie danych liczbowych, a także subtelnych metod ekonometrycznych i komputerów zapewniło analizom kontrfaktycznym stosunkowo wysoki stopień pewności. Analizy tego typu są przykładem eksperymentów myślowych, podejmowanych przez historyków celem uzyskania pełniejszej wiedzy o przeszłości. Stanowią one pewnego rodzaju namiastkę eksperymentów rzeczywistych, z którymi mamy do czynienia na gruncie nauk przyrodniczych i wielu dyscyplin społecznych.

Przez cały wiek XIX, a także w pierwszej połowie XX stulecia panowało przekonanie, iż przedmiotem nauki szkolnej może być tylko rzeczywisty przebieg zdarzeń i procesów. Dominujący w tym czasie pasywno-kontemplacyjny model nauczania historii wykluczał rozważania kontrfaktyczne. Uważano, że nauczyciele i uczniowie powinni poruszać się jedynie na twardym gruncie faktów, a nie „spekulować” „co by było gdyby...”²⁰. Druga połowa XX w. przyniosła zasadniczą zmianę poglądów na ten temat. Model aktywno-refleksyjny

¹⁷ M. Bobrzyński, W imię prawdy dziejowej, w: tegoż, *Dzieje Polski w zarysie*, oprac. M. H. Serejski i A. F. Grabski, Warszawa 1974, s. 426 i n.

¹⁸ J. Topolski, *Refleksje na temat historii alternatywnej*, op. cit., s. 2.

¹⁹ Por. J. Pomorski, *Paradygmat „New Economic History”. Studium z teorii rozwoju nauki historycznej*, Lublin 1995.



nie tylko dopuszcza możliwość snucia rozważań kontrfaktycznych, ale wręcz do nich zachęca²¹. Oczywiście, powinny być one obwarowane pewnymi warunkami. Zastanawiając się nad tym, czy bieg zdarzeń czy procesów mógł być w dawnym czasie i miejscu inny, co by się mogło zdarzyć, gdyby zdarzyło b., a nie zdarzyło się a., uczniowie powinni:

- 1) znać rzeczywisty przebieg określonych zdarzeń i procesów,
- 2) dysponować ogólną wiedzą o epoce, a także o człowieku, społeczeństwie, państwie, gospodarce i kulturze,
- 3) przestrzegać zasad myślenia historycznego i logiki. Ważne jest też, aby uczniowie pamiętali o tym, że rozważania kontrfaktyczne są ze swej natury niepewne i bardzo łatwo mogą się przerodzić w czystą spekulację, fantazjowanie.

Propozycja podziału

Rozważania kontrfaktyczne, prowadzone w ramach nauczania-uczenia się historii, można podzielić na: a) szczegółowe (względnie proste) i b) ogólne (złożone). Przykład wnioskowań typu a.: Co by się zdarzyło, gdyby sejm czteroletni nie zawarł w 1790 r. przymierza z Prusami? Przykład rozważań typu b.: Jak potoczyłyby się dalsze dzieje Polaków, gdyby w czasach Stanisławowskich nie podjęto zasadniczych reform politycznych, społeczno-gospodarczych i kulturalnych? W obu przypadkach rozważania kontrfaktyczne mają na celu m.in. ocenę doniosłości dziejowej określonych faktów (przymierze polsko-pruskie, reformy epoki oświecenia). Inne przykłady pytań kontrfaktycznych: Czy nie lepiej byłoby, gdyby Polska pozostała w X w. krajem pogań-

skim? Co byłoby, gdyby w 1410 r. pod Grunwaldem zwyciężyli Krzyżacy? Jak potoczyłyby się losy Polski, gdyby Zygmunt August miał męskich potomków? Co by się stało, gdyby nie doszło do wybuchu powstania styczniowego, a Aleksander Wielopolski mógłby dalej kontynuować swoją działalność? Jak potoczyłyby się losy II Rzeczypospolitej, gdyby nie było zamachu majowego? Jakie byłyby następstwa podjęcia przez sprzymierzeńców Polski we wrześniu 1939 r. szerokich działań ofensywnych przeciwko hitlerowskiemu Niemcom? Jakie mogłyby być skutki działań interwencyjnych Armii Czerwonej w Polsce w 1981 r.? ²². Łatwo zauważyć, że część tych pytań wiąże się z wyjaśnieniem i oceną doniosłości pewnych faktów historycznych. Kiedy np. pytamy, co by było gdyby Hitler zwyciężył, w gruncie rzeczy chcemy mocniej uwypuklić nieludzki charakter polityki hitlerowskiej, a także groźę, jaka w latach II wojny światowej wisiła nad światem. Na tle tej przerażającej perspektywy łatwiej uczniom zrozumieć (i odczuć) wartość zwycięstwa odniesionego przez sprzymierzone narody nad hitlerowskimi Niemcami.

Punktem wyjścia rozważań kontrfaktycznych jest zawsze uświadomienie sobie możliwości innego biegu dziejów (zdarzeń, procesów). Dalszym krokiem jest ocena stopnia prawdopodobieństwa zaistnienia określonej alternatywy. Następnie konstruowany jest fikcyjny ciąg zdarzeń (procesów) wraz z ich ewentualnymi skutkami. Końcowym etapem rozważań jest konfrontacja danej alternatywy ze stanem faktycznym, tj. znanymi uczniom faktami historycznymi.

Rozważania kontrfaktyczne nie są celem samym w sobie, ale środkiem służącym lepszemu

²⁰ Nieco odmienne stanowisko w tej sprawie zajmował H. Mościcki, który dopuszczał możliwość snucia rozważań kontrfaktycznych w szkole pod warunkiem, że będą one prowadzone „bardzo ostrożnie”. Por. H. Mościcki, *Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii*, op. cit., s. 18-19.

²¹ Por. J. Maternicki, *O nowy kształt edukacji historycznej*, op. cit., s. 21 i n.; tenże, *Historia i wychowanie*, op. cit.; tenże, *Edukacja historyczna młodzieży...*, op. cit., s. 40 i n.

²² Niektóre z tych pytań zaczerpnąłem z książki pt. *Co by było gdyby. Historie alternatywne*, oprac. J. Osica i A. Sowa, Warszawa 1998. Jest to bardzo interesujący zapis rozmów prowadzonych z Henrykiem Samsonowiczem, Januszem Tazbirem, Jerzym Skowronkiem i Andrzejem Ajnenkiem.

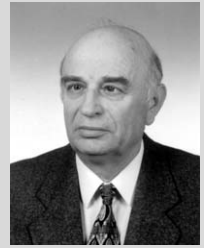


Z zagadnień dydaktycznych

poznawaniu dziejów. Mają wiele walorów poznawczych i kształcących. Skłaniają uczniów do głębszego spojrzenia na proces historyczny, sprzyjają lepszemu rozumieniu przemian dziejowych i ich „mechanizmów”. Uczniowie rozważający sytuacje alternatywne nabierają przekonanie, że o biegu dziejów decydują ludzie (jednostki i grupy społeczne), kierujący się określonymi motywami, świadomi swych celów, ale nie zawsze zdolni przewidzieć skutki swoich działań. Bieg zdarzeń nie jest z góry określony, ale zdeterminowany przez świadomą działalność ludzi i warunki, w których się ona odbywa. Ten sposób postrzegania dziejów sprzyja kształtowaniu u młodzieży postaw aktywnych, lepszemu przygotowaniu jej do dorosłego życia. Historia alternatywna pobudza dociekliwość uczniów, skłania ich do samodzielnego myślenia, przysposabia do analizy złożonych nieraz sytuacji w życiu osobistym i publicznym. Nie mniejsze znaczenie ma i to, iż pobudza zainteresowanie przeszłością, ożywia lekcje historii, czyni ten przedmiot bar-

dziej atrakcyjnym dla uczniów. Historia alternatywna niesie też z sobą pewne niebezpieczeństwa. Baczyć należy, aby rozważania kontrfaktyczne nie pociągnęły za sobą lekceważenia faktów, nie przerodziły się w czyste spekulacje. ■

Jerzy Maternicki, prof. zw. dr hab. Kierownik Zakładu Historii Historiografii i Metodologii Historii Instytutu Historii Uniwersytetu Rzeszowskiego. Prowadzi seminarium doktoranckie i magisterskie z historii historiografii. Przewodniczący Krajowej Komisji Dydaktyki Historii, członek Międzynarodowego Towarzystwa Dydaktyki Historii. Przewodniczący Komitetu Redakcyjnego „Wiadomości Historycznych”.



ZAPRASZAMY REKLAMODAWCÓW DO PREZENTACJI SWOICH OFERT NA ŁAMACH

czasopism pedagogicznych

Wychowanie w Przedszkolu

Życie Szkoły

Polonistyka

Wiadomości Historyczne

Geografia w Szkole

Biologia w Szkole

Chemia w Szkole

Fizyka w Szkole

Matematyka

oraz

miesięcznika popularno-naukowego „Świat Nauki”

Kontakt: Aleksandra Brühl, tel./fax [+48 prefix 22] 628 24 91 wew. 292,
e-mail: aleksandra_brühl@wsip.com.pl