

O przeszłości i terażniejszości w edukacji historycznej*

About the past and present in historical education



<http://dx.doi.org/10.12775/KLIO.2015.035>

Recenzowana publikacja jest dowodem na to, że nadal istnieje potrzeba prowadzenia dyskusji na temat edukacji historycznej. Tematyka ta od kilkunastu już lat jest wciąż popularna w środowisku dydaktyków historii, psychologów, pedagogów i nauczycieli praktyków. Tym bardziej należy docenić kolejną pracę, w której autorzy w dobie zmian zachodzących w szkole starają się poszerzyć nasze wiadomości na temat współczesnej edukacji historycznej, a także przywołują sylwetki mistrzów dydaktyki uniwersyteckiej oraz określają postawy i predyspozycje nauczyciela historii w dniu dzisiejszym, ze szczególnym uwzględnieniem warunków, w jakich przyszło mu nauczać i wychowywać.

Wypada w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że omawiana publikacja została dedykowana profesor Marii Kujawskiej, co wpłynęło na dobór tematyki prezentowanej w książce. Jest ona związana z obszarem zainteresowań badawczych Pani Profesor zajmującej się historią oświaty i nauki w XIX i XX wieku oraz problematyką współczesnej edukacji historycznej.

Przygotowana monografia to zbiór dwudziestu artykułów napisanych przez historyków, dydaktyków historii, psychologów, nauczycieli pracujących w różnych ośrodkach naukowych. Znaleźli się wśród nich zarówno teoretycy, jak i praktycy, kierownicy i uczestnicy międzynarodowych pro-

* *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. nauk. J. Budzińska, J. Strykowska, Wydawnictwo Instytutu Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015, ss. 308, ISBN: 978-83-63047-62-7.

jektów edukacyjnych, członkowie towarzystw i organizacji naukowych, uczestnicy konferencji międzynarodowych, członkowie komisji podręcznikowych, autorzy programów i podręczników.

Walorem publikacji jest jej konstrukcja; składa się ona bowiem z dwóch zasadniczych części o wymownych tytułach: *Edukacja historyczna. Poza wczoraj...* i *Edukacja historyczna. Dalej niż dziś...*, wprowadzenia w tematykę zagadnień poruszanych w publikacji autorstwa jej redaktorek, Justyny Budzińskiej i Justyny Strykowskiej oraz zamieszczonych na końcu pracy not biograficznych autorek i autorów artykułów.

Szeroki zakres zainteresowań badawczych autorek i autorów artykułów i sposób podania treści nie pozostawiają wątpliwości, że opisywane zagadnienia są im dobrze znane. Część pierwszą, *Edukacja historyczna. Poza wczoraj...*, składającą się z ośmiu tekstów, otwiera artykuł Jerzego Maternickiego (*Mistrzowie dydaktyki uniwersyteckiej*, s. 19–38) niezwykle istotny dla całej publikacji. Spełnia on funkcję wprowadzającą w problematykę prezentowaną w dalszej części pracy. Autor prezentuje rozważania na temat kształcenia historyków na podstawie doświadczenia trzech mistrzów – nowożytników zajmujących się dydaktyką na Uniwersytecie Lwowskim: Ksawerego Liskego (1838–1891), Ludwika Finkla (1858–1930) i Szymona Askenazego (1865–1935). Przy tym, jak podkreślił już w pierwszych słowach wstępu, interesowało go głównie „twórcze spożytkowanie dawnego dorobku”, a nie naśladowanie tego, co było. Wskazanie przez Jerzego Maternickiego wspomnianych osób to próba nie tylko przypomnienia sylwetek profesorów, ale przede wszystkim ich warsztatu dydaktycznego i podkreślenie roli studenta, względem którego zdaniem autora uwidaczniał się ich talent pedagogiczny. W jego przekonaniu podejście pedagogiczne wskazane na przykładzie wybranych mistrzów dydaktyki uniwersyteckiej pozwala nam dostrzec, jak istotne w budowaniu relacji nauczyciel–uczeń, w zdobywaniu i wymianie doświadczeń są kontakty z uczniami, rozmowy, ale także oczekiwania nauczyciela względem ucznia/studenta i stawiane mu wymagania. Dużym atutem tekstu są relacje wychowanków wspomnianych profesorów, które stanowią interesujące źródło informacji na temat przebiegu zajęć. Z perspektywy czasu ważne jest, a widać to już w tytule tego artykułu, jak również w kolejnych tekstach, że recenzowana publikacja pokazuje współczesną edukację historyczną przez

pryzmat dorobku dydaktycznego. Zatem czy to naturalne sięganie w przeszłość nie zobowiązuje nas do szukania współczesnego modelu nauczyciela historii? Jak ważny w edukacji jest system kształcenia, świadczyć może artykuł Hanny Konopki i Adriana Konopki (*Szkoły kadetów w Federacji Rosyjskiej*, s. 39–51). We wprowadzeniu autorzy przypomnieli historię szkół kadetów w Europie. W dalszej części artykułu przedstawili system wychowania patriotyczno-wojskowego młodzieży w Rosji. Zwrócili uwagę na rosyjskie tradycje kadeckie, podkreślając organizację procesu kształcenia oraz jedną z jego składowych części, jaką jest praca wychowawcza. Dokonali omówienia systemu organizacji i funkcjonowania szkół kadecckich, sygnalizując duże zainteresowanie ze strony chłopców i dziewcząt tego rodzaju szkołami. Bogumiła Burda (*Tożsamość kulturowa/regionalna regionu Śląska w latach 1850–1914*, s. 53–74) wypowiedziała się na temat tożsamości kulturowej. Autorka poruszyła kwestię rozwoju gospodarczego, któremu towarzyszyło kształtowanie się tożsamości kulturowej/regionalnej. Podkreśliła również jego wpływ na rozwój szkolnictwa. Na szerokim tle przeobrażeń zachodzących na Śląsku w latach 1850–1914 w procesie zmian urbanizacyjnych zwróciła uwagę na środowisko wrocławskie i rolę, jaką odegrał w edukacji historycznej Władysław Nehring (1830–1909), językoznawca, historyk, jak również rektor Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 1893–1894. W dalszej części artykułu Bogumiła Burda omówiła rozwój czasopiśmiennictwa, ruchu wydawniczego i czytelniczego, uczestnictwa w organizacjach, bractwach, stowarzyszeniach, kółkach i zespołach muzycznych oraz teatralnych w procesie integracji mieszkańców Śląska. Barbara Kubis (*Wielka Wojna (1914–1918) w wybranych podręcznikach do nauczania historii*, s. 75–90) zwróciła szczególną uwagę na omówienie treści związanych z I wojną światową oraz przedstawiła obudowę dydaktyczną omawianych książek. Już na samym początku tekstu autorka określiła rolę podręcznika w procesie dydaktycznym, kładąc akcent na usystematyzowanie zawartych w nim informacji, mimo rozwoju środków audiowizualnych odgrywającego nadal dużą rolę w pracy nauczyciela i ucznia. Dokonując przeglądu wybranych podręczników, Barbara Kubis rozważania oparła na opracowaniach szkolnych wydanych w latach 1970–2008 dla szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, które podzieliła na trzy grupy: podręczniki z okresu PRL-u, lat 1989–1999 oraz te

napisane w okresie 1999–2008. Na koniec rozważań spostrzegła, że treści zawarte w książkach z okresu PRL-u służyły indoktrynacji uczniów, natomiast podręczniki z okresów późniejszych zostały takich treści pozbawione. Podkreśliła zdecydowaną zmianę szaty graficznej i zastosowanie w większej liczbie tekstów źródłowych i literackich. Grażyna Pańko (*Obraz życia codziennego mieszkańców Poznania w czasie I wojny światowej w świetle listów Marii i Henryka Wypiśniaków*, s. 91–98), korzystając ze źródeł, przenosi nas do Poznania w latach I wojny światowej. Na podstawie listów Marii i Henryka Wypiśniaków opublikowanych przez ich wnuczkę Bogusławę Latawiec poznajemy życie codzienne poznaniaków. Autorka, podkreślając walory edukacyjne listów, zwraca uwagę na dobre relacje między członkami rodziny, wspierającej się w trudnym dla nich okresie. Niezwykle interesujące i ciekawe są opisy budżetu domowego i wydatków związanych z utrzymaniem gospodarstwa domowego. Szkolnictwem okresu międzywojennego zajął się z kolei Mariusz Menz (*Szkolna edukacja historyczna w Polsce w latach 1918–1939. Koncepcje – dyskusje – realizacje*, s. 99–126), który przedstawił zagadnienie edukacji historycznej, uwypuklając założenia i formy realizacji historii wykładowanej na uniwersytetach i historii nauczanej w szkole. Zwrócił szczególną uwagę na dwie ideologie wychowawcze w szkolnej edukacji omawianego okresu: ideologię wychowania narodowego i ideologię wychowania państwowego. W swoim artykule dowiódł, że dydaktyka historii oraz nauczanie historii w szkołach w okresie międzywojennym były na wysokim poziomie, mimo presji ideologizacji, jakiej były poddawane z różnym skutkiem. Dzieje szkolnictwa w Wilnie stały się przedmiotem rozważań Barbary Wagner (*Peregrynacje wileńskich inspektorów szkolnych w okresie międzywojennym*, s. 127–136). Niezwykle ciekawe okazały się sprawozdania wileńskich inspektorów szkolnych stanowiące główną bazę źródłową artykułu. Autorka zwróciła uwagę na wiedzę i umiejętności uczniów z matematyki i języka polskiego. Interesujące są również opisy pracy nauczycieli, ich sytuacji materialnej i dyscypliny w klasach. Okazuje się, że realia działalności powszechnych szkół ludowych oraz miejskich szkół średnich były skrajnie różne. O tym, że przyszłość nauki polskiej była szeroko dyskutowana w środowisku historyków, nauczycieli i archiwistów, świadczy artykuł Macieja Bugajewskiego (*Kontrowersje metodologiczne*

w obradach VII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich we Wrocławiu w 1948 roku, s. 137–150). Autor zaprezentował poglądy osób biorących udział w Zjeździe, przedstawił kontrowersje metodologiczne pojawiające się w gronie osób dyskutujących w czterech sekcjach historycznych.

W drugiej części recenzowanej monografii, *Edukacja historyczna. Dalej niż dziś...*, zawierającej dwanaście artykułów, omówiono zagadnienia związane z praktyką szkolną. Otwiera ją artykuł Violetty Julkowskiej (*Myślenie historyczne jako kategoria pojęciowa i złożona kompetencja kulturowa w obszarze dydaktyki historii*, s. 153–162), w którym autorka podjęła próbę zdefiniowania jednej z kluczowych kategorii edukacji historycznej, jaką jest myślenie historyczne. Autorka zwróciła szczególną uwagę na to, jak ważne w edukacji jest dobre przygotowanie nauczycieli, co w praktyce szkolnej przekłada się na kształcenie myślenia historycznego. W jej odczuciu to właśnie „kultura historyczna nauczyciela” decyduje o tym, w jaki sposób lekcja historii zostanie wykorzystana w kształceniu myślenia historycznego. Violetta Julkowska odniosła się do treści zawartych w podręcznikach historii, które w jej odczuciu niejednokrotnie stanowią o przekazie treści historycznych autorów tekstów. O tym, jak istotnym elementem w nauczaniu jest myślenie obrazem, świadczy następny artykuł autorstwa Henryki Figaj-Nowak (*Myślenie obrazem w kształceniu zintegrowanym*, s. 163–170). Wykorzystując twórczość Salvadora Dalego, autorka przeprowadziła analizę sześciu źródeł ikonograficznych: *Oblicze wojny*, 1940; *Wielki Paranoik*, 1936; *Przecucie wojny domowej*, 1936; *Hiszpania*, 1938; *Paranoiczno-krytyczna samotność*, 1938; *Shirley Temple, najmłodszy uświęcony potwór współczesnego kina*, 1939. Prowokujące malarstwo Dalego pozwala z jednej strony na interpretację wydarzeń, z drugiej zaś na określanie metafor. Motywuje do dyskusji i wyrażania emocji związanych z szukaniem dosłownego przekazu informacji zawartych w obrazach. Stąd też poddane analizie źródła ikonograficzne są jednym z kluczowych elementów w edukacji historycznej, a ich interpretacja stanowi o przekazie wiedzy historycznej. Dominika Staszczyk i Andrzej Stępnik (*Pamięć i miejsca pamięci w dydaktyce historii*, s. 171–188) ukazali rolę miejsc pamięci w edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Ogólnie przyjętą definicję, zamkniętą zdaniem autorów „w granicach narodowej historii bądź wspólnotowej celebracji”, poszerzono o interpretacje m.in. francuskiego historyka i kultu-

roznawcy Pierre'a Nora, warszawskiego socjologa Andrzeja Szpocińskiego oraz zespołu realizującego międzynarodowy projekt *Polsko-niemieckie miejsca pamięci* pod kierownictwem Roberta Traby i Hansa Henninga Hahna. W pracach nad projektem miejsca pamięci potraktowano jako „przejawy obecności przeszłości we współczesności”. Izabela Skórzyńska (*Edukacja międzykulturowa. Widowiska historycznych alternatyw?*, s. 189–202) rozpoczęła swoje rozważania od uwag wstępnych na temat samego pojęcia „widowiska historycznych alternatyw”. Autorka zainteresowana pozaszkolną edukacją historyczną bliżej przyjrzała się edukacji międzykulturowej, realizowanej w ramach różnego rodzaju spotkań i warsztatów. Podkreśliła możliwość dokonywania przez uczestników wyboru analizowanego wydarzenia historycznego. Jak zaznaczyła, w sposób znaczący na poznanie owych zdarzeń mają wpływ już same „podróże do miejsc historycznych”, jednoznacznie określające problematykę zagadnienia, nad którym mają pracować uczestnicy warsztatów. Dość skrupulatnie przyjrzała się projektowi zatytułowanemu „Pobyt tolerowany”, którego tematem jest historia uchodźców pokazana na przykładzie czeczeńskiej rodziny. Hanna Wójcik-Łagan (*O niektórych fachowych kompetencjach nauczycieli historii w tradycyjnej „nowej” szkole i co dalej?*, s. 203–214) zwróciła uwagę na kompetencje nauczycieli historii i sposób przekazywania informacji. Autorka przyjrzała się historykom, pedagogom (wspominając m.in. Grzegorza Piramowicza, Joachima Lelewela, Hugona Kołłątaja), którzy zajmowali się często aktywnością poznawczą uczniów. Podkreśliła równocześnie rolę nauczyciela w edukacji historycznej i odniosła się do jego kompetencji merytorycznych oraz dydaktycznych, które powinny być podbudowane wiedzą psychologiczno-pedagogiczną. Małgorzata Machałek (*„Ojczysty Panteon i ojczyste spory” a historia regionalna. Przypadek Piotra Zaremby, pierwszego polskiego prezydenta Szczecina*, s. 215–224) zajęła się historią regionalną. W ramach przedmiotu „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok” w szkołach ponadgimnazjalnych realizowany jest wątek „Ojczysty Panteon i ojczyste spory” jako jeden z dziewięciu wątków tematycznych. Autorka zaproponowała włączenie do treści nauczania analizy postaci Piotra Zaremby (1910–1993), pierwszego prezydenta Szczecina, sprawującego swoją funkcję w latach 1945–1950. Pokazała w jaki sposób, dzięki historii regionalnej, możemy realizować treści historyczne z historii naj-

nowszej. Na podstawie życia i działalności Piotra Zaremby zwróciła uwagę na funkcjonowanie systemu władzy, losy ludzi żyjących w trudnych momentach dziejowych i podejmowane przez nich decyzje oraz ich następstwa widziane z perspektywy czasu. Możliwości realizacji treści historycznych w ramach kolejnego wątku tematycznego „Język, komunikacja i media” zaprezentowała Justyna Budzińska (*Motyw towarzystwa zgromadzonego przy stole. O przenikaniu historii, kultury i sztuki w (kon)tekstach dydaktyki historii*, s. 225–234). Jest to kolejna ciekawa propozycja dla nauczycieli i uczniów z wykorzystaniem motywu stołu i stołowników w odniesieniu do symbolu, jego znaczenia i codziennego użycia. Danuta Konieczka-Śliwińska (*Polsko-czeska współpraca w zakresie doskonalenia szkolnych podręczników historii*, s. 235–249) przedstawiła niezwykle ważne zagadnienie działalności dwustronnych komisji podręcznikowych. Zainteresowanie podręcznikami szkolnymi do nauczania historii w Polsce i innych krajach jest istotne przede wszystkim z punktu widzenia opisywanych wydarzeń w Polsce, Europie i świecie. Autorka zaprezentowała współpracę polsko-czeskiego Zespołu ds. Podręczników Szkolnych i efekty badań historyków nad problematyką polską w czeskich podręcznikach i czeską w polskich podręcznikach. Zapoznała nas z przebiegiem pierwszych posiedzeń, zwracając przy tym szczególną uwagę na tematykę rozmów i problemów, które poruszano podczas spotkań, m.in. potrzebę skoncentrowania się na badaniach porównawczych, ze szczególnym uwzględnieniem tematyki nieobecnej w podręcznikach polskich i czeskich. Znajdziemy tutaj niezwykle istotne z punktu widzenia polskich badaczy spostrzeżenia na temat sposobu przekazywania informacji w polskich i czeskich podręcznikach do nauczania historii. Danuta Konieczka-Śliwińska podkreśliła polskie badania czeskich podręczników prowadzone przez Adama Suchońskiego i Grażynę Pańko oraz prace Józefa Brynkusa, który zajmował się problematyką czeską w polskich podręcznikach historii. Zofia T. Kozłowska (*O wsparciu nauczycieli słów kilka*, s. 251–266) zajęła się niezwykle aktualnym zagadnieniem dotyczącym zmian w oświacie i sytuacji, w jakiej znaleźli się nauczyciele historii. Autorka przypominała współpracę ośrodków naukowych z nauczycielami (realizowaną przez wykłady czy konsultacje) i przyjrzała się bliżej oczekiwaniom wobec nauczycieli historii w XXI wieku. Wątkiem przewodnim artykułu jest potrzeba wsparcia nauczyciela hi-

storii. Jak zauważyła, samo wykształcenie – bez podnoszenia kwalifikacji, współpracy między środowiskami, doradztwa przedmiotowego i wymiany doświadczeń między nauczycielami – dziś nie wystarczy, aby dobrze wykonywać ten zawód. Dlatego też Zofia T. Kozłowska dostrzegła potrzebę pomocy nauczycielom w dostosowywaniu się do zmian zachodzących w polskich szkołach.

W dalszej części omawianej książki pozostajemy w kręgu kompetencji nauczyciela. Ciekawymi spostrzeżeniami podzielił się Jerzy Gąsowski (*Wiedza z psychologii w edukacji historycznej*, s. 267–276), zwracając uwagę na rolę przygotowania psychologicznego nauczycieli w procesie edukacji. Dużo uwagi poświęcił współczesnemu nauczycielowi. Podkreślił rolę psychologii w edukacji historycznej i jej wpływ na kształcenie uczniów. Mocno uwypuklił rolę nauczyciela we współczesnej szkole, którego zadaniem nie jest tylko nauczanie i wychowywanie uczniów, ale również bycie „przyjacielem, pomocnikiem i »psychoterapeutą« w stosunku do osób mających problemy osobiste czy stwarzających trudności edukacyjne”. Równie mocno Justyna Strykowska (*Kompetencje wychowawcze nauczyciela historii*, s. 277–289) zaakcentowała kompetencje wychowawcze w nauczaniu. Zaznaczyła, że cechy osobowości, jakie powinien mieć nauczyciel-wychowawca, a które są nadal aktualne, to m.in. poczucie odpowiedzialności i moralna odwaga. Autorka podała wzorce do naśladowania, próbując zarazem stworzyć wizerunek dobrego wychowawcy, dążącego do poznania ucznia, z którym pracuje, środowiska, w którym się wychowuje oraz podejmuje współpracę z rodzicami. Halina Wróżyńska (*Komunikacja interpersonalna. Relacje nauczyciel–uczeń*, s. 291–302) w swoim artykule odniosła się do komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej i wykazała ich wpływ na zachowania ucznia i nauczyciela. W sposób ciekawy i interesujący zarazem przedstawiła gesty uczniów i nauczycieli, przypisując ruchom ciała (głowy, rąk, nóg) i postawom konkretne uczucie (np. zawstydzenie, ukrywanie kłamstwa, pewność siebie, oburzenie).

Przedstawiona publikacja bez wątpienia zasługuje na uwagę, ponieważ porusza tematy wciąż ważne we współczesnej edukacji historycznej. Różnorodność tematyczna prezentowanych artykułów dowodzi, że dydaktyka historii to zagadnienie, którym można zajmować się na wiele sposobów. Dlatego też należy prowadzić dyskusje i szukać rozwiązań w dobie

zachodzących zmian, których jesteśmy świadkami i uczestnikami. Warto, aby rozważania autorów były kontynuowane, stanowiły zachętę do szukania w przeszłości wskazówek i wdrażania w teraźniejszości różnorodnych pomysłów. Ważne jest, aby zachowywać i pielęgnować we współczesnej edukacji historycznej te elementy, które były i są dobre oraz potrzebne.

Agnieszka Wieczorek