

Na tropach nowoczesności
w nauczaniu historii
(nadzieje i obawy)

Przystępując do rozważań o bezdyskusyjnej potrzebie unowocześnienia aktualnego systemu nauczania historii natrafiamy na trudność związaną z wieloznacznością samego terminu "nowoczesność". Tylko na pozór nie budzi on wątpliwości.

W wersji słownikowej oznacza "uwzględnianie najnowszych osiągnięć w jakiejś dziedzinie", a także - "właściwość nowych czasów, postępowość, niezacofanie"¹. Idąc tym śladem należałoby przyjąć, że w praktyce szkolnego kształcenia historycznego na miano "nowoczesnego" zasługuje postępowanie nauczyciela i uczniów zgodne z najnowszymi wskazaniem metodologów historii, pedagogów, psychologów i innych badaczy penetrujących rzeczywistość społeczno-oświatową.

Sądziwy jednak, że takie ogólne rozumienie nowoczesności nie wyczerpuje treści ani zakresu znaczeniowego rozpatrywanego terminu. Niewątpliwie obejmuje on także szerszy krąg zagadnień i czynników bezpośrednio lub pośrednio wpływających na zbliżenie procesu nauczania historii do wymogów bieżących i nadchodzących czasów. I dopiero w miarę pełne ich skatalogowanie mogłoby się stać podstawą trafnego projektowania i realizowania niezbędnych zmian w teorii i praktyce kształcenia historycznego uczniów.

¹ Słownik języka polskiego, pod red. M. Szymczaka, t. II, Warszawa 1979, s. 397.

Upowazeczniając w warunkach szkolnych wyniki badań historycznych nauczyciel zdaje sobie zapewne sprawę z szeregu okoliczności współkształtujących oblicze historii jako przedmiotu nauczania. Nauka historyczna coraz wyraźniej odczuwa "presję nowoczesności", zaś historyk - jakby w odpowiedzi - z coraz większą świadomością i konsekwencją poszukuje nowych sposobów rozumienia przeszłości². Pogłębiającej się specjalizacji badawczej towarzyszą wysiłki prowadzące do globalnego ujmowania rzeczywistości dziejowej. Historia dotąd opiewająca stawia sobie za cel głębsze zrozumienie i pełniejsze wyjaśnienie procesu dziejowego. Najnowszym przykładem takiej orientacji badawczej są poglądy zwolenników tzw. historii teoretycznej, o czym będzie mowa w dalszej części naszych rozważań.

Na kształt nowoczesności w nauczaniu historii wpływają także przemiany w obrębie nauk pedagogiczno-psychologicznych, które w ostatnich latach przybrały na sile, aby sprostać niełatwym wyzwaniom chwili obecnej i nadchodzących lat. Człowiek i jego komplikujące się problemy egzystencjalno-moralne zdominowały warsztaty badawcze psychologów i pedagogów. Powstające tam - nierzadko w drodze różnych eksperymentów - koncepcje i szczegółowe wskazówki adresowane są przede wszystkim do zbiorowości szkolnych. Funcjonowanie ucznia w środowisku domowym i szkolnym stwarza bowiem niepowtarzalne warunki do intensywnego (ukierunkowanego pozytywnie) modelowania rodzących się osobowości dzieci i młodzieży. Pamiętajmy, że niejednokrotnie właśnie lata szkolne przesądzają o wartości dalszych etapów życia człowieka. Stąd jakże trudne, odpowiedzialne, ale i pasjonujące zadanie staje przed każdym nauczycielem, który - wbrew narasta-

² Historia i nowoczesność. Problemy unowocześnienia metodologii i warsztatu badawczego historyka, pod red. J. Leskiewiczowej i S. Kowalekiej-Glikman, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 9.

jącym zagrożeniom i demoralizacji - powinien uświadamiać uczniom sens godziwego postępowania.

Szczególnie bogate argumenty i świadectwa w tym zakresie posiada nauczyciel historii, prowadzący swoich uczniów po krętych szlakach ludzkiego bytowania. Czerpiąc z doświadczeń przeszłości, tkwiąc w teraźniejszości i mając na uwadze przyszłość powinien on kształcić umiejętność rozumnego oceniania czynów i postaw ludzi historii, konfrontując je w celach wychowawczych z powinnościami współczesnych. Wraz z uczniami winien wnikać w ducha danej epoki, odtwarzać nie-niepowtarzalne warunki dawnego życia, ogarniać myślą złożoną genezę poznawanych zjawisk, ukazywać wielopłaszczyznowe następstwa wydarzeń, a także obiektywnie je oceniać.

Nowocześnie myślący i działający nauczyciel historii powinien posiadać przymioty umysłu i charakteru, które uczynią go kompetentnym w sprawowanych funkcjach dydaktyczno-wychowawczych. Tymczasem przenikające do sal lekcyjnych problemy współczesnego życia stawiają przed nim określone - nieznane, a nawet niemożliwe do przewidzenia - zadania. Przyznają to zresztą sami nauczyciele, którym podczas badań Z. Serwy zadano pytanie dotyczące uwarunkowań powodzeń dydaktycznych³. Większość badanych uznała, że tkwią one głównie w warunkach wewnętrznych osoby nauczającej, czyli w osobowości nauczyciela. Nie można bowiem być nauczycielem tylko z nazwy; trzeba dzieci rozumieć, darzyć je życzliwością, a przede wszystkim - lubić uczyć. Na drugim miejscu wymieniano odpowiednie przygotowanie do zawodu, podkreślając - że aby sprostać wymaganiom uczniów należy wiedzę systematycznie odnawiać oraz interesować się innymi

³ Z. Serwa, Mistrzostwo czy przeciętność w nauczaniu historii, "Wiadomości Historyczne" 1985, nr 5 - 6, s. 441; por. także: C. Kupisiewicz, Reformy dydaktyczne - paradygmat "uczenia się do mistrzostwa", "Kwartalnik Pedagogiczny" 1983, nr 3 - 4, s. 53 - 65.

dziedzinami humanistyki. Dopiero w dalszej kolejności znalazły się warunki zewnętrzne związane z szeroko rozumianą bazą dydaktyczną i tzw. okoliczności sprzyjające.

Jak więc widać podjęta problematyka posiada rozległy i różnorodny charakter. Ograniczone ramy niniejszego opracowania zmuszają jednak do zawężenia dalszych rozważań i podporządkowania ich wybranym wątkom tematycznym. Do powściągliwości i umiaru skłaniają także głosy nauczycieli sygnalizujące kryzys w polskiej oświacie, utrudniający im spełnianie podstawowych obowiązków pedagogicznych. Świadomość istnienia w praktyce szkolnej szeregu nagannych zjawisk o znacznym stopniu trwałości każe zastanowić się nad sposobami ich usuwania, a dopiero powodzenie na tym odcinku otworzy pole dla działań unowocześniających. Zatem postulat nowoczesności w nauczaniu historii warto rozpatrywać nie tylko od strony teoretycznej, ale głównie przez pryzmat realiów polskiej szkoły. Unikniemy wtedy zarzutu, że nasze wywody odbiegają od rzeczywistości.

Kiedyś C. Kupisiewicz sporządził prawie kompletną listę ważniejszych zarzutów wysuwanych pod adresem szkoły jako instytucji społeczno-państwowej⁴. Natomiast piszący te słowa przygotował - na podstawie literatury przedmiotu⁵ - analogicz-

⁴ C. Kupisiewicz, Szkoła współczesna - krytyka i koncepcja przebudowy, "Ruch Pedagogiczny" 1985, nr 6, s. 4 - 6.

⁵ Wykorzystano następujące artykuły: J. Maternicki, Historia w szkole przyszłości. Z rozważań nad nowoczesnym modelem wykształcenia ogólnego, "Wiadomości Historyczne" 1982, nr 4, s. 306 - 320; tenże, Historia - kultura historyczna - świadomość historyczna, "Wiadomości Historyczne" 1984, nr 5 - 6, s. 387 - 403; tenże, Miejsce i rola historii w edukacji politycznej społeczeństwa (cz. II), "Wiadomości Historyczne" 1986, nr 1, s. 3 - 23; G. Majorek, Metodyka nauczania historii w świetle struktury dydaktyki ogólnej, (w:) Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN, t. XXII, 1977, s. 99 - 114; tenże, Cele szkolnej mikro- i makrohistorii, "Wiadomości Historyczne" 1983, nr 2, s. 274 - 278.

nę listę wad, braków i niedostatków, cechujących aktualną praktykę szkolnego nauczania historii. Dla porównania oba zestawy umieszczono w dwóch kolumnach tabeli. Pozwala to dostrzec, które odcinki pracy szkoły szczególnie wymagają unowocześnienia.

Ważniejsze zarzuty	
dotyczące szkoły (jako instytucji)	dotyczące praktyki nauczania historii
1	2
<ul style="list-style-type: none"> - w życiu szkoły funkcje selekcyjne przeważają nad egalitaryzacyjnymi, nauczające nad wychowawczymi i opiekuńczymi; nie docenia się funkcji diagnostycznych i terapeutycznych (kompensujących); - nie realizuje w pełni postulatu wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów; - plany i programy nauczania odznaczają się encyklopedyzmem, dominacją treści historycznych nad aktualnymi, mechanicznie wprowadzonymi zmianami i korektą haseł, przewagę faktografii nad treściami pojęciowymi, brakiem indywidualizacji i zróżnicowania materia- 	<ul style="list-style-type: none"> - szkolna edukacja historyczna różni się z potrzebami, oczekiwaniami i wymaganiami współczesnego życia, spotyka się z prawie powszechną niechęcią uczniów; - niska skuteczność nauczania historii i jego ograniczony wpływ na świadomość i kulturę historyczną młodzieży; - nie nadąża za tempem rozwoju współczesnej historiografii i potrzebami nowoczesnego wykształcenia ogólnego; - nauczyciele powielają treści podręcznikowe, schematyzują i spłycają przeszłość historyczną; bierni

1	2
<p>łu, wreszcie - oderwaniem od problemów naszej epoki;</p> <ul style="list-style-type: none"> - dominacja werbalizmu, przekazywanie gotowych wiadomości do zapamiętania i reprodukcji, tłumienie inicjatywy i samodzielności, nadużywanie metody pogadanki, brak więzi teorii z praktyką; - faworyzuje nauczanie masowe, a przede wszystkim tzw. nauczanie frontalne, a nie docenia roli nauczania grupowego i indywidualnego; - edukacja szkolna nie jest racjonalnie powiązana z kształceniem równoległym; - nie wdraża uczniów do współpracy i odpowiedzialności, nie wyrabia u nich gotowości do ponoszenia ryzyka, nie przygotowuje ich do radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach. 	<p>uczniowie są przedmiotem, a nie podmiotem nauczania;</p> <ul style="list-style-type: none"> - zanika inwencja twórcza uczniów, osłabieniu ulegają ich aspiracje intelektualne, nie uwzględnia się ich zainteresowań, pragnień i możliwości poznawczych; - upowszechnił się dogmatyczny model nauczania historii, oparty na przekazie gotowych prawd historycznych (uogólnień, ocen) do werbalnego i mechanicznego przyswojenia; popularne są czarno-białe schematy interpretacyjne; - programy nauczania urągają niektórym zasadom dydaktyki, są zbyt sztywne, przeładowane treściami rzeczowymi, niezbyt starannie wyselekcjonowanymi i pogrupowanymi; - braki w zakresie środków dydaktycznych, ogólnie niski ich poziom naukowo-dydaktyczny; - przeciążenie szkół i brak pracowni historycznych.

Jak wspomniano tabela nie ukazuje całokształtu trudnych problemów polskiej szkoły oraz nie obejmuje wszystkich błączek praktyki nauczania-uczenia się historii. Ale nawet ten - celowo uproszczony - obraz dzisiejszej rzeczywistości szkolnej w wystarczającym stopniu ujawnia rozmiary zadań, czekających na podjęcie w imię niezbędnego unowocześnienia mechanizmów pracy szkoły. I dopiero w tym kontekście dalsze rozważania o nowoczesności w nauczaniu historii mogą stać się próbą realistycznego nań spojrzenia. Wyprowadzone zaś przy okazji wnioski i wskazania z większym prawdopodobieństwem trafią do przekonania przynajmniej niektórych nauczycieli.

Niejednokrotnie spotykamy się z optymistyczną prognozą, że nowoczesna szkoła będzie się stopniowo stawać "sprawnym społecznym instrumentem przygotowania młodzieży do warunków jeszcze nie istniejących, choć w pewnym zakresie przynajmniej przewidywalnych. Szkoła będzie musiała stać się narzędziem przyspieszania tych przemian, ich świadomym współtwórcą. Nie chodzi więc już tylko o proste - choć tak trudne! - przystosowywanie do życia i pracy w zastanych kształtach rzeczywistości, ale przede wszystkim o przygotowanie do zmieniania tych kształtów w zgodzie z obiektywnymi potrzebami i tendencjami rozwoju"⁶. Wydaje się, iż najlepiej powinien to rozumieć i docenić właśnie znawca przemian i prawidłowości dziejowych - nauczyciel historii. Chodzi tylko o zapewnienie szkole odpowiednich warunków dla urzeczywistnienia powyższej wizji. A z tym - jak wynika z tabeli - nie jest dobrze. I dlatego właśnie wielu nauczycieli niechętnie i sceptycznie przyjmuje wywody na temat dobrodziejstwa postępu i nowoczesności w praktyce szkolnej.

⁶ J. Wejroch, O szkołę dla jutra, "Więź" 1971, nr 4, s. 6. Podobne myśli można często spotkać w artykułach B. Suchodolskiego.

Ich zdaniem - piękne postulaty byłyby możliwe do zrealizowania w radykalnie zmienionych realiach pracy nauczycielskiej, której wyznacznikami powinny być: odpowiednio zredagowane i dłużej obowiązujące programy nauczania, dostosowane do nich podręczniki, komplety różnorodnych i sprawnych środków dydaktycznych, zainteresowani problematyką historyczną i uzdolnieni uczniowie, a także - sprzyjające realizacji celów nauczania historii postawy administracji szkolnej i władz oświatowych. Wtedy dopiero można myśleć o prawdziwym postępie i nowoczesności w nauczaniu historii.

Czy można bez zastrzeżeń przyjąć taki punkt widzenia? Aby odpowiedzieć na to pytanie sięgnijmy do skromnej literatury dotyczącej omawianego problemu⁷. Na szczególną uwagę zasługują przemyślenia T. Słowikowskiego i S. Wróbla, którzy w bardzo przystępnej formie przedstawili własną wersję rozumienia postępu i nowoczesności na gruncie nauczania historii. Według nich⁸ - postęp w nauczaniu tego przedmiotu wyraża się:

⁷ T. Słowikowski, Nowoczesność i tradycja w nauczaniu historii, "Wiadomości Historyczne" 1969, nr 2, s. 58 - 67; T. Słowikowski, S. Wróbel, Kilka uwag w sprawie tzw. konserwatyzmu metodycznego i postępu pedagogicznego w nauczaniu historii, "Wiadomości Historyczne" 1985, nr 1, s. 67 - 74; J. Maternicki, O postęp i nowoczesność w nauczaniu historii, "Wiadomości Historyczne" 1976, nr 1, s. 14 - 18; C. Nowarski, Nowoczesność szkolnych lekcji historii: opinie i propozycje, (w:) Z problematyki nauczania historii w szkole podstawowej i średniej, pod red. J. Mazur, Kraków 1984, ODN, s. 6 - 20; J. Jacoby, Nowoczesne środki i materiały dydaktyczne, Warszawa 1979; O nowoczesną dydaktykę, pod red. I. Janiszowskiej i C. Kupisiewicza, Warszawa 1974; E. Fleming, Unowocześnienie systemu dydaktycznego, Warszawa 1974; W. Gal, Propozycja nowego modelu lekcji historii, "Wiadomości Historyczne" 1981, nr 4, s. 208 - 212.

⁸ T. Słowikowski, S. Wróbel, Kilka uwag w sprawie..., jw., s. 69 - 71.

- pozytywnymi zmianami w efektach pracy nauczyciela, w stałym wzroście wiedzy historycznej uczniów i ich systematycznym przechodzeniu od "wiedzy" poprzez "umiejętność" do "rozumienia";

- umiejętnością dostrzegania przez uczniów związków przyczynowo-skutkowych, rozumieniem pojęć historycznych, orientacją w czasie i przestrzeni historycznej, ujmowaniem historii jako złożonego procesu dziejowego;

- osiągnięciem wytyczonych celów wychowawczych polegających na emocjonalnym zaangażowaniu w przeszłość dziejową narodu i państwa, szacunku dla owej przeszłości, postawy patriotycznej i obywatelskiej;

- umiejętnością elastycznego urozmańconego doboru przez nauczyciela odpowiednich metod i środków dydaktycznych do tematu lekcji i zespołu uczniowskiego;

- funkcjonowaniem izby pamięci z prawdziwego zdarzenia i właściwym jej wykorzystywaniem;

- działalnością nauczycieli - metodyków, którzy z pełnią wiedzy merytorycznej i metodycznej i pełnymi umiejętnościami praktycznymi otaczają opieką zwłaszcza młodych nauczycieli historii;

- stałym doskonaleniem nauczyciela i jego warsztatu pedagogicznego;

- dobrymi i przez dłuższy czas nie zmienianymi programami nauczania, dostosowanymi do nich i odpowiadającymi wszelkim wymogom podręcznikami oraz pełnymi zestawami pomocy dydaktycznych z mapami i atlasami na czele.

Równocześnie wymienieni autorzy podkreślali z całym naciskiem, iż wyznacznikiem nowoczesności i postępowości metod pracy nauczyciela jest postawienie ucznia na pierwszym planie w procesie nauczania historii. Są bowiem przekonani, że różnica między nauczaniem tradycyjnym a nowoczesnym "leży nie w tym czy innym posunięciu nauczyciela w zakresie jego pracy dydaktycznej, nie w tej czy innej pomocy nauko-

wej, jakiej on użyje, ale w sposobie, z jakim podchodzi do swego ucznia, jako istotnego podmiotu procesu nauczania, w postawie, jaką zajmuje on wobec niego, gdyż uczeń jest przecież ośrodkiem jego zainteresowań oraz wszystkich jego wysiłków dydaktycznych i zabiegów"⁹.

Cytowany pogląd należy uznać za bardzo ważne - i szczególnie dzisiaj potrzebne - przypomnienie prawidłowej, na wskroś nowoczesnej relacji: nauczyciel - uczeń, która niestety w praktyce - zwłaszcza przez początkujących historyków - nie jest dobrze rozumiana. Mamy tu bowiem do czynienia z problemem partnerstwa dwóch uczestników procesu dydaktycznego, a więc sprawą wywołującą różne reakcje środowiska nauczycielskiego. Spotyka się głosy wręcz negujące zasadność samej idei suwerennego współuczestnictwa nauczyciela i ucznia w rozwiązywaniu programowych zadań szkolnych. Przytacza się argumenty mające wykazać niestosowność myślenia o "windowaniu" ucznia na pozycje odbiegające od wielowiekowej tradycji "podległości". Jest on bowiem jakoby z góry skazany na dokładne spełnianie zaprojektowanych przez nauczyciela czynności i obowiązków, poruszania się w przestrzeni jedynie akceptowanych przez niego myśli, ocen, odczuć i przekonań. Wynikać to ma z naturalnej przecież niewiedzy i niedoświadczenia dzieci i młodzieży.

Powiedzmy jednak otwarcie, że takie (wcale nie odosobnione) rozumowanie podważa powszechnie akceptowaną tezę o konieczności podmiotowego traktowania uczniów w pracy szkolnej. Tymczasem idea partnerskich stosunków między nauczycielem a uczniem powinna inspirować każdego pedagoga do własnych poszukiwań najodpowiedniejszej formuły upodmiotowienia procesu nauczania historii. We właściwej organizacji lekcji

⁹ Tamże, s. 69. Por. także: C. Nowarski, W stronę przyszłości nauczania-uczenia się historii, "Wiadomości Historyczne" 1987, nr 1, s. 43 - 54.

i jej przemyślanym układzie metodycznym, opartym na trafnym doborze środków dydaktycznych, tkwią bowiem bogate możliwości uczynienia z ucznia partnera w wędrówkach po drogach historii. Wspólne zaś ustalanie podczas lekcji kolejnych etapów i scenariusza tej podróży daje okazję do partnerskiego przydzielenia samodzielnych zadań (ukierunkowana analiza tekstów źródłowych, wykrywanie w ilustracjach określonych istotnych szczegółów, konfrontowanie i rozstrzygnięcie o prawdziwości informacji i ocen historycznych, pochodzących z różnych źródeł itp.) niedoświadczonym uczestnikom wyprawy.

W sposób precyzyjny ujęli ten problem T. Słowikowski i S. Wróbel w cytowanym artykule. Zatrzymując się przy treściach historycznych określili reguły nowoczesnego ich traktowania¹⁰. W kształceniu historycznym należy - ich zdaniem - przedstawiać młodzieży tylko te fakty, wydarzenia czy zjawiska, których prawdziwości nie sposób kwestionować. Nie wolno ich przemilczać ani zniekształcać. Prezentowany materiał historyczny należy wszechstronnie oświetlać, oceniać i interpretować. Dla zwiększenia zainteresowania historią jako przedmiotem nauki trzeba uczniom umożliwić zapoznanie się z różnymi ocenami i wyjaśnieniami tych samych faktów. Sprzyjać to będzie swobodnej atmosferze podczas zajęć lekcyjnych, nieskrępowanej wymianie poglądów - wreszcie - prawdziwemu - opartemu na wzajemnym zaufaniu - partnerstwu pomiędzy nauczycielem i uczniami. W tym kontekście unowocześnianie procesu nauczania będzie rzeczywiście oznaczać "inaczej niż dotąd", wzmocnione przez "lepiej niż dotąd, z większą efektywnością".

Z propozycją "inaczej i lepiej" występują także zwolennicy utędytycznienia historii, a wśród nich J. Topoleki,

¹⁰ T. Słowikowski, S. Wróbel, Kilka uwag w sprawie..., jw., s. 70. Zbieżne stanowisko zajmuje J. Maternicki (zob. np. O nowy kształt edukacji historycznej, Warszawa 1984).

J. Pomorski i inni. W opinii Pomorskiego "wiedza historyczna dostarczana przez klasyczną historiografię jest wiedzą z "powierzchni" procesu historycznego, ujmuje jedynie formę przejawiania się zjawisk, a nie ich istotę. Należy zejść głębiej, poszukiwać "osnowy" tego procesu. W tym kierunku próbuje zmierzać historia teoretyczna"¹¹. Replikując J. Maternicki dowodził, że "przesada w uteoretycznianiu historii może doprowadzić do tego, że ludzie przestaną się interesować historią poważną ("naukową"), a swoje zainteresowania historyczne zaspokajając będą na drodze lektury powieści historycznej"¹². Sceptycyzm przytoczonej opinii - - choć niewątpliwie uzasadniony - nie powinien jednak zwalniać nauczyciela od wysiłku przyswojenia sobie najważniejszych wyjaśnień koncepcji historii teoretycznej. Niektóre z nich mogą też stanowić pożyteczną inspirację dla szkolnej, pogłębionej i nowoczesnej analizy uwarunkowań przeszłości ludzkiej. Wynotujmy przeto kilka ciekawszych myśli z literatury przedmiotu. Dotyczą one nie tylko warsztatu badawczego historyka, choć formalnie jemu są dedykowane¹³:

¹¹ J. Pomorski, W poszukiwaniu modelu historii teoretycznej, Lublin 1984 UMCS, s. 65.

¹² J. Maternicki, Miejsce i rola historii w edukacji politycznej społeczeństwa, cz. I, "Wiadomości Historyczne" 1985, nr 5 - 6, s. 400.

¹³ J. Pomorski, W poszukiwaniu modelu, .op.cit., s. 7 - - 13; zob. także: tegoż, Jak (nie) czytać Topolskiego? (Uwagi nad lekturą "Teorii wiedzy historycznej" Jerzego Topolskiego), "Przegląd Humanistyczny" 1985, nr 3 - 4, s. 161 - 182; J. Serczyk, Czy teoria stanie się praktyką? "Historyka, Studia Metodologiczne", t. XVI, 1986, s. 41 - - 59; S. Piekarczyk, "Metateoria" teorii wiedzy historycznej - o dziele Jerzego Topolskiego uwagi programowo krytyczne, "Kwartalnik Historyczny" 1984, nr 4, s. 987 - 1010.

- tradycyjna historiografia jest wiedzą o przeszłości, a nie jak ta przeszłość jest wytwarzana;

- w myśleniu historycznym "jak" musi poprzedzać faktograficzne "co";

- podejście do procesu historycznego nie od strony faktografii, ale od strony mechanizmów wytwarzania historii pozwala określić miejsce wiedzy historycznej w strukturze działania ludzkiego;

- to, co się niegdyś wydarzyło nie jest prostym zbiorem faktów, uporządkowanym w chronologiczne ciągi następstwa czasowego;

- fakty historyczne nie są czymś danym i gotowym, ich egzystencja wymaga ścisłego powiązania z działaniami ludzkimi;

- nie sposób przeprowadzić adekwatnej rekonstrukcji faktograficznej i zrozumieć sensu danego wydarzenia, jeśli nie odwoła się do teorii dziejów;

- ważna jest nie tylko warstwa faktograficzna oraz sposób interpretacji i wartościowania przeszłości, lecz także prezentacja tworzenia historii jako nauki.

W powyższych sformułowaniach istotne miejsce zajmuje sprawa faktografii historycznej i jej roli w wyjaśnianiu procesu dziejowego. Nietrudno dostrzec inne jej usytuowanie w porównaniu z tradycyjnym tokiem postępowania historyka, który mniej troszczy się o wyjaśnianie procesów i wykrywanie prawidłowości, ale za to bardziej dba o konkret faktograficzny i nie zapomina o komunikatywnej formie wypowiedzi. Wiadomo też, że największe zainteresowanie młodzieży budzi historia wydarzeniowa, nastawiona głównie na opis (rzadziej na ocenę), która także w mniejszym stopniu doszukuje się wewnętrznych przyczyn rozwoju ukazywanych faktów i zjawisk przeszłości. Ich konkretność i barwność silnie wpływają na wyobrażenia dzieci i młodzieży o życiu ludzi minionych czasów.

Badania empiryczne wykazują, że młodzież do lat 18 jest zdolna opanować tylko takie konstrukcje teoretyczne, które opierają się na odpowiednio dobranym materiale faktograficznym. Ewentualne próby podważenia tej prawidłowości kończą się niepowodzeniem w zakresie efektywnej recepcji treści historycznych. Także w nowoczesnym kształcie szkolnej historii nie traci aktualności zasada, iż pojedyncze fakty stanowią podstawę, na której można budować różnego rodzaju uogólnienia o człowieku, społeczeństwie, państwie, gospodarce, kulturze. W ten sposób uczniowie odrywają się niejako od zewnętrznej strony dziejów, ich warstwy wydarzeniowej. Przy pomocy nauczyciela muszą myślowo sięgać głębiej, do najbardziej ukrytych struktur procesu dziejowego, odkrywać rządzące nim prawa, a następnie - dostrzegać ich siłę sprawczą powoływania do istnienia konkretnych faktów i wydarzeń¹⁴.

Warto tu wspomnieć o ciekawej koncepcji J. Topolskiego podejmującej problem nauczania historii interpretującej. Chodzi w niej o to, aby uczniowie i studenci jeszcze przed zajęciami przyswajali sobie odpowiednią faktografię, zaś spotkania z nauczycielem poświęcone były głównie jej ocenie i interpretacji.

Nowocześnie myślący i działający nauczyciel historii powinien różnymi sposobami pogłębiać i rozszerzać rozumienie wydarzeń i zjawisk dziejowych przez uczniów. Podejmując wysiłki w tym kierunku może opierać się nie tylko na własnej pomysłowości, intuicji i doświadczeniu, lecz przede wszystkim korzystać z bogatego rejestru koncepcji psychodydaktycznych, które od początku lat sześćdziesiątych rodzą się

¹⁴ J. Maternicki, *Kultura historyczna i dydaktyczno-historyczna nauczycieli historii*, "Wiadomości Historyczne" 1987, nr 2, s. 132. Autor podejmuje pewne myśli metodologów "historii teoretycznej".

na użytek polskiej szkoły. Przybrały one postać różnych rodzajów nauczania: problemowego, programowanego, wielopoziomowego, wielostronnego, polimetodycznego, strukturalnego, multimedialnego. Nauczyciela zachęcano do prowadzenia zajęć zindywidualizowanych i zespołowych. Zatem - jak dotąd - nie powinien on narzekać na brak pedagogicznego wsparcia, wyrażającego się wzorami metodycznego działania, których naczelną intencją było (i jest nadal) doprowadzenie uczniów do aktywnej, samodzielnej i społecznie odpowiedzialnej postawy, tak w życiu szkolnym, jak i środowiskowym. Niestety dotychczasowe efekty praktycznego stosowania, czy choćby próby sprawdzenia powyższych koncepcji na gruncie nauczania historii, z różnych przyczyn odbiegają od zapowiedzi, przewidywań i oczekiwań. Nie doprowadziły też one do tej pory do widocznego zwiększenia efektywności nauczania interesującego nas przedmiotu.

Należy więc w dalszym ciągu szukać nowych dróg w zakresie kształcenia historycznego, pamiętając, że "postęp wszelkiego pokroju możliwy jest i dokonuje się dzięki połączeniu pomysłowości i aktywności twórczej ze wzorami, dzięki właściwemu przystosowaniu do nich, będącemu zawsze częściowym oderwaniem się od nich"¹⁵.

W naszej wędrówce w poszukiwaniu nowoczesności dotarliśmy zatem ostatecznie do nauczyciela, zdolnego do doskonalenia swej pracy, najlepiej zorientowanego w jej wadach, zaletach i potencjalnych możliwościach. Oczywiście działając w pojedynkę, na własną rękę - zdeterminowany eplotem różnorodnych okoliczności - niewiele potrafi zrobić. Nie zwalnia go to jednak od obowiązku upartego dążenia - wbrew wszelkim przeciwnościom - do takiego nauczania i wychowywania

¹⁵ J. Pieter, Postęp naukowy, "Chowanna" 1977, z. 4, s. 309; zob. także: K. Polak, Tradycja i postęp w pedagogice, "Ruch Pedagogiczny" 1985, nr 4, s. 17 - 24.

swoich uczniów, aby wynosili oni ze szkoły choćby ułamek prawdy o życiu, jego sensie, obowiązkach, powinnościach wobec innych.

Nawet bowiem w najtrudniejszych warunkach nauczyciel historii winien trafiać do uczniów chęcią służenia im w procesie poznawania prawdy o zmiennych kolejach ludzkiego losu.