

Violetta Julkowska

Refleksje dydaktyka historii na kanwie lektury *O myśleniu historycznym* Wojciecha Wrzosa¹

O lekturze i trybie refleksji

Lektura prac metodologicznych, pomimo całej ich specyfiki, podlega jak każda inna lektura zasadom recepcji. Czytelnik nieuchronnie wnosi do tekstu swoje przeświadczenia, swoją indywidualną kompetencję kulturową, co sprawia, że odbiór dzieła może zaskakująco różnić się od intencji autora. W skrajnych przypadkach intencja może być niezrozumiana albo twórczo przetworzona. Kto wie, które z tych możliwych odczytań okazuje się dla autora bardziej zaskakujące. O ile niezrozumienie jest zazwyczaj „wpisane w koszty recepcji” książki wymagającej, o tyle twórcze przetworzenie bywa niespodzianką.

Czy jednak oczekiwana?

Niniejszy tekst jest efektem lektury krytycznej, nieśpiesznej, starającej się podążać za intencją autora, lektury coraz to zawieszanej „uwagami na marginesie”. Refleksje są pochodną problemów poruszanych w książce i wspomnianej kompetencji kulturowej, dlatego odnoszą się głównie, choć nie wyłącznie, do obszaru dydaktyki historii, przywołanego tu nie przypadkiem tytułowym „myśleniem historycznym”.

Wybór eseju jako formy wypowiedzi wynikał przede wszystkim z gatunkowo zawarowanego prawa do ewentualnej dyskusyjności formułowanych uwag. Charakter „próby” ma w tym przypadku „myślowe zagospodarowanie” wybranych treści książki na potrzeby akademickiej i szkolnej dydaktyki historii.

¹ W. Wrzosek, *O myśleniu historycznym*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2009.

Myślenie historyczne a dydaktyka historii

Przyjęta przez mnie perspektywa odbioru zakładała poszukiwanie sposobu odniesienia autorskiej refleksji „o myśleniu historycznym” do myślenia historycznego, rozumianego jako kategoria zadomowiona na gruncie dydaktyki historii.²

Tytuł książki — jeszcze przed jej lekturą — budził pewne oczekiwania kontynuacji myśli zasygnalizowanych we wcześniejszych publikacjach autora, odnoszących się do różnych stylów/sposobów uprawiania historii, również jako pewnej praktyki narracyjnej.³

Owe praktyki narracyjne historyków są bowiem tym poszukiwanym przeze mnie ogniwiem, które, moim zdaniem, łączy „myślenie o historii” poszczególnych historyków z myśleniem historycznym traktowanym jako efekt procesu szkolnej edukacji historycznej.

Prawem dygresji warto w tym miejscu zaznaczyć, że to właśnie dzięki głosom metodologów historii oraz historyków historiografii, poświęconym problemom szkolnej edukacji historycznej na kanwie dyskusji o społecznej funkcji historii, myślenie historyczne stało się od końca lat 80. XX w. główną kategorią pojęciową dydaktyki historii, która dotąd porządkuje refleksję na temat celów kształcenia historycznego.⁴

Kategoria myślenia historycznego była i nadal jest różnie definiowana, w zależności od postawy filozoficzno-metodologicznej reprezentowanej przez autorów tychże definicji, ale dzięki niej dydaktyka historii konsekwentnie buduje swoją refleksję „na skale”, którą jest szeroko rozu-

² Myślenie historyczne w znaczeniu kategorii dydaktycznej będę w tym tekście oznaczała pismem rozstrzelonym.

³ W. Wrzosek, *Historia — Kultura — Metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii*, Wrocław 1995; *idem*, *Historia „stara” i „nowa” a nauczanie historii*, w: *Podręcznik historii. Perspektywy modernizacji*, pod red. M. Kujawskiej, Poznań 1994, s. 26-31; *idem*, *Historia jako nauka o kulturze. Współczesne rozumienie sentencji: Historia magistra vitae est*, w: *Uczeń i nowa humanistyka. Praca zbiorowa* pod red. M. Kujawskiej, Poznań 2000, s. 135-140; *idem*, *Imputacja kulturowa jako fundament myślenia historycznego*, w: *Historia — Pamięć — Tożsamość. Postaci upamiętniane przez współczesnych mieszkańców różnych części Europy*, red. M. Kujawska i B. Jewsiewicki, Poznań 2006, s. 35-39.

⁴ J. Pomorski, *Umysł historycznie zniewolony*, w: *Historia a edukacja polityczna społeczeństwa*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 1985, s. 124-125; *idem*, *Edukacja historyczna u progu XXI wieku*, w: *Po co uczyć historii?* pod red. Cz. Majora, Warszawa 1988, s. 239-253; J. Maternicki, Cz. Majora, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 133-137; A. Zielecki, *Elementy myślenia historycznego uczniów*, „Wiadomości Historyczne” (1989), nr 4, s. 329-339; *idem*, *Warunki rozwoju naukowego myślenia historycznego u młodzieży*, w: *Nauczanie historii dziś. Zaszczoły i oczekiwania*, red. K. Bartkiewicz, Zielona Góra 1992, s. 35; M. Kujawska, *Myślenie historyczne a świadomość historyczna*, w: *eadem*, *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001, s. 19-27.

miana materia historyczna, czerpiąc jedynie w wymiarze niezbędnym z obszarów należących do myśli psychologicznej i pedagogicznej. Współczesna dydaktyka historii to zdecydowanie dziedzina refleksji historycznej i kulturowej.

Ogólnie przyjętą i obowiązującą na gruncie akademickiej dydaktyki historii definicją myślenia historycznego jest ta, którą w ślad za Jerzym Topolskim, ale z pewnymi modyfikacjami, wynikającymi z taksonomii celów kształcenia historycznego, zaproponował Jerzy Maternicki.⁵ W myśl tej definicji dla dydaktyki historii najistotniejsze jest naukowe myślenie historyczne, które cechuje: dynamizm, globalizm, nomotetyzm, aktywizm, gentyzm, uniwersalizm. Widoczne w tej definicji scjentystyczne podejście do myślenia historycznego jest znakiem czasu, w którym definicja ta była formułowana. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że kryteria naukowości są historycznie zrelatywizowane, a oprócz nich zmieniają się także warunki historyczne i społeczne, w jakich przebiega proces edukacji, myśleniu historycznemu należy się ze strony uczących stała uwaga. Kształcenie myślenia historycznego ma miejsce w toku edukacji historycznej, a ta również jest wypadkową zmieniających się składowych: aktualnej wykładni społecznej funkcji historii, wielokształtności współczesnej historiografii, stanu świadomości historycznej społeczeństwa oraz środków oddziaływania dydaktycznego, będących w dyspozycji historyka.⁶

Ze wskazanych tu elementów zwłaszcza zmieniająca się na naszych oczach historiografia, oferująca nowe obrazy przeszłości i sposoby jej rozumienia, stwarza potrzebę permanentnej refleksji na gruncie dydaktyki, bo to właśnie historiografia, w ujęciu wychodzącym poza scjentystycznie pojmowaną naukę historyczną, może w znaczący sposób wpłynąć na kształt myślenia historycznego. Po dwóch dekadach starań o zaszczerpienie naukowego myślenia historycznego w szkołach, przychodzi obecnie pora na dostrzeżenie kulturowego statusu wiedzy historycznej oraz zaproponowanie kulturowego ujęcia historii w edukacji.⁷

⁵ Jej zaktualizowaną wersję zawiera: *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, pod red. J. Maternickiego, Wydawnictwo Juka, Warszawa 2004, s. 204-206; por. *Taksonomie celów kształcenia historycznego (ibidem, s. 382-385)*.

⁶ Powyższe „parametry” modelu edukacji historycznej pochodzą z diagnozy stanu edukacji historycznej sformułowanej w końcu lat 80. XX w. przez J. Pomorskiego. Kierunek zaproponowanych wówczas zmian znalazł po roku 1995 częściową realizację w pracach nad reformą koncepcji kształcenia ogólnego, a po jej ogłoszeniu w 1999 r. w praktyce dydaktycznej. Por. J. Pomorski, *Edukacja historyczna u progu XXI wieku*, w: *Po co uczyć historii?*, s. 242-243.

⁷ Propozycje zmian w podejściu do edukacji historycznej pojawiły się już na progu obecnej dekady: Por. J. Pomorski, *Jak uczyć historii w nowej szkole*, w: *Uczeń i nowa humanistyka*, pod red. M. Kujawskiej, Poznań 2000, s. 1-17; W. Wrzosek, *Historia jako nauka o kulturze*, (ibi-

Propozycja rozszerzenia definicji myślenia historycznego

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

Jest to zadanie przede wszystkim dla dydaktyków historii, którzy przygotowują studentów historii do roli przyszłych nauczycieli (poziom akademicki). Dopiero w drugim etapie jest to praca nauczycieli historii, kształcących myślenie historyczne swoich uczniów (poziomy edukacji szkolnej). Kształcenie myślenia historycznego z postulatu metodologów stało się od lat 90. XX w. obowiązkowym i głównym zadaniem szkolnej edukacji historycznej. Jednak skutkiem konceptualizacji kategorii myślenia historycznego, głównie na podstawie historiografii modernistycznej, nie operujemy w obecnej praktyce dydaktycznej możliwie pełnym i zaktualizowanym jej obrazem. Z tego powodu przejście od refleksji do praktyki dydaktycznej napotyka trudności już w przekazie akademickim, a w szkołach bywa po prostu upraszczane. Przyczyn tej sytuacji jest wiele. Jedną z nich są zmiany dokonywane w zapisie celów kształcących edukacji historycznej, które w ostatniej podstawie programowej przybrały wygodną dla nauczyciela, aczkolwiek zagrożoną możliwością zbyt dużych uproszczeń, formę zapisu umiejętności ucznia. Problem tkwi w sposobie odczytania i interpretacji tych celów przez nauczycieli, który w praktyce szkolnej można określić jako mało wnikliwy, pozbawiony głębszej refleksji na temat myślenia historycznego właśnie. Zagrożenie stanowi dosłowne odczytanie wskazań podstawy programowej, dlatego główny wysiłek dydaktyków powinien być skierowany na twórcze przetworzenie tego zapisu, co w praktyce oznacza zajęcia akademickie nad złożoną, bo metodologicznie pogłębioną refleksją o różnych typach myślenia historycznego opartych na różnych typach uprawianej obecnie historiografii/narracji historycznej.

Innym aspektem poruszanego problemu jest szkolna praktyka kształcenia myślenia historycznego uczniów, które odbywa się głównie za pośrednictwem narracji historycznej podręczników szkolnych. Owo kształcone myślenie historyczne przybiera najczęściej kształt „myślenia historycznego” autorów tych podręczników.

Sprawa jest o tyle istotna, że konsekwencje tego faktu nie są w pełni i do końca przez nauczycieli uświadamiane. Przede wszystkim nie biorą oni pod

dem, s. 135-141); E. Domańska, „*Jaskinia Chejrona*”. *Inny dyskurs edukacji*, (*ibidem*, s. 123-134); V. Julkowska, *Naprzeciw siebie. Komunikacja międzypokoleniowa na gruncie edukacji historycznej*, (*ibidem*, s. 105-115).

uwagę różnic wynikających z wyboru określonego modelu historiografii, który dokonują *de facto* w momencie wyboru określonego podręcznika historii, a których oficjalna lista od 1999 r. liczy kilkadziesiąt publikacji. Tekst narracji podręcznikowej ma decydujący wpływ na sposób „widzenia” i rozumienia obrazu przeszłości przez uczniów, inny w przypadku narracji opartej na historiografii klasycznej, inny, gdy podstawowe cechy narracji wyznacza nieklasyczny model historiografii w wersji modernistycznej.

Kolejnym momentem newralgicznym dla kształcenia myślenia historycznego uczniów jest sposób konstruowania przez nauczyciela przekazu dydaktycznego w formie opowiadania lub wykładu, który również jest uzależniony od rodzaju elementów składowych, tworzących określoną wizję dziejów.

W efekcie tych rzeczywistych wyborów, często dokonywanych bez pełnej świadomości ich skutków, dydaktyczny przekaz historii szkolnej staje się pochodną różnych składowych, nie zawsze przemyślanych i spójnych pod kątem efektu końcowego. Można zaryzykować twierdzenie, że o sposobie, w jaki na lekcjach historii kształcone jest myślenie historyczne uczniów, decyduje w dużej mierze kultura historyczna nauczyciela.⁸

W sposób istotny na ową kulturę historyczną nauczycieli mogą wpływać środowiska akademickie, z którymi w trakcie studiów są oni związani oraz wypowiediane przez przedstawicieli tych środowisk poglądy. Z tym bywa różnie. Gdy dydaktyka historii jest trwale powiązana z historią historiografii i metodologią historii, gdy zajmujący się nią pracownicy twórczo przetwarzają inspiracje z różnych dziedzin badań nad kulturą, proponując studentom bogatą ofertę zajęć uzupełniających, wówczas skutkuje to podnoszeniem poziomu kultury historycznej i zdolnością do samodzielnej i krytycznej oceny zjawisk przez absolwentów. Nie jest to jednak stała reguła w kształceniu przyszłych nauczycieli historii.

Próbą wyjścia naprzeciw potrzebie przygotowania studentów do samodzielnej i świadomej pracy nad kształtowaniem własnego przekazu historii było stworzenie odpowiedniego materiału dydaktycznego. Aby ułatwić korzystanie z niego — nadałam mu postać modelu dydaktycznego w formie tabeli. Do niniejszego tekstu załączam model wyjściowy, będący zestawieniem cech podstawowych stylów uprawiania historii: klasycz-

⁸ J. Maternicki, *Kultura historyczna*, w: *idem*, *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, PWN, Warszawa 1990, s. 281-353; *idem*, *Kultura historyczna*, w: *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, pod red. J. Maternickiego, Wydawnictwa Juka, Warszawa 2004, s. 162-165. Kultura historyczna jest kategorią pojęciową, wypracowaną współcześnie na gruncie badań z zakresu historii historiografii oraz dydaktyki historii przez J. Maternickiego. Samo pojęcie jest starsze, na początku XX w. o kulturze historycznej pisali Stanisław Zakrzewski i Józef Siemieński.

nego i nieklasycznego, ukazanego tu w trzech różnych odmianach historiografii: zdarzeniowej, modernistycznej i pomodernistycznej (zwłaszcza w wersji antropologiczno-kulturowej). Przyjęłam z pewnym uproszczeniem, które zakłada każde rozwiązanie modelowe, że wspomniane odmiany historiografii są obecne również w postaci typów szkolnej narracji historycznej w aktualnie funkcjonujących podręcznikach do historii. W ten sposób powstała próba operacjonalizacji myślenia historycznego, jakim posługują się autorzy podręczników. Do opisu odmian szkolnej narracji historycznej posłużyłam się względnie stałymi wyznacznikami myślenia historycznego, jakimi są: czas, przestrzeń, zmienność/ciągłość. Ponadto zwróciłam uwagę na podejście autorów do źródeł historycznych w każdym z trzech typów narracji oraz na wizję człowieka i świata, jaką owe odmiany narracji zawierają i w konsekwencji kształtują. Na końcu zawarłam sugestie dotyczącą konsekwencji powstających w przypadku utrwalenia określonej wizji człowieka i świata w postaci ukształtowanego sposobu myślenia historycznego.

Tabela, będąca zbiorem uporządkowanych informacji/cech poszczególnych typów/modeli historiografii obecnie spotykanych w podręcznikach szkolnych, może służyć studentom i nauczycielom historii do samodzielnej, krytycznej analizy i interpretacji szkolnej narracji historycznej. Nie muszę dodawać, że powstanie tabeli związane jest z nagłą koniecznością przełożenia na język praktyki dydaktycznej refleksji metodologicznej na temat historycznie zmieniających się typów historiografii w sytuacji faktycznego ich występowania w bieżącej ofercie podręczników szkolnych.

Tabela pozwala w trakcie zajęć ze studentami historii na operacjonalizację typów myślenia historycznego, obecnego we współczesnej historiografii. To zadanie jest zaledwie krokiem wstępnym, ale zarazem niezbędnym na drodze do krytycznej refleksji na temat myślenia historycznego jako kategorii dydaktycznej.

Tabela umożliwia pogłębienie refleksji o złożoności myślenia historycznego — w aspekcie związanym z „wielokształtnością” współczesnej historiografii — a także uzmysławia stopień trudności zadania dydaktycznego, jakim jest kształcenie tego typu myślenia.

Rozszerzenie dotychczasowej definicji zmierza do podniesienia kultury historycznej, zarówno przyszłych, jak i czynnych nauczycieli historii. Jest to szczególnie ważne w sytuacji, gdy obecnie obowiązująca podstawa programowa w zapisie oczekiwanych osiągnięć uczniów opiera się zwłaszcza na tych, które fundują klasyczny model myślenia historycznego.⁹

⁹ *Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 4, Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, Wydawnictwo MEN, Warszawa 2009, s. 28-33,

Inspiracje

Lektura książki *O myśleniu historycznym*, pomimo iż nie porusza ona dydaktycznej kategorii myślenia historycznego, nie jest z punktu widzenia dydaktyka historii trudem daremnym. Mówiąc o czymś zupełnie innym, paradoksalnie w każdej części otwiera szerokie pole do pogłębionej nad tą kategorią refleksji.

Po pierwsze, dodaje odwagi, aby tę kategorię redefiniować jako szeroki i długofalowy wspólny projekt dydaktyków i nauczycieli historii, polegający na przygotowaniu do krytycznego uczestnictwa w poznawaniu kultury historycznej z edukacją szkolną jako jednym z etapów.

W obecnym kształcie myślenie historyczne na gruncie dydaktyki jest podporządkowane pragmatyce edukacyjnej, nabiera charakteru funkcjonalnego i ściśle przedmiotowego. W myśl obowiązującej definicji kojarzone jest z zestawem uniwersalnych cech, opisujących scjentystyczny model edukacji historycznej, ale w praktyce edukacyjnej ulega nazbyt często uproszczeniu w wyniku banalizacji celów kształcenia albo „ratunkowego” sprowadzania skomplikowanej materii dziejów do schematu przyczynowo-skutkowego.

W książce prof. Wrzoska myślenie historyczne przybiera wymiar szerokiej refleksji kulturowej, filozoficznie i metodologicznie ujmującej myślenie, będące udziałem historyka w akcie poznawania, a przy tym namysł ów nie traci z oka podmiotowości tego myślenia.

Podążanie za autorem poszukującym odpowiedzi na pytanie:

jak myśli historyk, który wyobraża sobie świat, bada, zgłębia i prezentuje wyniki swych dociekań [...] jakie założenia stają za historią jako praktyką badawczą i historiografią jako gatunkowym sposobem prezentowania i komunikowania jej wyników¹⁰

okazuje się inspirujące dla dydaktyka, który w różnych typach narracji historycznej dostrzega teksty danej kultury.

Uwrażliwienie na odbiór tekstów kultury jako jeden z celów kształcących wydaje się istotą kulturowego kierunku edukacji historycznej/humanistycznej w niedalekiej przyszłości. Jest to projekt ambitny, lecz możliwy do realizacji, a przy tym nie zamyka drogi nowym środkom przekazu (obraz, multimedia), uwrażliwia na ich język, oswaja z alternatywnymi formami obecności kultury i uczestnictwa w niej.

Zdolność do tego typu refleksji powinna stać się składową kultury historycznej studenta historii, po to, by jego przekaz dydaktyczny historii miał

35- 42, 43-46, 47-59; por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008, opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 4, poz. 17, z 15 stycznia 2009 r.

¹⁰ W. Wrzosek, *O myśleniu historycznym*, s. 7.

charakter krytyczny — również w znaczeniu: świadomy zmieniających się wizji ładu kulturowego wyznaczanego przez daną kulturę.

Redukcyjny charakter rozumowania, jakie proponuje autor, sprawia, że docieramy wraz z nim do głębi myślenia historycznego, do metaforycznych fundamentów historiografii, do pojęć organizujących to myślenie u podstaw. Należy do nich klasyczna metafora genezy. Docieramy do wymiarów świata historycznego (temporalność, spacyjność), które organizują go na poziomie wizji przeszłości, wcielając się w kolejne historyczne artykulacje myślenia historycznego.

Zdaniem autora, za świadectwo stałości i zmienności myślenia historycznego odpowiadają metafory/pojęcia, które stanowią myślowy fundament operacji historiograficznej. Wyłaniająca się z nich stroniczość myślenia historycznego jest jego niezbywalną cechą, stanowi historycznie zmienny sposób refleksji danej kultury.

Wyjaśniając istotę relatywizmu kulturowego przysługującego historii, autor wskazuje na język, którym się ona posługuje. Jako język kultury badającej wyznacza on ramy poznawcze badania i granice imputacji kulturowej, ustanawiając tym samym niezbywalną względność poznania.

Jedną z istotniejszych inspiracji — do myślowego zagospodarowania — okazał się problem delimitacji.¹¹ Uświadomił mi on konieczność zwrócenia uwagi na kategorie, które w klasycznym ujęciu historii ulegają spłaszczeniu, a ich metaforyczne znaczenie ujawnia się dopiero w szerokim kontekście ujęć nieklasycznych. Należy do nich również wzbogacenie dotychczasowych wyznaczników świata historycznego (jego spacyjności i temporalności, zmienności i ciągłości) o społeczny i kulturowy wymiar przestrzeni oraz tożsamościowy i kulturowy wymiar czasu. Powstający w ten sposób nowy — trzeci wymiar społeczno-kulturowy — nadaje obrazowi historycznemu głębię — inaczej niż w malarstwie, bo w sposób nieiluzyjny, choć metaforyczny właśnie.

Inne przemyślenia pojawiają się wraz z „wyróżnioną rolą naocznego świadka” oraz relacją widzieć/wiedzieć.¹² W dydaktyce problem ten ma wymiar kulturowo-psychologiczny i związany jest z jednostkowym rozwojem myślenia, które przekształca się z obrazowego w pojęciowe i symboliczne. Jest to stopniowy proces utraty doświadczenia poznawania świata właściwego dziecku, a marginalnego u osoby dorosłej. Zmianie tej towarzyszy przejście od obrazu do tekstu. Przykład Herodota jako śladu świata archaicznego myślenia w tym, że powoływanie się na widzenie własne i innych traktowane jest jako przesądające, znajduje swoją późną kontynuację w sile

¹¹ *Ibidem*, s. 87-88.

¹² *Ibidem*, s. 88-95.

oddziaływania perswazyjnego XIX-wiecznej historii „malowniczej”, wizualizującej przeszłość metodami narracyjnymi zaczerpniętymi z doświadczenia poetyki realizmu oraz tzw. kolorytem lokalnym, uważanym przez historyka Augustyna Thierry’ego za metodę poznania historycznego. Za przykładem Scotta wielu historyków odbywało regularne podróże do miejsc historycznych wydarzeń przez siebie opisywanych, aby zebrać wrażenie i informacje do „wiernego” opisu topograficznego.

Sądzę jeszcze ponadto, że relacja widzieć/wiedzieć jest przechodnia i działa poznawczo w obie strony. Świadczą o tym dawne, a zwłaszcza współczesne praktyki upamiętniające. Są one oparte na wizualizacji tego, czego już nie ma, ale o czym się wie, że było. Rodzą się z potrzeby upamiętnienia poprzez wizualizację (np. żywe obrazy, spektakl, rekonstrukcję, instalację w przestrzeni publicznej). Refleksyjność, która towarzyszy tej pierwotnej potrzebie widzenia, w rzeczywistości nie jest wtórna, lecz prymarna i stanowi w każdym sensie źródło owej wizualizacji.

Tworzy się nowy rodzaj relacji odwróconej:

wiedzieć → widzieć → zrozumieć.

Ta książka skutecznie przypomina, jak ważna jest zmiana podejścia do zastanych kategorii, ale też obudzona na nowo wrażliwość w myśleniu o przeszłości, ostrożność i respekt wobec przodków i ich sposobu rozumienia świata, zdziwienie bogactwem tego, co minione.

To są cenne przypomnienia, ponieważ inspirują do poszukiwania metod niestandardowych w pracy nad kształceniem myślenia historycznego. Przykładowo metod i technik dramowych, które poprzez przeżycie, poprzez wejście w rolę, mogłyby budzić refleksję nad płynnością tożsamości, nad problemem przyspieszenia w kulturze, które naraża osoby w niej uczestniczące na doświadczenie zmiany tożsamości w wymiarze ponadjednostkowym i w skali dotąd niespotykanej.

Książka ta krok po kroku pozwala zrozumieć, że poruszamy się po grząskim gruncie kulturowo zakorzonego i kulturowo zdeterminowanego myślenia historycznego tych, którzy się myśleniem historycznym zajmują.

Nie po raz pierwszy Wojciech Wrzosek uświadamia swoim czytelnikom, że historiografia jest utkana z materii kultury tak gęstej i skomplikowanej w wariantach, jakie proponuje, że opisana w latach 80. XX w. przez metodologów historii wersja „naukowego myślenia historycznego” wydawać się może niektórym „rajem utraconym”.

Tab. 1. Typy historiografii obecne w narracji historycznej podręczników

Historiografia klasyczna	Historiografia nieklasyczna — modernistyczna	Historiografia nieklasyczna — pomodernistyczna
<p>Pytania: Jak było? Kto? Co? Gdzie? Kiedy?</p> <ul style="list-style-type: none"> • perspektywa bezpośredniej antropomorfizacji • Jednostkowy Podmiot Sprawczy: wybitna jednostka, etnos, naród, państwo, grupa społeczna (lud, szlachta...) • klasyczna koncepcja prawdy, „prawda faktograficzna” • realizm metafizyczny • narracja deskryptywna, historia opowiadająca • interpretacja podmiotowa 	<p>Pytanie: dlaczego? Pytanie o funkcjonowanie struktury (gospodarczej, społecznej...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • perspektywa pośredniej antropomorfizacji • rzeczywistość procesualna, zjawiska społeczne, system społeczny, cywilizacja • klasyczna koncepcja prawdy • pierwotność teorii nad doświadczeniem • narracja wyjaśniająca, „obiektywizująca”, niepodmiotowa 	<p>Pytanie: jak żyli ludzie w uwięzi kultury?</p> <ul style="list-style-type: none"> • mikrohistoria • kultura symboliczna w perspektywie rozumiejącej • zjawiska kulturowe w ujęciu antropologicznym • nieklasyczna koncepcja prawdy
<ul style="list-style-type: none"> • czas kalendarzowy, zdarzeniowy, jako triada przeszłość-teraźniejszość-przyszłość • układ chronologiczny wydarzeń • wiązanie genetyczne 	<ul style="list-style-type: none"> • trwanie (czas procesualny) • determinacja funkcjonalna • czas długiego trwania • polichronostrukuralność 	<ul style="list-style-type: none"> • czas życia jednostki lub mikrostruktury, perspektywa przeżycia jednostki, mentalność, • narracje wiążą losy bohaterów • czas i wymiar życia jednego pokolenia • ujęcie mikrohistoryczne antropologiczno-kulturowe
<p>Historia polityczna Źródła: narracyjne i aktowe</p>	<p>Historia społeczno-gospodarcza (ukazująca procesy i przemiany) Źródła nowe: statystyczne</p>	<p>Historia kultury, życia codziennego Nowe podejście do źródeł historycznego</p>

Tab. 1. Typy historiografii obecne w narracji historycznej podręczników — c.d.

Historiografia klasyczna	Historiografia nieklasyczna — modernistyczna	Historiografia nieklasyczna — pomodernistyczna
Świat etnonacjoncentryczny, świat bezpośredni zanurzony w wartości, indywidualne byty historyczne zanurzone w wartościach „ludzkich” — skutek antropomorfizacji UWAGA!	Kształtuje odbiorcę zdominowanego światem bez jednostki UWAGA!	Kształtuje odbiorcę świadomego relatywizmu kulturowego historii, respekt dla inności w kulturze
Perswazyjność idei patriotycznych/nacjonalistycznych, świat kategorii i wartości bliskich doświadczeniu potocznemu jednostki i pozanaukowym wizjom przeszłości	Obraz przeszłości związany z wartościami kolektywistycznymi, totalizującymi, antyindywidualistycznymi, ew. opcja na rzecz materialistycznych wizji świata, człowiek „produktem” historii.	UWAGA! Może kształtować odbiorcę krytycznego i tolerancyjnego; wyczulonego na dyskursy mniejszości.

Podstawa opracowania: W. Wrzosek, *Historia — Kultura — Metafora* (1995); W. Wrzosek, *O myśleniu historycznym* (2009).

Reflections of the History Educationalist Based on Reading Wojciech Wrzosek's *About Historical Thinking*

by Violetta Julkowska

A b s t r a c t

The essay refers to the relationship between methodology of history and academic and school history didactics as a result of the reflection which Wojciech Wrzosek undertakes in his book entitled: *About Historical Thinking*.

Wojciech Wrzosek's reflection dedicated to the term 'historical thinking' is related to the meaning of this category as useful and instructive in the field of the history didactics. The changes in the contemporary historiography offer a new vision of the past and new manners of understanding the past, are also able to develop the need for a systematic reflection in the field of history didactics. Historiography understood as crossing the traditional scientific frameworks of history is also the way to re-define *historical thinking* as the key category of the history didactics.

The main topic of this essay is to offer the cultural perspective of interpretation of history in education. It is also an attempt to reconstruct the model of *historical thinking* in contemporary history textbooks narrations.