

Violetta Julkowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zmiana modelu metodologicznego podręczników historii

Reforma oświaty a konstrukcja podręczników w latach 1999–2006

Przemiany jakie w ostatnich latach dokonują się w dziedzinie podręczników szkolnych do nauczania historii są głównie pochodną zmian zachodzących w podstawie programowej, które zapoczątkowała reforma z 1999 r. Realizacja jej postanowień w latach 1999–2006, przebiegająca kolejno na poszczególnych poziomach edukacyjnych, stała się silnym impulsem do prac nad nowym kształtem szkolnych podręczników do historii. W ich wyniku miała miejsce systematyczna wymiana podręczników na wszystkich etapach szkolnej edukacji historycznej. Efekt ten został dodatkowo zwielokrotniony dzięki zasadzie pluralizmu w sposobie interpretacji podstawy programowej kształcenia ogólnego¹ oraz na skutek uwolnienia rynku wydawnictw szkolnych. W konsekwencji wiele nowych wydawnictw przygotowało bogatą, ale zróżnicowaną pod względem jakościowym, ofertę podręczników szkolnych do nauczania historii, które pojawiły się w sprzedaży. Kolejne zmiany programowe zaplanowane w 2008 roku na poziomie gimnazjum i liceum uruchomiły ponownie falę prac, uwzględniającą tym razem częściową zmianę treści historycznych na poziomie gimnazjum oraz zasadniczo dwutorowe podejście do nauczania historii na poziomie liceum².

Powodem wymiany podręczników w pierwszym etapie reformy w latach 1999–2006 była potrzeba dostosowania ich treści do wymogów podstawy programowej, ale również ich kształtu dydaktycznego do zaleceń kompetencyjnych podstawy. Nowe podręczniki miały ułatwić nauczycielom realizację takiej strategii nauczania historii, która aktywizowałaby uczniów w procesie

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z dnia 23 lutego 1999 r., DzU nr 14, poz. 129, Warszawa 1999.

² Podstawa programowa kształcenia ogólnego z dnia 15 stycznia 2009 r., DzU nr 4, poz.17, Warszawa 2009.

poznawania i interpretacji przeszłości oraz umożliwiałyby kształcenie niezbędnych kompetencji kluczowych. Podręczniki nowego typu miały więc od początku wytyczony cel i zadanie dydaktyczne, choć paradoksalnie nie zostało to wówczas jasno doprecyzowane od strony rozwiązań metodologicznych. Powstawaniu nowych podręczników towarzyszyło raczej ogólne wskazanie, by inspirowały one uczniów i tworzyły grunt do rozwijania różnych umiejętności analitycznych i interpretacyjnych. Podstawa programowa z 1999 r. sugerowała, by kompetencje te były rozwijane, zwłaszcza w odniesieniu do bogactwa tekstów kultury, pochodzących z różnych obszarów przeszłości i z różnych kręgów tematycznych. Z racji centralnego usytuowania ucznia jako podmiotu działań dydaktycznych, miały one także uwrażliwiać na obecność przeszłości w teraźniejszości. Inwencji autorów podręczników pozostawiono wybór konkretnych rozwiązań metodycznych. Problem realizacji zapisów podstawy był jednak bardziej złożony, szczególnie z punktu widzenia konsekwencji metodologicznych, przyjętych wówczas założeń dydaktycznych. Oznaczały one bowiem konieczność dokonania zmian w dotychczasowym modelu narracji, którego podstawowymi, tradycyjnymi wyznacznikami były: chronologiczny układ treści, dominacja historii politycznej oraz wyłącznie ilustracyjny charakter zamieszczonych w podręczniku materiałów pomocniczych, z przewagą ograniczonego repertuaru tekstów źródłowych i typowej ikonografii.

Już w trakcie przygotowań do realizacji nowych programów, będących zgodnie z wolą ustawodawcy dopełnieniem zapisu podstawy programowej z 1999 r., przydatność dydaktyczna wielu podręczników pisanych w dawnym stylu została zakwestionowana, a co ważniejsze stopniowo zaczęto dostrzegać, że ich narracja będzie kształtowała tradycyjny typ myślenia o przeszłości, ufundowany na historii zdarzeniowej, klasycznej definicji prawdy i scjentyistycznym modelu badań historii. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego umożliwiła autorom podręczników, twórcze podejście do sposobu opracowania treści historycznych, z czego w pełnym zakresie skorzystała tylko część z nich, proponując zmianę tradycyjnego modelu narracji podręcznikowej. Najbardziej innowacyjne podręczniki, preferujące problemowe ujęcie treści nauczania w miejsce układu chronologicznego, diametralnie zmieniały obowiązujący wcześniej obraz przeszłości, nadając mu nową dynamikę i wzbogacając o nowe treści. Przykładem nowego sposobu podejścia do rozszerzonego przez podstawę spektrum zagadnień i kręgów problemowych (w układzie historia rodziny- historia lokalna — historia Polski — historia Europy) właściwych dla przedmiotu o nazwie: historia i społeczeństwo w klasach IV–VI szkoły podstawowej, było włączenie do edukacji historycznej tematów dotąd słabo reprezentowanych, właściwych dla historii kultury i życia codziennego w ujęciu makro i mikrohistorycznym. Ta innowacja początkowo

obecna w nielicznych podręcznikach³, upowszechniła się po kilku latach jako rozwiązanie standardowe dla kolejnych edycji podręczników. Kilkuletnia praca nad kształtem podręczników do szkoły podstawowej i gimnazjum nie tylko przełamała monopol klasycznej historiografii, z jej obowiązkowym chronologicznym porządkiem zdarzeń, lecz także ukazała potencjał tkwiący w konstruowaniu obrazu przeszłości ujmowanego z wielu możliwych perspektyw poznawczych. Z metodologicznego punktu widzenia zmiana konstrukcji narracji pozwoliła bowiem na wykorzystanie w praktyce dydaktycznej ujęć makrohistorycznych i mikrohistorycznych, które nawiązywały do ujmowania przeszłości na sposób właściwy dla ujęć modernistycznych, jak i pomodernistycznych, uprawianych na gruncie historiografii.

Ponadto dbałość o poziom edytorski tych podręczników doprowadziła do wyraźnego wzbogacenia repertuaru wykorzystywanych materiałów pomocniczych, w tym także źródeł historycznych różnego typu. To z kolei umożliwiło rozszerzenie skali działań dydaktycznych wokół konstrukcji i dekonstrukcji obrazu przeszłości. Należy podkreślić, że zasadnicze zmiany zaproponowane w ówczesnych rozwiązaniach nie miały charakteru redakcyjnego lecz były wynikiem pracy koncepcyjnej nad kształtem metodologicznym i dydaktycznym podręczników.

W początkowej fazie realizacji reformy wspomniane innowacyjne podejście było dla większości nauczycieli problematyczne. Zastosowanie nowej konstrukcji podręcznika i szerokiego spektrum materiałów historycznych, w konfrontacji z brakiem metodologicznej refleksji nad sensem poczynionych zmian, stanowiło istotną przeszkodę w realizacji programu nauczania. Głównym problemem był brak przygotowania kompetencyjnego do wielostronnej interpretacji złożonego obrazu przeszłości. Przygotowane materiały metodyczne częściowo łagodziły ten deficyt, lecz dopiero starania podjęte z inicjatywy władz oświatowych, a także samych nauczycieli, polegające na podnoszeniu kwalifikacji zawodowych, zaowocowały akceptacją nowego modelu podręcznika.

Opisane przemiany, dokonujące się od kilkunastu lat w zakresie konstrukcji podręcznika do historii oraz stopniowej zmiany w zakresie jego treści merytorycznych i funkcji dydaktycznych, dyskutowane były jako problem metodologiczny znacznie wcześniej, bo już w końcu lat 80. XX w. w gronie metodologów i dydaktyków historii⁴. Zgłoszone wówczas postulaty ponownego przemy-

³ Przykładem jest seria podręczników do szkoły podstawowej współautorstwa: V. Julkowskiej, I. Skórzyńskiej i D. Konieczki-Śliwińskiej, wydana w latach 1999–2001 przez Oficynę Wydawniczą Graf-Punkt, do których przygotowana została całościowa koncepcja i kompleksowa obudowa programowo-dydaktyczna wraz z materiałami pomocniczymi dla nauczyciela i ucznia.

⁴ Por.: J. Pomorski, *Umysł historycznie zniewolony*, [w:] *Historia a edukacja polityczna społeczeństwa*, pod red. J. Maternickiego, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk

ślenia celów edukacji historycznej, oczekiwały przeszło dekadę na klimat sprzyjający ich praktycznej realizacji. Ów brak możliwości bezpośredniego przełożenia postulatów teoretycznych, formułowanych przez metodologów historii oraz dydaktyków historii, na praktykę dydaktyczną był i nadal pozostaje jednym z rysów charakterystycznych sytuacji, w której realizowane są zmiany w programach nauczania historii. Świadomość tego, jak złożony i długotrwały w swoim przebiegu jest transfer akademickiej refleksji, skierowany zarówno do decyzyjnych środowisk oświatowych, jak i do nauczycieli historii, realizujących owe postulaty w praktyce szkolnej, mobilizowała niejednokrotnie do dyskusji i działań innowacyjnych⁵. Świadectwem tego pozostają opublikowane w latach 90. XX w., a więc na progu wspomnianych reform, wypowiedzi teoretyczne metodologów i dydaktyków historii oraz przygotowany wówczas akademicki podręcznik do dydaktyki historii⁶. Kilka lat później, już w trakcie realizacji reformy oświaty powstało kompendium encyklopedyczne dydaktyki historii, przygotowane wysiłkiem całego ówczesnego środowiska naukowego dydaktyków historii⁷. Współcześnie, mimo że przepływ informacji jest znacznie szybszy, nadal zmiany zachodzące na gruncie nauki historycznej i historiografii trafiają do szkoły z opóźnieniem. Dzieje się tak z kilku powodów. Pierwszym z nich jest brak w naszej kulturze historycznej potrzeby stałej i pogłębionej refleksji historiograficznej i metodologicznej, niezbędnej tak na etapie formułowania założeń reformujących nauczanie historii, jak i w trakcie ich praktycznej realizacji.

Stały namysł nad przebiegiem transferu wiedzy historycznej do społeczeństwa jest szczególnie potrzebny w sytuacji błyskawicznie przebiegającego procesu demokratyzacji pamięci i historii oraz zmieniającej się roli wiedzy historycznej w przestrzeni publicznej. Tego typu refleksja jest cenna również z uwagi na nowe wyzwania stojące przed akademicką humanistyką. Nauczyciel historii, zarówno na poziomie akademickim, jak i w edukacji szkolnej, ma w tej zmienionej rzeczywistości do odegrania rolę nie tyle arbitra w obszarze wiedzy historycznej, co raczej animatora kultury historycznej na prawach aktywnego uczestnika wspomnianego procesu, który zachodzi

Politycznych, Warszawa 1985, s. 124-125; *idem*, *Edukacja historyczna u progu XXI wieku*, [w:] *Po co uczyć historii?*, red. C. Majorek, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, Warszawa 1988, s. 239-253.

⁵ J. Topolski, *Problemy transmisji wiedzy historycznej w edukacji szkolnej*, [w:] *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, praca zbiorowa pod red. M. Kujawskiej, IH UAM, Poznań 1996, s. 107-119.

⁶ J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

⁷ *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, pod red. J. Maternickiego, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2004.

nie tylko w zamkniętych przestrzeniach szkoły, ale przede wszystkim w społecznych przestrzeniach funkcjonowania historii.

Druga faza reformy podstawy programowej zapoczątkowana w 2009 r. sprawiła, że ponownie od 2011 r. pojawia się fala nowych podręczników, tym razem do szkół ponadgimnazjalnych, których treści nauczania dotyczą historii XX w. Ich nowoczesna forma nie była zaskoczeniem, ponieważ w ostatnich latach wypracowane zostały określone standardy obudowy podręczników. Zapis efektów kształcenia w nowej podstawie programowej postawił przed autorami podręczników zadanie uwzględnienia zmian w zakresie tendencji edukacyjnych w kształceniu młodzieży. Te zmierzają w kierunku indywidualizacji procesu nauczania oraz pogłębiania zainteresowań specjalistycznych u uczniów szczególnie zainteresowanych przeszłością. Jednak zarówno zmiany w obszarze kultury masowej, jak i proces mediatyzacji edukacji przebiegają tak dynamicznie, że najbardziej zaskakującym okazał się stopień dostosowania nowych podręczników do oczekiwań i przyzwyczajęń ich odbiorców. Wiele z tych nowych propozycji podręczników, pod względem obudowy medialnej poszło tak daleko, że zaczęło zmieniać funkcję podręcznika, który występował dotąd w roli dominującej pomocy dydaktycznej. Można odnieść wrażenie, że zabiegi upodabniające podręczniki do stron internetowych lub bogato ilustrowanych magazynów historycznych, a także postępująca przewaga obrazu nad słowem, motywowane są głównie pogonią za lepszym efektem wizualnym. Zabiegi obliczone nie tyle na całościowy efekt dydaktyczny w procesie nauczania, co raczej na komercyjny sukces wydawcy stają się zjawiskiem niepokojącym, ponieważ prowadzą do stopniowej tabloidyzacji podręczników szkolnych.

Postulowane zmiany funkcji edukacyjnych podręczników do historii

Wspomniana wyżej zmiana tendencji kształcenia historycznego na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, opisana szczegółowo w celach podstawy programowej z 2009 r., obliguje nauczycieli do położenia nacisku na krytyczną pracę uczniów z różnorodnym materiałem źródłowym, tak aby jej efektem była nie tylko umiejętność dostrzegania złożonego charakteru tych informacji, lecz również wyjaśnianie znaczenia poznawania przeszłości dla rozumienia świata współczesnego. W ślad za tym godnym uwagi założeniem dydaktycznym powinna pójść przemyślana koncepcja podręcznika, dzięki której nauczyciel uzyskiwałby rzeczywistą pomoc dydaktyczną w przygotowaniu ucznia nie tylko do analizy i interpretacji źródeł, ale także do działań na określonych tekstach kultury, w tym pod kątem dostrzegania w nich róż-

nych poziomów informacyjnych i interpretacyjnych. Ponadto nowe podręczniki powinny wspomagać proces inspirowania uczniów do nauki aktywnej i ukierunkowanej nie tylko na praktyczne umiejętności, ale i na ich wykorzystanie w rzeczywistym działaniu. Postulaty te są zgodne z zaleceniami obowiązującymi obecnie w podstawie programowej zarówno na poziomie gimnazjów, jak i szkół ponadgimnazjalnych.

W myśl zapisów tej podstawy nauczyciel ma obowiązek kształcenia u uczniów złożonych umiejętności rozumienia konstrukcyjnego charakteru każdej narracji historycznej, a więc i związanej z tym umiejętności dekonstrukcji tekstu. Bez odpowiednio przemyślanej sekwencji środków dydaktycznych w postaci tekstów i różnego typu obrazów, w tym symbolicznych i ikonograficznych, a zwłaszcza bez dominacji kryterium poznawczego w ich wyborze nie jest to możliwe. Podręczniki niestosujące tego typu kryteriów w konstrukcji dydaktycznej i wyborze materiałów pomocniczych przestaną pełnić funkcje dydaktyczne, a więc poznawcze i kształcące, a staną się szkolnymi „gadżetami” doskonałej jakości technicznej i edytorskiej, cieszącymi oko ucznia i nauczyciela, lecz skrajnie nieprzydatnymi w pracy nad kształceniem kultury historycznej uczniów.

Rozwiązaniu tego problemu mogą przysłużyć się dwa równoległe działania: z jednej strony systematyczne kształcenie nauczycieli w ramach krytycznej dydaktyki historii, a z drugiej tworzenie nowego modelu podręcznika, umożliwiającego pracę krytyczną wokół treści, będących elementem poznania historycznego. Oba zadania pozostające w gestii akademickiej dydaktyki historii są realizowane, zwłaszcza w tych ośrodkach, które podstawy wiedzy historycznej i kultury historycznej traktują jako źródło inspiracji do pracy dydaktycznej. Wśród tych refleksji szczególnie istotną sprawą wydaje się stałe monitorowanie rozwiązań i nowych tendencji edukacyjnych, pojawiających się zarówno w europejskich, jak i w polskich podręcznikach do nauczania historii.

Na początku XXI w. nastąpiło postulowane wcześniej przez akademickich dydaktyków historii wsparcie historyków — autorów narracji podręcznikowej, fachową pomocą dydaktyczną. Obecnie w skład grona przygotowującego podręczniki wchodzi obok historyków — autorów narracji, również dydaktycy opracowujący koncepcję metodyczną podręczników a nawet, wzorem krajów zachodnich, nauczyciele-praktycy, którzy wspólnie wypracowują ostateczny kształt podręcznika. Tego typu podręczniki szkolne wyróżniają się celowym doбором stałych elementów obudowy dydaktycznej, zawierając: sekwencje materiałów pomocniczych i tekstów przeznaczonych do analizy; różne sposoby objaśniania pojęć historycznych; materiały graficzne i symboliczne do pracy wokół kategorii czasu i przestrzeni; komentarze do materiałów ikonograficznych, zestawy źródeł ukazujących różne punkty widzenia i różne oceny danej rzeczywistości.

Współcześnie zadanie dydaktycznego opracowania podręcznika nie sprowadza się więc do uzupełnienia tekstu narracji o autorskiej o adekwatne zestawy pytań i poleceń, jak miało to miejsce jeszcze dekadę wcześniej, lecz stanowi całościowe podejście, polegające na zainspirowaniu do wspólnej pracy nauczyciela i uczniów wokół materii historycznej przy założeniu niedominującej obecności autora podręcznika. Coraz częściej zadaniem zespołu przygotowującego podręcznik staje się również dotąd zaniebdywane niekonwencjonalne ukierunkowanie samodzielnej pracy uczniów zdolnych. Polega ono na wspieraniu zadaniowego kształcenia kompetencji historycznych różnego typu.

Koncepcja obudowy współczesnego podręcznika do historii, realizowana wspólnie z grafikami, prowadzić powinna do przemyślanej pod kątem dydaktycznym wizualizacji podstawowych kategorii myślenia historycznego takich, jak: czas, przestrzeń, zmienność i ciągłość, a dodatkowo jeszcze do wizualizacji synchroniczności procesów zachodzących w czasie długiego trwania.

Najpoważniejszym brakiem współczesnych podręczników do historii wydaje się nadal słaba obecność w ich konstrukcji różnych dyskursów uprawianych na gruncie nauk humanistycznych. Ich choćby sygnałne wprowadzenie wydaje się niezbędne do budowy otwartego obrazu przeszłości oraz do wzbogacenia repertuaru tematów poruszanych w podręcznikach szkolnych. Pojawienie się różnych dyskursów doprowadziłoby w efekcie do zmiany sposobu interpretacji zjawisk historycznych i społecznych, ponieważ w sposób charakterystyczny dla każdego z tych dyskursów, zostałyby wprowadzone do narracji szkolnej odmienne punkty widzenia i perspektywy badawcze a także odpowiednie instrumentarium pojęciowe.

Zasygnalizowane uprzednio zadanie, dotyczące konieczności przygotowania pojemnego modelu współczesnego podręcznika, pozwalającego na kompetencyjne i krytyczne ukierunkowanie szkolnej edukacji historycznej, to domena dydaktyków historii zaś przykładem koncepcji podręcznika stosującego w praktyce wymienione postulaty jest realizowany obecnie projekt wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do nauczania historii na poziomie gimnazjum. Po trwającej w latach 2008–2010 fazie formułowania przez historyków i dydaktyków historii ramowej koncepcji tego podręcznika oraz po uzgodnieniu jego wspólnych treści historycznych, wszedł on obecnie w fazę stopniowego przygotowywania makiety podręcznika z udziałem nauczycieli-praktyków z obu krajów. Jest to przypadek szczególnie interesujący, gdyż we wspólnej pracy nad konstrukcją podręcznika biorą udział kraje o różnych tradycjach dydaktycznych i o znacząco odmiennych procedurach w zakresie przygotowywania podręczników szkol-

nych. Doświadczenia dydaktyki niemieckiej w połączeniu z polską refleksją i praktyką dydaktyczną dały efekt w postaci opublikowanych zaleceń⁸.

Zalecenia można traktować jako propozycję oraz krok na drodze do wypracowania nowego, funkcjonalnego modelu podręcznika historii. Sięgając do podstaw teoretycznych nauk historycznych w wersji po zwrocie lingwistycznym i zwrocie etycznym oraz do ustaleń pochodzących z nowych obszarów badań historycznych (historia mentalności, mikrohistoria, *oral history*, historia pamięci, historia postkolonialna) dydaktyka ma szansę stawiania nowych zadań przed edukacją historyczną. W projekcie krytycznej refleksji nad społeczną recepcją przeszłości jest miejsce na pluralizm historiograficzny i konfrontację różnych obrazów przeszłości, w tym również obrazów będących zapisem pamięci kulturowej. Całościowe podejście do kształcenia kompetencji oraz do budowania materiału podręcznikowego jako swoistej reprezentacji przeszłości daje podstawy do konstruowania nowych modeli podręczników.

We wspomnianym wyżej projekcie wspólnego podręcznika polsko-niemieckiego zostały przyjęte w sposób komplementarny zasady stosowane na gruncie obu dydaktyk historii. Pierwszą z nich jest zasada wieloperspektywiczności, która ujmując dany temat z perspektywy przeszłości, ukazuje go z różnych punktów widzenia, wykorzystując specyficzne doświadczenia dyskursów (np. centrum — peryferie, kolonizatorzy — kolonizowani, bogaci — biedni).

Zatem istotę krytycznej dydaktyki historii można sprowadzić do trzech zasad: wielości ujęć, uwzględniającej w narracji szkolnej różnorodne punkty widzenia i obecność zróżnicowanych źródeł historycznych, dalej kontrowersyjności, czyli współwystępowania alternatywnych interpretacji, wymagających rozpoznawania i krytyki oraz pluralizmu rozumianego jako obecność wielu opinii i ocen na temat wydarzeń historycznych, która zakłada konieczność wypracowania własnej oceny zdarzeń.

Zasadam tym odpowiadają kolejne kroki dydaktyczne: rekonstrukcja, dekonstrukcja i ocena, które prowadzą do skonstruowania otwartego obrazu przeszłości.

Proponowane podejście, wypracowane na gruncie niemieckiej dydaktyki historii, polega więc na kształceniu takich umiejętności i kompetencji, które sprzyjają formowaniu krytycznej świadomości historycznej na drodze refleksji i autorefleksji. Towarzyszy temu konsekwentne ukazywanie uczniom konstrukcyjnego charakteru historiografii.

⁸ *Podręcznik do historii. Projekt polsko-niemiecki. Zalecenia*, pod red. Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2013, s. 15-31. Współautorką tych zaleceń jest m.in. pisząca te słowa.

Idea nowego modelu podręcznika ma oparcie we współczesnych przemianach dydaktyki historii, dyscypliny, idącej w swych założeniach teoretycznych w kierunku zgodnym z definicją szeroko rozumianej kultury historycznej. Trudności jakie wynikają z aplikacji krytycznego podejścia do szkolnej edukacji historycznej, są wypadkową przygotowania studentów w zakresie różnych kompetencji kulturowych z ich podbudową w zakresie teorii wiedzy historycznej i podstaw dydaktyki ogólnej. Przejście od zaawansowanej i rozbudowanej refleksji teoretycznej do praktyki dydaktycznej wymaga przygotowanie przyszłych nauczycieli do opanowania krytycznego myślenia historycznego w ramach zajęć z dydaktyki historii.

Na współczesny kształt dydaktyki historii rzutuje sposób, w jaki rozwijana jest refleksja metodologiczna i prowadzone są badania historiograficzne, gdyż głównie w nich dydaktyka historii znajduje silne oparcie do rozwijania krytycznego namysłu nad społeczną recepcją historii. Refleksja tego typu jest wynikiem całościowo rozumianej kultury historycznej, a więc uwzględniającej zarówno refleksję akademicką, jak i to, że powstaje ono także z wyobrażeń historycznych kształtowanych poza szkołą i uczelnią.

Perspektywy dydaktyki historii w kontekście kultury historycznej

Początek XXI w. to czas formułowania nowego programu badań dydaktycznych i nowego typu wyzwań dydaktycznych. Zadania stojące przed współczesną akademicką dydaktyką historii w Polsce, były dostrzegane znacznie wcześniej, bo już w 1993 r. w szeroko zdefiniowanym zakresie przedmiotowo-problemowym akademickiej dydaktyki historii⁹. Zawarta we wspomnianym podręczniku akademickim definicja dydaktyki historii, w zestawieniu porównawczym rozumienia tej dyscypliny w innych krajach pokazuje, że polska dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka definiowana jest konsekwentnie na podstawach teoretycznych, wywodzących się z obszaru humanistyki i nauk społecznych. Modernistyczne akcenty tej definicji, zrozumiałe na początku lat 90. XX w. obecnie powinny ulec zmianie uwzględniającej nowe dyskursy, jakie pojawiły się w obszarze nauk humanistycznych. To konieczne rozszerzenie spektrum poznawczego pozwoli bowiem na budowanie adekwatnych modeli edukacyjnych w obszarze dydaktyki historii.

Wspomniane ujęcie dydaktyki historii z 1993 r. inspirowane było dydaktyką zachodnioeuropejską, zwłaszcza niemiecką i do dzisiaj stanowi cenne kompendium wiedzy na temat szkolnej edukacji historycznej wraz z

⁹ J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *op. cit.*

jej ówczesnymi podstawami teoretyczno-metodologicznymi. Zawiera również przedstawienie metod i strategii dydaktycznych w nauczaniu historii. W ślad za przemianami dokonującymi się w obszarze nauk historycznych i społecznych autorzy podręcznika zaproponowali rozszerzenie tradycyjnej, powstałej jeszcze w pierwszej połowie XX w. definicji dydaktyki historii, akcentującej głównie zadania metodyczne i praktyczne, a więc w efekcie bardzo wąskie podejście do szkolnej edukacji historycznej. Nowe ujęcie dydaktyki historii jako nauki o edukacji historycznej społeczeństwa, zakładało uwzględnienie złożonych procesów przenikania wiedzy historycznej do społeczeństwa, kształtowanie się jego świadomości i kultury historycznej, a także działalności edukacyjnej na tym polu różnych instytucji (rodziny, wspólnot religijnych, organizacji politycznych i społecznych, mediów) w szczególności zaś szkoły. W polu zainteresowania tak rozumianej dydaktyki znajdowały się wszystkie formy przekazu historycznego, od podręczników szkolnych i dzieł popularnych, poprzez literackie, publicystyczne aż po naukowe, a także dzieła artystyczne i oralne, w zakresie w jakim wpływały one na świadomość historyczną społeczeństwa.

Również przedmiot badań dydaktyki pojmowany był szeroko, obejmując wszelkie procesy związane z recepcją wiedzy historycznej od naukowej po popularną.

Zatem od połowy lat 90. XX w. dydaktyka historii definiowana jest jako dyscyplina czerpiąca inspiracje z pogranicza nauk historycznych (metodologia historii, teoria poznania, historiografia), społecznych (psychologia, socjologia, antropologia) oraz pedagogicznych (dydaktyka ogólna, teoria wychowania), ale już bez typowej dla lat 60. i 70. wyraźnej dominacji pedagogiki. Ta zmiana spowodowała znaczące rozszerzenie przedmiotu zainteresowania dydaktyki historii, która stała się wielokierunkową refleksją nad obecnością i rolą historii w życiu społecznym.

Zatem już u progu XXI w. dydaktyka historii jako dziedzina badań została zaprogramowana na nowe zadanie interpretacji złożonych procesów przenikania wiedzy historycznej do społeczeństwa w przeszłości i współcześnie, nie ograniczając się jedynie do szkoły jako jednej z form instytucjonalnych, lecz obejmując różne instytucje, a także różne nieformalne sposoby obecności przeszłości w teraźniejszości.

Szeroka definicja dydaktyki historii mimo upływu czasu pozostaje nadal źródłem inspiracji, a nawet zyskuje na znaczeniu. Dzieje się tak z wielu powodów, przede wszystkim dlatego, że zasygnalizowany w definicji aspekt społecznej recepcji przeszłości, formułowany na początku lat 90. XX w. jako potencjalnie możliwy, staje się dopiero w obliczu współczesnych przemian kulturowych aktualny i jest rzeczywiście realizowany. Dydaktyka historii funkcjonuje obecnie w szerokim kontekście kulturowym, jakiego domaga się

współcześnie definiowana kultura historyczna. Zmienia się także stopniowo nastawienie części środowisk dydaktycznych do refleksji teoretycznej i filozoficznej, którą zaczęto uważać za inspirującą z punktu widzenia nowych rozwiązań dydaktycznych.

The Change of Methodological Shape of History Textbooks

by Violetta Julkowska

Abstract

Article describes a problem of new model of textbook for teaching history at school, both its historical texts and didactic exercises, for which meeting it is appointed. The need for a new textbook model appeared as a result of challenges put for school history both from education reform and modern reception of the past which takes place in (a) public space.

Complicated methodological consequences coming from the change of textbook model, which meets various expectations, are presented in the article.

Keywords: model of textbook for teaching history, academic history didactics, school history didactics, methodology of history, public space.