

JOANNA WOJDON

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0003-2681-1226

## PISANIE JAKO BADANIE. TWORZENIE NARRACJI HISTORYCZNEJ JAKO ELEMENT PROCESU BADAWCZEGO

### WRITING AS RESEARCH. CREATING HISTORICAL NARRATIVE AS PART OF RESEARCH PROCESS

#### Abstract

The article argues that writing is not a result but an integral part of historical research. Based on findings from the field of history education and good practices of public history, it aims to deconstruct the process of forging a historiographical narrative, from formulating the claim and arguments to the final, publishable version of the manuscript. It discusses the issues of adequate contextualization of the source analysis that should take into consideration both state of the art academic standards and readers' prior knowledge as well as their cognitive potential and expectations. A meticulous editing process is also regarded as part of research (not just post-processing), involving teamwork or outsourcing, where critical feedback helps identify loopholes in the process of research design, of building arguments and drawing conclusions. If skillfully implemented, it should strengthen the communicative power of the manuscript and enhance its outreach. The opportunities offered by artificial intelligence (AI) in this process are also discussed.

**Keywords:** historical writing, historical narratives, AI in historiography, public history and historiography, history education and historiography

**Słowa kluczowe:** tworzenie narracji historycznej, historiografia, sztuczna inteligencja w warsztacie historyka, historia w przestrzeni publicznej, edukacja historyczna a historiografia

Najnowszy polski podręcznik metodologii historii, której przedmiotem jest teoretyczna refleksja nad historią jako nauką, wyraźnie oddziela „czynności poznawcze historyka”, do których zalicza „ustalanie faktów, ich wyjaśnianie



© 2024. The Author(s). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

i interpretację, wartościowanie i ocenę”, od „efektów prowadzonych przez historyka badań”, wśród których wymienia „różne formy przedstawiania przeszłości, między innymi w formie materialnej, pisanej czy wizualnej”<sup>1</sup>. Niniejszy artykuł traktuje natomiast pisanie nie tyle jako sposób prezentacji poczynionych uprzednio ustaleń, ale jako narzędzie badawcze czy wręcz metodę badawczą historii. Ufam, że refleksja nad kolejnymi fazami procesu budowania narracji jest nie tylko ćwiczeniem myślowym, lecz może mieć także walor praktyczny i przyczynić się do udoskonalenia poszczególnych elementów tej pracy i jej „efektów”. Wydaje się to nagłą potrzebą zarówno w świetle wymogów stawianych pracom historycznym przez (niektórych) wydawców, zwłaszcza redakcje czasopism, jak i w świetle konkurencji na rynku księgarskim, w tym również ze strony sprawnych pisarsko nie-historyków podejmujących tematykę historyczną. Niejednokrotnie słyszałam pytanie: „Jak to się dzieje, że ich prace zyskują popularność i kształtują opinię publiczną, a historycy piszą głównie dla innych historyków, ale nawet wśród nich oddźwięk bywa niewielki?”<sup>2</sup>.

W swojej argumentacji korzystam z dorobku dwóch subdyscyplin historycznych, z którymi jestem związana od co najmniej kilkunastu lat: dydaktyki historii i *public history*, a także z doświadczeń historiograficznych, własnych i zasłyszanych.

Dydaktyka historii jest mocno osadzona w nauczaniu szkolnym i pozaszkolnym<sup>3</sup>. Choć w niewielkim stopniu i raczej od niedawna zajmuje się tym, jak uczyć pisać teksty historyczne, a grono badaczy specjalizujących się w tej dziedzinie jest dość wąskie, to jednak w ostatnich latach badania te wyraźnie przyspieszają<sup>4</sup>.

Znacznie bogatszy dorobek mają dydaktyczne studia nad czytaniem „jak historyk” i myśleniem historycznym. Peter Seixas wyróżnił sześć zasadniczych składowych myślenia historycznego: myślenie przyczynowo-skutkowe, określanie doniosłości historycznej, dostrzeganie ciągłości i zmiany, uwzględnianie perspektyw historycznych, poszukiwanie dowodów źródłowych, dostrzeganie etycznego wymiaru interpretacji przeszłości<sup>5</sup>. Sam Wineburg wyodrębnił w czytaniu historycznym: uźródłowienie (*sourcing*), czyli możliwie precyzyjne określenie autorstwa, miejsca i czasu powstania źródła; kontekstualizację, czyli określenie kontekstu historycznego, w którym źródło powstało; „bliskie czytanie” (*close*

<sup>1</sup> Ewa Domańska, Jan Pomorski, „Wstęp”, w *Wprowadzenie do metodologii historii*, red. Ewa Domańska i Jan Pomorski (Warszawa: PWN, 2022), 10.

<sup>2</sup> Zostało ono postawione także podczas sesji zorganizowanej podczas panelu zorganizowanego w ramach konferencji „Metodologia historii: Współczesne wyzwania i możliwości” w Poznaniu 9 grudnia 2022 r. Przedstawione wówczas refleksje leżą u podstaw niniejszego tekstu.

<sup>3</sup> Postulat nieograniczania dydaktyki historii do metodyki jej nauczania formułują od lat zwłaszcza dydaktycy niemieccy, a w ślad za nimi m.in. Jerzy Maternicki, „Pojęcie, przedmiot, zadania i funkcje dydaktyki historii”, *Wiadomości Historyczne* 35, 1 (1992): 13–22.

<sup>4</sup> Szczegółowa literatura przedmiotu znajduje się w przypisach do fragmentów, przywołujących konkretne ustalenia.

<sup>5</sup> The Historical Thinking Project, [www.historicalthinking.ca](http://www.historicalthinking.ca) (dostęp: 1.12.2023).

reading), czyli zwracanie uwagi na znaczące szczegóły; wreszcie koroborację, czyli konfrontacje analizowanego przekazu z informacjami z innych źródeł<sup>6</sup>.

Prowadząc swoje badania, Peter Seixas, Sam Wineburg, Daisy Martin czy Chauncey Monte-Sano przyglądali się temu, jakie czynności intelektualne wykonują badacze akademicy, gdy analizują źródła historyczne. Zastanawiali się także, jak ich zwyczaje i praktyki przełożyć na edukację szkolną, aby nauczyć młodzież korzystania ze źródeł i literatury przedmiotu. Ja wybrałam podejście odwrotne: na podstawie dobrych praktyk szkolnych, zaobserwowanych lub wypracowanych – głównie przez Chauncey Monte-Sano, Susan De La Paiz i Jeffreya Nokesa<sup>7</sup> – i idących za nimi wniosków, mówiących o tym, że rozwinięte umiejętności pisania korzystnie wpływają na rozwój myślenia historycznego uczniów<sup>8</sup>, uzasadniam, że tworzenie narracji historycznych nie jest efektem procesu badawczego, lecz jego częścią składową, a proces pisania jest elementem pracy badawczej historyka.

Z kolei historia w przestrzeni publicznej (*public history*) kładzie nacisk na komunikatywność – przystępność i atrakcyjność – przekazów historycznych z myślą o publiczności, której uwagę i zasoby (czasowe, pieniądze, mentalne i inne) chce przyciągnąć i wykorzystać<sup>9</sup>. Na kilku przykładach pokażę, jak konkretne praktyki i narzędzia stosowane w historii publicznej – takie jak *outsourcing*, *storytelling*, wizualizacja czy wykorzystanie sztucznej inteligencji – wpływają na prowadzenie badań nad przeszłością.

<sup>6</sup> Sam Wineburg, Daisy Martin, Chauncey Monte-Sano, *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms – Aligned with Common Core State Standards* (New York: Teachers College Press, 2012); Sam Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts: Charting future of teaching the past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001). Por. *Historical Thinking for History Teachers: A New Approach to Engaging Students and Developing Historical Consciousness*, red. Tim Allender (New York: Routledge, 2020).

<sup>7</sup> Jeffrey Nokes, Susan De La Paz, „Writing and Argumentation in History Education”, w *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, red. Scott Alan Metzger, Lauren McArthur Harris (Wiley: Hoboken, 2018), 551–578; Jeffrey Nokes, „Historical Reading and Writing in Secondary School Classrooms”, w *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture And Education*, red. Mario Carretero, Stefan Berger, Maria Grever (Palgrave Macmillan: London, 2017), 553–571; Chauncey Monte-Sano, Amina Allen, „Historical Argument Writing: The Role of Interpretive Work, Argument Type, and Classroom Instruction”, *Reading and Writing* 32 (2019): 1383–1410; Chandra L. Alston, Chauncey Monte-Sano, Mary Schleppegrell, Kimberly Harn, „Teaching Models of Disciplinary Argumentation in Middle School Social Studies: A Framework for Supporting Writing Development”, *Journal of Writing Research* 13, 2 (2021): 285–321. Por. też Joanna Wojdon, *Pisząc o wieloetniczności* (Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 2020).

<sup>8</sup> Chauncey Monte-Sano, „Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation”, *Curriculum Inquiry* 41, 2 (2011): 212–249; Susan De La Paz, Mark Felton, Chauncey Monte-Sano, Robert Croninger, Cara Jackson, Jeehye Shim Deogracias, Benjamin Polk Hoffman, „Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers: Effects on Student Learning”, *Theory & Research in Social Education* 42, 2 (2014): 228–274.

<sup>9</sup> Po polsku zob. *Historia w przestrzeni publicznej*, red. Joanna Wojdon (Warszawa: PWN, 2018).

## PROBLEMY BADAWCZE, TEZY I ARGUMENTY

Zacznijmy od dydaktyki i od prac Chauncey Monte-Sano, związanej z Uniwersytetem Stanforda, a potem Uniwersytetem Michigan. W początkach swojej kariery naukowej badała, jak nauczyciele wspierają (lub nie) rozwój umiejętności tworzenia narracji historycznych przez licealistów. Badania te były prowadzone w USA, jednak wnioski pasują także do sytuacji w Polsce, o czym mogłam się przekonać między innymi podczas rozmów z polskimi nauczycielami, prowadzonych w latach 2021–2022 w ramach dyskusji nad nową formułą arkusza maturalnego z historii: wielu nauczycieli w ogóle nie uczy pisać, a jeśli zadają swoim uczniom prace pisemne, to proponowane tematy kładą nacisk na sprawdzenie stopnia opanowania faktografii<sup>10</sup>. Efekt jest taki, że pisane niewprawną ręką wypracowania mają charakter „rzutów pamięci”, to znaczy uczniowie piszą bez większego ładunku i składu wszystkiego, co wiedzą, na przykład o rewolucji amerykańskiej albo – w Polsce – o „stosunkach polsko-krzyżackich w XV wieku”, zaś nauczyciele oceniają głównie stopień wysycenia tekstu faktografią<sup>11</sup>.

Punktem wyjścia do poprawy tej sytuacji jest, zdaniem zarówno Nokesa, jak i Monte-Sano, sprobematyzowanie samego tematu pracy. Może to być na przykład przedstawienie go w formie tak zwanego pytania kluczowego, które ukierunkuje poszukiwania uczniów i pomoże ustrukturyzować ich wypowiedzi, a przy tym zwykle działa też motywująco. Są większe szanse, że uczeń zechce rozwikłać zagadkę lub przedstawić swoje zdanie, gdy zamiast zreferowania „stosunków polsko-krzyżackich”, będzie miał rozstrzygnąć, czy XV wiek przesądził ostatecznie o klęsce Zakonu Krzyżackiego albo w którym momencie losy Zakonu Krzyżackiego zostały przesądzone, albo sformułować inny problem, wymuszający zajęcie stanowiska – przyjęcie lub odrzucenie postawionej tezy albo zaproponowanie rozwiązania – i jego uzasadnienie. Takie ujęcie tematu wymusza selekcję faktów według przyjętego klucza i ich zaprezentowanie w szerszym kontekście historycznym, bo dopiero to nada narracji moc przekonywania. Zarówno selekcja, jak i kontekstualizacja – jeden z filarów „czytania jak historyk” – to czynności badawcze, a nie prezentacyjne. Zatem postawienie problemu, sformułowanie tezy, dobór argumentów i dowodów ich słuszności oraz wyjaśnienie za pomocą kontekstu historycznego, że rzeczywiście potwierdzają argumenty, to działania, które nie tylko budują narrację, ale także ukierunkowują poszukiwania, a zatem są etapem na drodze dochodzenia do wniosków.

<sup>10</sup> Chauncey Monte-Sano, „Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers’ Practices”, *American Educational Research Journal* 45, 4 (2008): 1045–1079. Niektórzy nauczyciele są przekonani – bazując także na publikacjach dydaktycznych sprzed półwiecza i starszych – że uczniowie nie dorośli do pracy badawczej: stawiania i rozwiązywania problemów w oparciu o kwerendy. Tymczasem Wineburg wielokrotnie wykazywał, że umiejętnie pokierowani licealiści badania prowadzić potrafią, a Bruce Lesh stwierdza, że po latach praktyki szkolnej może to samo powiedzieć także o uczniach szkoły podstawowej, zob. Bruce Lesh, *Developing Historical Thinkers: Supporting Historical Inquiry for All Students* (New York: Teachers College Press, 2023).

<sup>11</sup> Chauncey Monte-Sano, „What Makes a Good History Essay? Assessing Historical Aspects of Argumentative Writing”, *Social Education* 76, 6 (2012): 294–298.

Analiza każdej z wyżej wymienionych czynności może stawiać sobie nie tylko cele edukacyjne, przyczyniając się do opracowania strategii dydaktycznych, które pomogą wykształcić u uczniów umiejętności pisania wypracowań o tematyce historycznej. Może ona także wpłynąć na praktyki zawodowych historyków, z których wielu zapewne nigdy nie pobierało systematycznej nauki pisania. Sądząc po ofercie kursów, publikacji, ale i po wzmiankach samych badaczy, świadome doskonalenie warsztatu pisarskiego zyskuje na popularności<sup>12</sup>. Nie chodzi przy tym o porady w rodzaju, jak skończyć z prokrastynacją i zabrać się do pracy albo że rozprawa powinna mieć wstęp, przegląd literatury, rozdziały i zakończenie, a w bibliografii należy wyodrębnić źródła i literaturę (lub jeszcze jej kategorie). Chodzi raczej o to, jak zaprząć pisanie do warsztatu badawczego, aby pisząc, doskonalić badania.

Do tego, że dobrze postawiony problem ustawia badania i ich prezentację, zapewne przekonywać nie trzeba. Umiejętność dostrzeżenia i sformułowania problemu, a nie tylko zakreślenie obszaru zainteresowań badawczych, potrafi przesądzić o przyznaniu grantu lub przyjęciu artykułu do druku. Dotyczy to nie tylko humanistyki, a w naukach ścisłych czy przyrodniczych jest wręcz normą. Tymczasem redaktorka uznanego czasopisma z obszaru badań nad historią Żydów żaliła się na swoim profilu w mediach społecznościowych, że kolejne nadesłane do redakcji artykuły nie stawiają żadnych problemów, nie precyzują celu badań<sup>13</sup>. Dobrze, jeśli takie teksty zostaną odesłane do korekty w procesie wydawniczym, gorzej jeśli ukazują się drukiem, dokładając swoją cegiełkę do niskiej oceny publikacji historycznych. *Nomina sunt odiosa*, nie będę więc przytaczać przykładów, ale sądzę, że każdy jest w stanie wymienić je na podstawie własnych lektur.

Tymczasem w obszarze zainteresowań dydaktyki historii znajduje się stawianie pytań i formułowanie problemów badawczych w sposób, który pozwoliłby zwrócić uwagę na istotne aspekty analizowanych zagadnień i pokazać ich związek ze światem znanym z przeszłości lub – co edukacyjnie jeszcze cenniejsze – z teraźniejszości. Jak pisze Monte-Sano, tezy w historiografii dotyczą przede wszystkim przyczyn i skutków wydarzeń historycznych (na przykład oceny znaczenia poszczególnych przyczyn i skutków), doniosłości historycznej (na przykład co powinniśmy dziś pamiętać i upamiętniać), ciągłości i zmiany (na przykład gdzie widać postęp lub regres) oraz perspektyw historycznych (na przykład dla czego ludzie robili to, co robili; jakie warunki wpływały na życie ludzi)<sup>14</sup>.

Te tak zwane pytania kluczowe skupiają uwagę uczniów (i czytelników), ale także zmuszają formułującego je (w naszym przypadku – badacza) do refleksji nad „i co z tego” (*and so what?*). Co wynika z moich badań? Jakie jest ich znaczenie? A jeśli ustalenie „i co z tego” sprawia trudność, jest nieprzekonujące, to być może należy na nowo przemyśleć zakres badań – chronologiczny, geo-

---

<sup>12</sup> Jeden z ciekawszych, choć dziś już nadgryziony zębem czasu, poradników dotyczących pisania rozpraw humanistycznych opracował Umberto Eco: Umberto Eco, *Jak napisać pracę dyplomową. Poradnik dla humanistów* (Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2007).

<sup>13</sup> Ponieważ był to profil osobisty, nie będę przywoływać danych osobowych.

<sup>14</sup> Cyt. za: Wojdon, *Pisać o wieloetniczności*, 18.

graficzny, problemowy, bazę źródłową, lepiej odnieść do literatury przedmiotu – tak aby badania nie były światem samym dla siebie.

Wracamy zatem do stwierdzenia, że problemy i pytania kluczowe nie tylko budują strukturę publikacji, lecz także kształtują poszukiwania. Trzeci akapit niniejszego artykułu dotyczył właśnie owego „*and so what?*”. Nie traktuję uznania, że pisanie jest integralną częścią badań, jako eksperymentu myślowego, a zatem nie będę odnosić się do filozofii historii, natomiast wykorzystam dorobek dydaktyki i *public history*. Kwalifikacja taka jest ważna w świetle funkcjonujących praktyk publikacyjnych, a refleksje nad nią mogą mieć przełożenie na praktykę.

W szkole zazwyczaj to nauczyciel formułuje główny problem, czyli temat pracy, natomiast uczniowie pracują nad argumentacją, na którą składają się tezy i ich uzasadnienia, a czasem także antytezy, czyli argumenty przeciwne zajmowanemu przez badacza stanowisku, w toku wywodu obalane. Chauncey Monte-Sano, tworząc strategie edukacyjne wdrażające uczniów do pisania prac historycznych, sformułowała cechy dobrej tezy będącej podstawą argumentacji, a także tezy lepszej i najlepszej. Dobra teza argumentacyjna dotyczy postawionego w tekście problemu. Wydaje się to oczywiste, gdy się o tym pisze, jednak w praktyce spotykamy przecież teksty naukowe z licznymi dygresjami lub nawet w głównym nurcie odbiegające tematycznie od głównego problemu (o ile w ogóle został on postawiony). Teza lepsza zawiera, według Monte-Sano, bardziej przemyślaną analizę tematu, pokazując wiedzę i kompetencje autora. W tezie najlepszej odzwierciedla się pogłębiona analiza zagadnienia i zarysowują się autorskie koncepcje interpretacji<sup>15</sup>.

Moja teza, która głosi, że rozwinięte umiejętności pisania mają korzystny wpływ na efekty badań historycznych, mieści się zapewne gdzieś między poziomem dobrym a lepszym. Pracę nad nią zaczynałam od zapisu, że istnieje związek między pisaniem a badaniami. Następnie dodałam kierunek tego związku, pisząc o „wpływie umiejętności pisania na prowadzenie badań”. W końcu przydzieliłam wartości zarówno umiejętnościom, jak i wpływowi. Gdybym była w stanie wykazać to na przykład za pomocą badań empirycznych i poprzeć danymi liczbowymi, mogłabym swoją tezę jeszcze udoskonalić. Formułowałam ją zatem w kilku podejściach. Praktyka polegająca na kolejnych iteracjach doskonalenia tekstu zgodna jest nie tylko z zaleceniami Monte-Sano, ale także pochodzącymi z popularnych poradników dotyczących pisania<sup>16</sup>.

## REDAKCJA I KOREKTA

Podczas zamkniętego spotkania na Uniwersytecie Wrocławskim pewien doświadczony amerykański prawnik, autor książek o tysiącach cytowań, tak przedstawiał etapy pracy nad rozprawami doktorskimi oraz własnymi publikacjami: „Zaczy-

<sup>15</sup> Za Wojdon, *Pisząc o wieloetniczności*, 25.

<sup>16</sup> Zob. np. Joseph M. Williams, Joseph Bizup, *Style: Lessons in Clarity and Grace* (Hoboken, NJ: Pearson, 2021) oraz wcześniejsze wydania tego poradnika, obecnie na rynku od 1981 r.

namy od sformułowania problemu badawczego, tezy i ogólnego planu. Potem piszemy tak, jakbyśmy «z głowy» tłumaczyli czytelnikowi, o co nam chodzi. W kolejnym etapie obudowujemy tekst literaturą przedmiotu, wprowadzając wynikające z niej korekty i uzupełnienia. Kolejnych kilka wersji to wynik prac redakcyjnych – cyzelowania tekstu pod kątem precyzji i komunikatywności przekazu”. Zapewne funkcjonują także inne podejścia, ale na ogół pozostają one swego rodzaju tajemnicą warsztatu poszczególnych badaczy. Prawdopodobnie promotorzy podczas seminariów udzielają dobrych rad w tym zakresie swoim studentom i doktorantom, budując przy okazji relacje uczeń-mistrz. Warto byłoby przeprowadzić systematyczne badania nad procesem wdrażania młodych adeptów nauki historycznej do czynności pisania. Wspomniane spotkanie, w którym uczestniczyłam w 2023 roku, było bodaj pierwszym w mojej karierze spotkaniem przedstawiającym w sposób usystematyzowany, jak pracować nad manuskrytem i jak wdrażać do takiej pracy studentów.

Mówca podkreślał, że między kolejnymi podejściami dzieło powinno się „odleżeć”, aby autor mógł spojrzeć na nie krytycznym okiem, jak na tekst obcy. Nie chodzi przy tym jedynie o to, aby wyeliminować błędy natury językowej, od ortografii po powtórzenia wyrazów, błędy merytoryczne w rodzaju niewłaściwych dat, nazwisk, miejsc, cytatów, lecz także – co istotne z punktu widzenia pisania jako badania – by dostrzec luki w rozumowaniu, słabości dowodów, pominięte lub zniekształcone przekazy.

Tutaj – już poza wskazówkami ze wspomnianego spotkania – można zaproponować rozwiązania z zakresu dydaktyki historii, a mianowicie zastosowanie do własnego tekstu jednej z technik doskonalących aktywne czytanie. Może to być na przykład stworzenie planu tekstu w postaci pytań zadawanych poszczególnym akapitom. Spoglądając na taki plan jesteśmy w stanie szybko ocenić, o czym tak naprawdę pisaliśmy, z jakim przekazem konfrontujemy czytelnika. Czy nasz tekst naprawdę skupia się na zagadnieniach związanych z tematem, czy może ginie w dygresjach? Czy tok rozumowania jest spójny i logiczny, czy przeskakuje z wątku na wątek, by następnie powrócić i znowu uciec?

Pomocne może być także etykietowanie akapitów ze względu na czas, miejsce, główne postaci albo wątki, na których uwypukleniu nam zależy. Wówczas spojrzenie z lotu ptaka pozwoli zweryfikować ramy chronologiczne czy geograficzne przedstawianych treści, a także przekonać się, komu przypisujemy sprawstwo tudzież czy i w jakich kontekstach występują wyróżnione wątki.

Dobrze się sprawdza metoda opracowana przez Raymonda Nkwenti Fru w odniesieniu do podręczników szkolnych<sup>17</sup>. Fru zaproponował, aby wyjść od prostego określenia, gdzie, kiedy, kto i co robi w poszczególnych partiach podręcznika. Zestawienie kolejnych miejsc, czasu, sprawców i czynności pozwala wyciągać wnioski o miejscu i czasie akcji, ale także o tym, kto jest sprawczym podmiotem, a kto obiektem działań innych – osób albo bezimiennych procesów.

---

<sup>17</sup> Raymond Nkwenti Fru, „A Comparative Analysis of Reunification Discourses in Cameroonian History Textbooks” (praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Johanesa Wassermanna, University of KwaZulu-Natal, 2017).

Ich nagromadzenie, wraz z określeniami towarzyszącymi, świadczy o tym, jakie elementy uznane zostały za istotniejsze od innych (przypisano im doniosłość), a także z czyjej perspektywy prowadzona jest narracja. Sekwencja czynności pozwala z kolei śledzić ciągi przyczynowo-skutkowe, tudzież układy diachroniczne. Z kolei sekwencja podmiotów odzwierciedla spójność narracji lub jej brak, jeśli podmiot stale się zmienia<sup>18</sup>. Spojrzenia te odpowiadają typom myślenia historycznego, wyróżnionym przez Petera Seixasa (z niewielkimi modyfikacjami).

Zatem korekta jako element procesu pisarskiego to nie tylko zabieg techniczny, służący lepszej prezentacji ustaleń, lecz także – podobnie jak sproblematyzowanie tematu, ustalenie „i co z tego?” czy sformułowanie argumentów – element procesu badawczego, zwłaszcza wtedy, gdy za analizą idzie skorygowanie argumentacji lub też przeformułowanie tezy, jeśli okazuje się, że argumenty jej nie potwierdzają.

Powyższe uwagi nie wyrażają oczekiwania, że każdy autor będzie zawsze przeprowadzał drobiazgową analizę każdego fragmentu tekstu ani twierdzenia, że sama zawsze ją przeprowadzam. Doświadczenia z prac seminaryjnych studentów pokazują jednak, że nawet wycinkowa dekonstrukcja wybranych fragmentów uwrażliwia autorów i podnosi jakość tekstów tworzonych po jej przeprowadzeniu.

## WSPÓŁPRACA

Zdarza się jednak, że piszącym brak dystansu do własnego dzieła i widzą w nim to, co zobaczyć chcą, a nie to, co rzeczywiście się tam znajduje lub co znaleźć by się mogło/powinno. Kolejne iteracje czytania i korygowania prowadzą do depresji albo euforii, ale nie do postępu w badaniach. Warto wówczas zaangażować nową, niezależną parę oczu.

W przypadku pracy w pojedynkę etap badania, rozumianego jako droga do poczynienia ustaleń, może zachodzić niejako niezależnie od pisania lub przed przystąpieniem do pisania. Teoretycznie można w myślach sproblematyzować pole badawcze i przeprowadzić tok rozumowania, a następnie od razu ubrać je

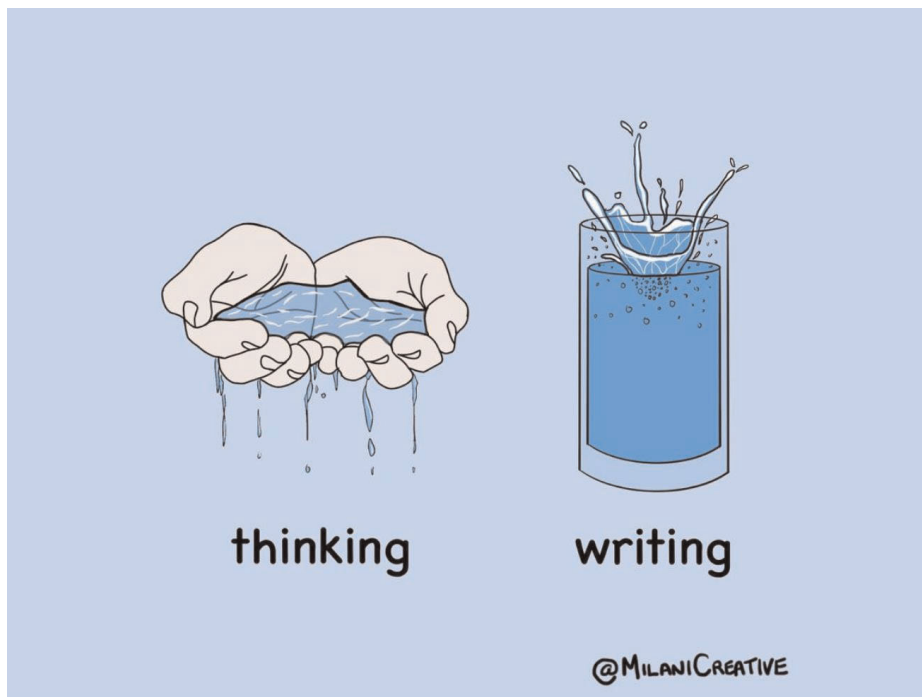
<sup>18</sup> Dr Ewa Woźniak-Wawrzyniak wykorzystwała metodę Fru w swoim doktoracie, by pokazać, że współczesne polskie podręczniki przedstawiają wydarzenia 1989 r. w Polsce jako rozgrywkę na szczytach, z silnym sprawstwem przypisywanym ludziom władzy PRL, wpisując tę narrację w ramy dyskursu postzależnościowego (Ewa Woźniak-Wawrzyniak, „Teoria transformacji a dyskurs postzależnościowy. Narracja o Polsce lat 1988–2004 w szkolnych podręcznikach do historii dla szkół ponadpodstawowych” (praca doktorska pod kierunkiem Joanny Wojdon, Uniwersytet Wrocławski, 2023)). W swoich własnych wprawkach ustaliłam m.in. że rewolucje rosyjskie 1917 r. w podręcznikach z okresu PRL przedstawiane były jako przewroty pałacowe, a „lud” pojawiał się tam jedynie w tle i wbrew obowiązującej ideologii jako bierny obiekt, a nie siła napędowa rewolucji (Joanna Wojdon, „Rewolucje 1917 r. w Rosji w polskich podręcznikach z okresu PRL”, referat wygłoszony podczas Międzynarodowej konferencji naukowej „Dni które wstrząsnęły światem? Rewolucje w imperium rosyjskim w 1917 r. (Przebieg, konsekwencje, pamięć)”, Wrocław 30 XI – 1 XII 2017).



we właściwe słowa. Wątpię jednak, aby takie pisanie od razu końcowego tekstu było osiągalne w praktyce, nawet w przypadku osób, które mają tak zwane „lekkie pióro”.

Aby jednak móc włączyć do badań inne osoby, trzeba zwerbalizować własne ustalenia lub też wyrazić je w inny sposób – np. graficzny. Nie da się bowiem wejść bezpośrednio do cudzych myśli. W tym też kontekście przytaczam grafikę, zaczerpniętą z Internetu, dobrze obrazującą przewagę pisania nad „czystym” myśleniem. Idąc za metaforą z obrazka, szklanka pisania „łapie” wodę przeciekającą przez palce myślenia, nadaje jej strukturę i zapewnia trwałość. Pozwala też komuś innemu z tej wody skorzystać<sup>19</sup>.

Załączona ilustracja świadczy zarazem o tym, że myśli można komunikować nie tylko za pomocą słów. Popularne narzekania mówią o powrocie do kultury obrazkowej, ale malarstwo historyczne ma znacznie dłuższą historię niż memy. Od dawna też wywiera niemały wpływ na kształtowanie zbiorowych wyobrażeń o przeszłości. Badania potwierdzają, że znaczny udział w przekazywaniu wiedzy i kształtowaniu tożsamości historycznej mają filmy<sup>20</sup>. Ich tworzenie ma także




---

<sup>19</sup> Ilustracja z profilu: Lengdung Tungchamma, „«I'm not a writer» shouldn't stop you from writing. Writing is a tool for thinking”, Facebook, 14.10.2023, <https://www.facebook.com/LengdungT/posts/pfbid02zN8ZMpdnkiPxYZTtLo6LdQy116fSyJ139UK53kKiUDf2bJW8CTwBb6QiHH1QXeGgl> (dostęp: 1.12.2023).

<sup>20</sup> Np. Peter Seixas, „Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native American–White Relations”, *History Teacher* 26, 3 (1993): 351–370.

wymiar badawczy, podobnie jak tworzenie gier komputerowych. Aby w mechanice gry zapisać procesy historyczne, trzeba je drobiazgowo zdekonstruować i zadbać o to, by po złożeniu w grę odpowiadały zakładanym interpretacjom historycznym<sup>21</sup>. Pozawerbalne środki wyrazu wymagają bardzo rygorystycznej selekcji materiału, tak aby niósł on oczekiwany przekaz, uwzględniając przy tym możliwości i ograniczenia medium. W procesie tworzenia mogą zrodzić się pytania wymagające przeprowadzenia dodatkowych badań. Miałam okazję towarzyszyć pracy Marii Frańczak, która szyla strój wzorowany na modzie z przełomu XIX i XX wieku. Przekonałam się, jak wielu badań o charakterze historycznym wymagał każdy etap – ustalenie wyglądu i konstrukcji stroju (w tym elementów niewidocznych), dobranie odpowiednich materiałów i technik krawieckich, poznanie praktyk związanych z noszeniem poszczególnych elementów<sup>22</sup>. Podobne badania prowadzą odtwórcy rzemiosła wojennego lub dawnych technik produkcji.

W historiografii akademickiej wciąż jednak to tekst pisany jest podstawową formą finalnego komunikowania wyników badań. Bardziej zróżnicowane formy pojawiają się na etapach pośrednich. Na przykład wizualizacje pozwalają uchwycić trendy w danych statystycznych, a w formie map mentalnych (*mind maps*) służą jako podstawa do konstruowania narracji z uwzględnieniem skomplikowanych sieci powiązań<sup>23</sup>. Autorzy poradników dotyczących pisania zalecają szkicowanie przedstawianych treści w formie scenek, co ma nadać opisom plastyczność i spersonifikować narrację, uwzględniając preferencje czytelników. Zdecydowanie łatwiej jest im podążać za postaciami „z krwi i kości” niż za abstrakcyjnymi pojęciami<sup>24</sup>. W przygotowaniu tekstu przydają się więc techniki tak zwanego *storytellingu*, czyli budowania historii zawierających bohaterów, akcję i emocje. Stosowanie takich technik i, bardziej ogólnie, przywiązywanie większej wagi do etapu tworzenia narracji wskazywałabym jako jedną z odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego przekazy nie-historyków dotyczące przeszłości skutkują szerszym rezonansem społecznym niż teksty historyków.

Ważnym etapem przygotowania przez historyków tekstu pisanego bywają wystąpienia ustne – wykłady lub referaty, którym często towarzyszą prezentacje multimedialne. Są to narzędzia wymiany myśli, pozwalające szybko uzyskać informację zwrotną. Duże znacznie ma tu podejście samego referenta oraz publiczności, a także warunki wygłaszania referatu. Można to robić, improwizując lub odczytując napisany już tekst<sup>25</sup>. Publiczność może być zachęcana do dyskusji

<sup>21</sup> Np. *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*, red. Matthew Wilhelm Kapell, Andrew BR Elliott (New York: Bloomsbury, 2013).

<sup>22</sup> Maria Frańczak, „Rekonstrukcja mody dawnej jako element historii w przestrzeni publicznej – studium przypadku” (praca magisterska na kierunku historia w przestrzeni publicznej w Uniwersytecie Wrocławskim, napisana pod kier. Joanny Wojdon, Wrocław 2022).

<sup>23</sup> Por. Barbara Jakubowska, Maciej Świrski, „Wykorzystanie metody Buzana na lekcjach historii w szkole średniej”, *Wiadomości Historyczne* 34, 4 (1991): 241–244. Ostatnio dostałam szkic rozdziału do monografii wieloautorskiej w formie *mind map*.

<sup>24</sup> Joseph M. Williams, Joseph Bizup, *Lessons in Clarity and Grace* (Boston: Pearson, 2014).

<sup>25</sup> Poradniki pisania zalecają, by w procesie korekty czytać własny tekst na głos. Wskazują, że dopiero wtedy słycać rytm i akcent, uwypuklający istotne treści (według Williama

albo, przeciwnie, ograniczana – przez organizatorów lub samego prelegenta. Notabene, praktyka pokazuje, że dyskusja, jeśli się odbywa, na ogół dotyczy doboru źródeł i literatury, metod ich analizy czy wyciągniętych wniosków, ale nie formy prezentacji.

W polskiej kulturze akademickiej krytyczna lektura tekstów przed publikacją funkcjonuje chyba jeszcze gorzej niż krytyczna dyskusja nad referatami. Nawet recenzje wydawnicze nie zawsze spełniają swoją funkcję, gdy pisane są „po koleżeńsku”, to znaczy sprowadzają się do kilku ogólnych uwag oraz konkluzji, że tekst wart jest opublikowania. Tego bowiem oczekuje redakcja lub wydawnictwo. Także sami autorzy często nie darzą recenzentów sympatią i zaufaniem<sup>26</sup>. Jeden z autorów, z którym współpracowałam, oczekiwał od recenzenta wydawniczego jedynie wskazania ewentualnych ewidentnych błędów merytorycznych (niewłaściwych dat, błędów w zapisie nazwisk czy nazw miejscowości). Twierdził on, że cała warstwa interpretacyjna należy wyłącznie do autora.

Rolę zewnętrznych krytyków tekstu pełnią też dobrzy redaktorzy oraz tłumacze. To najbardziej dokładni i wnikliwi, czasem wręcz pedantyczni, czytelnicy. Zgłaszane przez nich uwagi, sugestie zmian i stawiane pytania wymuszają większą precyzję wywodu, czyli dokonanie bardziej starannego procesu myślenia historycznego. Nawet jeśli bywają one trudne do przyjęcia przez autorów na poziomie emocjonalnym, to po przełamaniu oporów pozwalają udoskonalić tekst.

Recenzent idealny to życzliwie krytyczny czytelnik, darzony zaufaniem, niekoniecznie historyk. Książki historyczne, jeśli mają docierać do szerokiej publiczności, powinno się dać czytać bez głębokiego przygotowania wstępnego. A przy krytycznej lekturze kolejnych wersji maszynopisu mniej chodzi o weryfikację błędów merytorycznych (te powinny być zostać wyeliminowane już wcześniej), lecz raczej o wskazywanie fragmentów niejasnych czy niespójnych, na przykład pozbawionych istotnych szczegółów lub przeciwnie – nadmiernie rozwlekłych. Pierwotny autor dowiaduje się, które miejsca wymagają udoskonalenia w drodze pogłębienia refleksji, dodania nowych wyjaśnień, ustalenia faktów, a więc przeprowadzenia czynności badawczych.

---

i Bizupa, *Style*, treści najistotniejsze, główne myśli, pojęcia do zapamiętania powinny znajdować się na końcu zdania, tam bowiem przy czytaniu pada główny akcent; początek zdania czy też akapitu należy przeznaczyć na nawiązanie do spraw znanych). Zasady pracy dydaktycznej z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych promują strategie angażujące możliwie różne zmysły, by zwiększyć siłę oddziaływania – w takim ujęciu głośne czytanie, łącząc bodźce wzrokowe i słuchowe, pozwala lepiej uchwycić przekaz. Osobiście tekst słyszany odbieram jako mniej znajomy niż pisany (na który przecież patrzę godzinami, gdy powstaje), a przez to mam do niego większy dystans. Ponadto, czytając na głos, trzeba wyartykułować każde słowo, a cicha lektura pozwala pobeżnie przemknąć wzrokiem po niektórych fragmentach – ze stratą dla jakości korekty.

<sup>26</sup> Nie jest to fenomen jedynie polski, o czym świadczyć może popularność na portalu Facebook grupy o znamiennej nazwie: Reviewer 2 Must Be Stopped. W grudniu 2023 r. grupa liczyła 154 tysiące członków.

SZTUCZNA INTELIGENCJA I *OUTSOURCING*

W ostatnich miesiącach coraz popularniejsze staje się wykorzystywanie sztucznej inteligencji w procesie redagowania. Jak każde nowe narzędzie, wzbudza ona wiele kontrowersji. Historycy wielokrotnie wykazywali, że ChatGPT popełniał podstawowe błędy faktograficzne, płatał postaci, „fantazjował”. Pojawiają się pytania o ewentualne „współautorstwo” sztucznej inteligencji. Redakcje niektórych czasopism żądają, aby autorzy deklarowali, czy i jakich narzędzi sztucznej inteligencji używali przy tworzeniu tekstu<sup>27</sup>. Zapewne w niedługim czasie upowszechnią się stosowne regulacje formalne i zasady dobrych praktyk. Przy wszystkich zastrzeżeniach należy się bowiem spodziewać, że sztuczna inteligencja zostanie na dobre zaprzęgnięta do warsztatu badawczego także historyków.

Na obecnym, wciąż wstępnym, etapie widzę co najmniej dwa przydatne zastosowania programu ChatGPT do tworzenia tekstów historycznych. Nie eliminują one badacza, nie pozbawiają go sprawstwa ani autorstwa. Ich stosowanie może być za to częścią procesu badawczego.

Po pierwsze, bot przydatny jest przy tworzeniu ogólnego zarysu argumentacji, który następnie posłuży żywemu historykowi jako punkt wyjścia lub, odwrotnie, narzędzie weryfikacji własnego toku rozumowania. Uzyskaną odpowiedź można wykorzystać na różne sposoby: potwierdzić źródłowo podane propozycje, przekształcić zaproponowane przezeń argumenty albo też odrzucić je i poprosić o nowe. Kto prowadził dialog ze sztuczną inteligencją, ten wie, że uzyskanie satysfakcjonującego rezultatu wymaga precyzyjnego, często wielokrotnie doskonalonego, formułowania zapytań i poleceń. Można to z powodzeniem zaliczyć do czynności badawczych. Ich metodyka jest w trakcie opracowywania.

Po drugie, można zlecić sztucznej inteligencji redakcję napisanego przez historyka tekstu. W tym przypadku, podobnie jak wówczas, gdy tekst redaguje „ludzki” redaktor, do autora należy weryfikacja zredagowanej wersji. Czy na pewno odpowiada ona naszemu tokowi rozumowania? A może przepisując zdania, redaktor wprowadził przekłamania albo nieścisłości, które należy skorygować. Być może wynikały one z naszych niejasnych, nieprecyzyjnych sformułowań, zawłości wymagających wyjaśnienia lub luk, które trzeba uzupełnić, ale niekoniecznie w taki sposób, jak zrobił to bot. Poważnie potraktowaną korektę zredagowanego tekstu historycznego należy uznać za czynność badawczą, a nie jedynie techniczną.

Do tekstu zredagowanego przez czynniki trzecie podchodzi się z większym dystansem, bardziej krytycznie niż do własnego. Historyk wkłada więc następnie wysiłek, aby ów dystans zmniejszyć, odzyskać swoją własność intelektualną oraz moc w pełni świadomie i odpowiedzialnie podpisać się pod finalnym produktem. Ostatecznie, obciążą on przecież konto historyka, a nie redaktora – bez względu na to, czy był to człowiek czy bot.

<sup>27</sup> „Tools Such as ChatGPT Threaten Transparent Science; Here Are Our Ground Rules for Their Use”, *Nature* 613, no. 7945 (2023): 612.

Warto zatem docenić zalety outsourcingu, czyli praktyki zlecenia niektórych czynności badawczych podmiotom zewnętrznym, stosowanej powszechnie w *public history*. Projekty *public history* często są pracami zespołowymi, powstają w dialogu między specjalistami z różnych dziedzin. Każdy z nich wkłada do wspólnego dzieła to, na czym zna się najlepiej, a przy tym korzysta z dorobku pozostałych. Przy okazji ma możliwość doskonalenia własnego warsztatu.

## WNIOSKI

Wyciągnięcie etapu tworzenia narracji poza sferę samych badań prowadzi do umniejszania roli pisania, traktowanego jako przykra powinność, zło konieczne. Jednocześnie widziane jest ono jako czynność o charakterze bardziej artystycznym niż naukowym, w większym stopniu oparta na intuicji niż na zasadach, częściej improwizowana niż wyćwiczona, raczej odświętna niż codzienna. Tymczasem na przykład Piotr Wasylczyk w poradnikach dotyczących tworzenia prezentacji multimedialnych oraz przygotowywania tekstów do publikacji pokazuje, z jakim nakładem pracy badawczej wiąże się prezentacja wyników w naukach przyrodniczych<sup>28</sup>. Warto docenić tworzenie narracji także w nauce historycznej. W potraktowaniu pisania nie jako czynności wtórnej wobec prowadzenia badań, lecz jako ich integralnego komponentu widzę szansę na podniesienie zarówno jakości badań, jak i zasięgu ich oddziaływania.

## BIBLIOGRAFIA

- Allender, Tim, red. *Historical Thinking for History Teachers: A New Approach to Engaging Students and Developing Historical Consciousness*. New York: Routledge, 2020.
- Alston, Chandra L., Chauncey Monte-Sano, Mary Schleppegrell, Kimberly Ham. „Teaching Models of Disciplinary Argumentation in Middle School Social Studies: A Framework for Supporting Writing Development”. *Journal of Writing Research* 13, 2 (2021): 285–321.
- De La Paz, Susan, Mark Felton, Chauncey Monte-Sano, Robert Croninger, Cara Jackson, Jeehye Shim Deogracias, Benjamin Polk Hoffman. „Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers: Effects on Student Learning”. *Theory & Research in Social Education* 42, 2 (2014): 228–274.
- Domańska, Ewa, Jan Pomorski. „Wstęp”. W *Wprowadzenie do metodologii historii*, red. Ewa Domańska i Jan Pomorski, 9–15. Warszawa: PWN, 2022.
- Eco, Umberto. *Jak napisać pracę dyplomową. Poradnik dla humanistów*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2007.
- Editorial. „Tools Such as ChatGPT Threaten Transparent Science; Here Are Our Ground Rules for Their Use”. *Nature* 613, no. 7945 (2023): 612.

---

<sup>28</sup> Piotr Wasylczyk, *Prezentacje naukowe: praktyczny poradnik dla studentów, doktorantów i nie tylko* (Warszawa: PWN, 2020); Piotr Siuda, Piotr Wasylczyk, *Publikacje naukowe: praktyczny poradnik: dla studentów, doktorantów i nie tylko* (Warszawa: PWN, 2020).

- Frańczak, Maria. „Rekonstrukcja mody dawnej jako element historii w przestrzeni publicznej – studium przypadku”. Praca magisterska na kierunku historia w przestrzeni publicznej w Uniwersytecie Wrocławskim, napisana pod kier. Joanny Wojdon, Uniwersytet Wrocławski, 2022.
- Fru, Raymond Nkwenti. „A Comparative Analysis of Reunification Discourses in Cameroonian History Textbooks”. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Johanesa Wassermana, University of KwaZulu-Natal, 2017.
- Historia w przestrzeni publicznej*, red. Joanna Wojdon. Warszawa: PWN, 2018.
- Jakubowska, Barbara, Maciej Świrski. „Wykorzystanie metody Buzana na lekcjach historii w szkole średniej”. *Wiadomości Historyczne* 34, 4 (1991): 241–244.
- Lesh, Bruce. *Developing Historical Thinkers: Supporting Historical Inquiry for all Students*. New York: Teachers College Press, 2023.
- Maternicki, Jerzy. „Pojęcie, przedmiot, zadania i funkcje dydaktyki historii”. *Wiadomości Historyczne* 35, 1 (1992): 13–22.
- Monte-Sano, Chauncey, Amina Allen. „Historical Argument Writing: The Role of Interpretive Work, Argument Type, and Classroom Instruction”. *Reading and Writing* 32 (2019): 1383–1410.
- Monte-Sano, Chauncey. „Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation”. *Curriculum Inquiry* 41, 2 (2011): 212–249.
- Monte-Sano, Chauncey. „Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers’ Practices”. *American Educational Research Journal* 45, 4 (2008): 1045–1079.
- Monte-Sano, Chauncey. „What Makes a Good History Essay? Assessing Historical Aspects of Argumentative Writing”. *Social Education* 76, 6 (2012): 294–298.
- Nokes, Jeffrey, Susan De La Paz. „Writing and Argumentation in History Education”. W *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, red. Scott Alan Metzger, Lauren McArthur Harris, 551–578. Wiley: Hoboken, 2018.
- Nokes, Jeffrey. „Historical Reading and Writing in Secondary School Classrooms”. W *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, red. Mario Carretero, Stefan Berger, Maria Grever, 553–571. Palgrave Macmillan: London, 2017.
- Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*, red. Matthew Wilhelm Kapell, Andrew BR Elliott. New York: Bloomsbury, 2013.
- Seixas, Peter. „Popular Film and Young People’s Understanding of the History of Native American–White relations”. *History Teacher* 26, 3 (1993): 351–370.
- Siuda, Piotr, Piotr Wasylczyk. *Publikacje naukowe: praktyczny poradnik: dla studentów, doktorantów i nie tylko*. Warszawa: PWN, 2020.
- The Historical Thinking Project. [www.historicalthinking.ca](http://www.historicalthinking.ca) (dostęp: 1.12.2023).
- Wasylczyk, Piotr. *Prezentacje naukowe: praktyczny poradnik dla studentów, doktorantów i nie tylko*. Warszawa: PWN, 2020.
- Williams, Joseph M., Joseph Bizup. *Style: Lessons in Clarity and Grace*. Boston: Pearson, 2014.
- Wineburg, Sam, Daisy Martin, Chauncey Monte-Sano. *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms – aligned with Common Core State Standards*. New York: Teachers College Press, 2012.
- Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- Wojdon, Joanna. *Pisząc o wieloetniczności*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 2020.
- Woźniak-Wawrzyniak, Ewa. „Teoria transformacji a dyskurs postzależnościowy. Narracja o Polsce lat 1988–2004 w szkolnych podręcznikach do historii dla szkół ponadpodstawowych”. Praca doktorska pod kierunkiem Joanny Wojdon, Uniwersytet Wrocławski, 2023.