

VIOLETTA JULKOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-9025-5917

JERZEGO TOPOLSKIEGO MODEL TRANSMISJI WIEDZY HISTORYCZNEJ W EDUKACJI SZKOLNEJ A WSPÓŁCZESNE WYZWANIA KRYTYCZNEJ DYDAKTYKI HISTORII

JERZY TOPOLSKI'S MODEL TRANSMISSION OF HISTORICAL KNOWLEDGE IN EDUCATION AND THE CONTEMPORARY CHALLENGES OF CRITICAL DIDACTICS OF HISTORY

Abstract

The starting point of article is a little-known text by Jerzy Topolski, devoted to the transmission of historical knowledge in school education, inspired by reading Umberto Eco's book *Lector in fabula*. Topolski's text presents the problem of the persuasive narrative pressure occurring in the teaching of history at school. The author presents Topolski's position, which postulates conscious consideration of the effects of the triple interpretation that takes place during the transfer of historical knowledge in school textbooks, and shows how Topolski's idea of educating students as critical readers takes place in contemporary teaching practice. The article puts forward a thesis about the anticipatory nature of Topolski's text, which in the mid-1990s proposed a model of historical education that was ahead of its time, but possible to implement in Poland today, thanks to the change in the approach to historical education and the creation of a series of history textbooks, preferring education based on competence of historical thinking and creating a textbook narrative open to interpretation.

Key words: meta-interpretation, transmission of historical knowledge in education, school historical narrative, critical reader, open image of the past

Słowa kluczowe: metaintercytacja, transmisja wiedzy historycznej w edukacji, szkolna narracja historyczna, czytelnik krytyczny, otwarty obraz przeszłości



© 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.

WPROWADZENIE

Przedmiotem refleksji i punktem wyjścia niniejszego artykułu jest tekst Jerzego Topolskiego¹ poświęcony transmisji wiedzy historycznej w edukacji szkolnej, zainspirowany lekturą książki Umberto Eco *Lector in fabula. Współdziałanie w interpretacji tekstów narracyjnych*². Sięgając współcześnie po ten ważny, choć mało rozpropagowany tekst Topolskiego, napisany w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych, trafiamy na moment krystalizowania się koncepcji narracji historycznej. Poruszony w tekście problem presji perswazyjnej, wywieranej poprzez narrację historyczną w edukacji szkolnej, był podbudowany refleksją metodologiczną dotyczącą narracji historycznej, ujmowaną z nowej perspektywy. Oferowała ją między innymi inspiracja semiotyczną koncepcją Eco, ale również inne rozpoznania, na przykład z obszaru retoryki opisowej i literaturoznawstwa wpływały na tworzenie przez historyka model struktury narracji historycznej, rozwijany w ówczesnych tekstach Topolskiego³. Temat presji perswazyjnej wywieranej poprzez narrację oraz perspektywa włączenia nauczycieli i uczniów do procesu aktywnej analizy i interpretacji narracji historycznej wybrzmiały podczas konferencji z udziałem dydaktyków historii w 1995 roku w Poznaniu i zostały przyjęte jako wyzwanie metodologiczne skierowane wprost do środowiska dydaktyków oraz autorów podręczników szkolnych. Tytułem wyjaśnienia warto wspomnieć, że zainteresowanie środowiska metodologów historii problemami szkolnej edukacji historycznej wynikało ze wspólnych obszarów refleksji, jakimi były podstawy metodologiczne dydaktyki historii, a w szczególności problem świadomości historycznej, podejmowany i dyskutowany wspólnie przez metodologów historii, dydaktyków i socjologów już od połowy lat osiemdziesiątych XX wieku⁴. Dostrzeżone przez Topolskiego zjawisko złożonego transferu wiedzy

¹ Jerzy Topolski, „Problemy transmisji wiedzy historycznej w edukacji szkolnej”, w *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, red. Maria Kujawska (Poznań: Wydawnictwo IH UAM, 1996), 107–119.

² Umberto Eco, *Lector in fabula. Współdziałanie w interpretacji tekstów narracyjnych*, przeł. Paweł Salwa (Warszawa: PIW, 1994).

³ Jerzy Topolski, „A Non-Postmodernist Analysis of Historical Narratives”, w *Historiography between Modernism and Postmodernism. Contributions to the Methodology of the Historical Research. Poznan Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities*, vol. 41, red. Jerzy Topolski (Amsterdam-Atlanta GA: Rodopi, 1994), 9–86.

⁴ Jerzy Topolski, „O pojęciu świadomości historycznej”, w *Świadomość historyczna Polaków*, red. Jerzy Topolski (Łódź: Wydawnictwo Łódzkie, 1981), 11–33; *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych*, red. Jerzy Maternicki (Warszawa: Universitas, 1985); Jan Pomorski, „Umysł historycznie zniewolony”, w *Historia a edukacja polityczna społeczeństwa*, red. Jerzy Maternicki (Warszawa: COMSNP, 1985), 124; Jan Pomorski, „Edukacja historyczna u progu XXI wieku”, w *Po co uczyć historii?*, red. Czesław Majorek (Warszawa: COMSNP, 1988), 239–253; Violetta Julkowska, „Świadomość historyczna”, w *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. Robert Traba, Magdalena Saryusz-Wolska (Warszawa: Scholar, 2014), 478–483; Violetta Julkowska, „Metodologia historii a dydaktyka historii, metodyka nauczania historii, historia historiografii, filozofia historii”, w *Wprowadzenie do metodologii historii*, red. Ewa Domańska i Jan Pomorski (Warszawa: PWN, 2022), 525–540.

historycznej w narracji podręcznikowej było pokłosiem zwrotu lingwistycznego w naukach humanistycznych, który żywo zajmował metodologów historii, a dodatkowo był przykładem zaszczerpienia refleksji metodologicznej, formułowanej na gruncie dyskursu o narracji historycznej, do dydaktyki historii⁵. Podjęty wówczas przez Topolskiego temat otwiera interesujące pola refleksji w obszarze współczesnej dydaktyki historii.

Pierwsze pole metodologiczne związane jest z zainspirowanym teorią literatury rozpoznaniem mechanizmu narracji oraz koncepcją modelu narracji historycznej powstałą przez odwołanie się do retoryki ujmowanej klasycznie jako teoria tekstu. Obie kwestie poruszone zostały przez Topolskiego w duchu narratywistycznej filozofii historii początku lat dziewięćdziesiątych, ale – co wielokrotnie ich autor podkreślał – w wersji nie-postmodernistycznej. Interesujące jest w tym przypadku świadome i konsekwentne sytuowanie problemu narracji w refleksji metodologicznej Topolskiego pomiędzy wpływami modernistycznymi i postmodernistycznymi.

Drugim polem refleksji, świadomie uwspółcześniającej tekst Topolskiego, jest związek pomiędzy rozpoznanymi wówczas mechanizmami narracji a postulowaną przez Topolskiego strategią pisania narracji podręcznikowej, dopiero współcześnie stosowaną w podręcznikach nowej generacji.

Łącząc oba wspomniane pola refleksji, można postawić tezę, że zaproponowana przez Topolskiego strategia odkrywania i ujawniania mechanizmów narracji historycznej jako istotnego elementu kształcenia myślenia historycznego w procesie edukacji była śmiałym celem kształcenia nowych kompetencji interpretacyjnych u młodych odbiorców narracji podręcznikowej. Koncepcja czytelnika krytycznego antycypowała założenia współczesnej krytycznej dydaktyki historii, w tej jej części, która koncentruje się na dążeniu do kształcenia świadomego i aktywnego, a w tym sensie krytycznego odbiorcy narracji historycznej. Zamyśl Topolskiego był ideą, która wyprzedzała swój czas, podobnie jak zaproponowana wówczas przez Jerzego Maternickiego, a inspirowana dydaktyką niemiecką, szeroka definicja dydaktyki historii obejmująca problemy kultury historycznej społeczeństwa⁶. Obie idee okazały się propozycjami możliwymi do zrealizowania w przyszłości, dlatego ten aspekt tekstu Topolskiego wymaga komentarza uwspółcześniającego, napisanego z perspektywy współczesnych standardów dydaktycznych realizowanych w narracji podręczników szkolnych nowej generacji.

Topolski, analizując podręczniki charakterystyczne dla lat osiemdziesiątych XX wieku, sięgnął po przykłady o charakterze erudycyjnym, zdominowane przez autorski przekaz o klasycznej narracji zdarzeniowej, skoncentrowane na chronologii i podające obraz wydarzeń silnie nacechowany autorską interpretacją. To

⁵ Jerzy Topolski, „Nowe prądy w filozofii historii a potrzeby dydaktyki historii”, w *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, red. Maria Kujawska (Poznań: UAM, 1994), 13–25; Wojciech Wrzosek, „Historiografia «stara» i «nowa» a nauczanie historii”, w *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, red. Maria Kujawska (Poznań: UAM, 1994), 26–35.

⁶ Jerzy Maternicki, Czesław Majorek, Adam Suchoński, *Dydaktyka historii* (Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN, 1993), 22–23.

zrozumiałe, że tego typu podręczniki otwierały pole do krytycznych uwag metodologa wyczulonego na perswazyjną presję narracji. Zadaniem tych podręczników był intencyjny przekaz treści historycznych, a nie kształcenie krytycznego myślenia. Zmiana podejścia do narracji podręcznikowej przysłała wraz z nowymi celami edukacji historycznej, które zmierzały w kierunku kształcenia kompetencji kluczowych. Spowodowało to stopniową zmianę konstrukcji podręczników na erudycyjno-warsztatowy, przystosowany w większym stopniu do pracy na lekcjach.

Podręczniki współczesne oferują narrację autorską, ale wzbogaconą o różnego typu źródła tekstowe, ikonografię i materiały symboliczno-graficzne, które są nośnikami informacji. Ta złożoność struktury przekazu współczesnego podręcznika daje nowe możliwości kształcenia kompetencji myślenia historycznego – co w istocie postulował Topolski – poprzez tworzenie otwartej na interpretację struktury narracyjnej podręcznika. Różnica polega na tym, że dawne podręczniki narzucały swój obraz przeszłości, a współczesne dążą do jego wieloperspektywnego ukształtowania jako materiału służącego do aktywnej pracy z tekstem. Na taki podręcznik składa się narracja autorska, teksty źródłowe, teksty artystyczne i materiały do pracy analitycznej i interpretacji. Nowa jakość dydaktyczna tych podręczników polega na tym, że podręcznik nowej generacji dostarcza nauczycielowi i uczniom materiału do samodzielnej interpretacji obrazu przeszłości. Jego narracja jest intersemiotyczna i spełnia wymogi aktywnej pracy z podręcznikiem nie tylko przez tekst, ale również materiał ikonograficzny i symboliczny.

Idea „krytycznego czytelnika”, zaproponowana przez Topolskiego w ślad za Umberto Eco, wymagała przeniesienia jej do praktyki szkolnej, ale miała nikłe szanse na realizację bez odpowiednich podręczników. Tekst artykułu Topolskiego doczekał się aplikacji dydaktycznej w postaci warsztatów dla nauczycieli i studentów historii oraz artykułu z opisem ich realizacji⁷. Kształcenie czytelnika krytycznego w sposób nawiązujący do idei Eco wymagało bowiem zastosowania analizy tekstów w pracy z uczniami i studentami. Kiedy powstał tekst Topolskiego, uczestniczyłam w jego seminarium metodologicznym, a dzięki studiom polonistycznym byłam przygotowana do retorycznej analizy tekstu podręcznika. Koncepcja analizy narracji zaproponowana przez Topolskiego nie była pomyślana jako możliwa do bezpośredniej aplikacji dydaktycznej, ale dawała szansę na nową perspektywę kształcenia „czytelnika krytycznego” i w tym właśnie tkwił jej potencjał. Współczesna krytyczna dydaktyka historii nie jest edukacją nastawioną wyłącznie na przekaz wiedzy historycznej, lecz na rozwijanie kompetencji myślenia historycznego, dlatego obecnie w większym stopniu możliwe jest rozwijanie kompetencji „czytelnika krytycznego”.

⁷ Violetta Julkowska, „Strategie tekstowe autorów i czytelników narracji historycznej”, w *Strategie przekazu wiedzy historycznej w edukacji szkolnej i akademickiej. Techniki teatralne. Retoryka*, red. Maria Kujawska (Poznań: Instytut Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1997), 61–71.

METAINTERPRETACYJNY CHARAKTER TRANSFERU WIEDZY HISTORYCZNEJ
W NARRACJI PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH WEDŁUG TOPOLSKIEGO

Początek lat dziewięćdziesiątych XX wieku postawił w centrum zainteresowania metodologii historii kategorię narracji historycznej, prowadząc do wielotorowej refleksji wokół historiografii, mechanizmów narracji i jej konstrukcji, a także nowych nieklasycznych perspektyw interpretacji historiografii⁸. Analizowany tekst Topolskiego był więc w tym kontekście jednym z sygnałów aktywnego włączenia się metodologów skupionych wokół poznańskiego seminarium Jerzego Topolskiego w toczący się dyskurs narratystyczny, a zarazem pokazywał wagę podejmowanej refleksji i formułowanych problemów teoretycznych również z perspektywy edukacji historycznej i dyskusji wokół modelu kształcenia⁹. Kategoria narracji w dyskursie historycznym pojawiła się dwie dekady wcześniej za sprawą strukturalistów oraz analitycznej filozofii historii. Strukturalizm w swoim głównym nurcie badań lingwistycznych i antropologicznych przynosił ustalenia dotyczące rozmaitych form przekazu, strukturalnych schematów narracyjnych i analizy strukturalnej opowiadania¹⁰. Stały się one inspiracją dla różnych obszarów humanistyki, w tym dla badań historycznych. Ustalenia strukturalistów francuskich, nawiązujące z kolei do refleksji formalistów rosyjskich, dały podstawę do wielopoziomowej zmiany perspektywy badań, określanej mianem zwrotu lingwistycznego w humanistyce. Ryszard Nycz dostrzegł reorientację zachodzącą w badaniach prowadzonych na gruncie modernizmu. Podejmowanie nowych rozpoznań nastąpiło po pierwsze w wyniku pogłębienia historycznej perspektywy badań, po drugie w wyniku rozszerzenia perspektywy badań za sprawą wyjścia poza własne obszary, a po trzecie nowe impulsy pojawiły się dzięki uświadomieniu sobie przez badaczy przemieszczenia ich stanowiska, którego źródłem były nurty określane jako postmodernistyczne¹¹. W obszarze historii zapotrzebowanie na teorię narracji historycznej sprzyjało opisanym wyżej zmianom: szukano nowej perspektywy badań poprzez otwarcie refleksji na wpływy ze sfery retoryki i teorii literatury oraz socjologii wiedzy, antropologii kultury i różnych kierunków filozofii.

Topolski, pracując nad własnym modelem narracji historycznej, pozostawał na rozpoznanym przez siebie wcześniej gruncie strukturalizmu, ale źródłem jego inspiracji stały się nowe koncepcje z obszaru retoryki i semiotyki, do których odnosił swój model narracji historycznej, wnosząc zarazem do dyskursu o narracji swoje wcześniejsze tematy refleksji (mit, metafora). W tekstach syntetyzujących

⁸ Wojciech Wrzosek, *Historia – Kultura – Metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii* (Wrocław: FNP, 1995); Jerzy Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej* (Warszawa: Wydawnictwo Rytm, 1996).

⁹ Topolski, „Nowe prądy”, 13–25; Wrzosek, „Historiografia”.

¹⁰ *Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze*, red. Ryszard Nycz (Kraków: Universitas, 2004); *Narratologia. Antologia tekstów*, red. Michał Głowiński (Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 2004).

¹¹ Ryszard Nycz, „Słowo wstępne”, w *Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze*, red. Ryszard Nycz (Kraków: Universitas, 2004), 6–7.

demonstrował doskonałą orientację w wielu nowych nurtach postmodernistycznych, lecz w momencie prezentowania w tekstach własnych rozpoznał jasno wskazywał, do jakich tradycji myślenia nawiązuje, a wobec których się całkowicie dystansuje. Przykładowo, kluczowa kwestia potrójnej interpretacji tekstu, którą Topolski przyjął za koncepcją semiotyczną Eco, zbliżała go, jak sam przyznał, do dekonstrukcjonistów twierdzących że każde „czytanie” (interpretacja) tekstu jest jego „niedoczytaniem” czy „nieodczytaniem”¹². Jednak ta zbieżność nie oznaczała dla historyka zgody na przyjęcie tezy dekonstrukcjonistów o rzeczywistości tekstowej jako jedynym przedmiocie interpretacji¹³. Topolski nie akceptował również całkowitego odrzucenia koncepcji prawdy. Zatem pomimo refleksji spowodowanej zmianą perspektywy badawczej, która sytuowała go w nurcie narratywistycznej filozofii historii, dystansował się od jej wersji postmodernistycznej.

Wracając do problemu transmisji wiedzy historycznej, należy zaznaczyć, że Topolski nie deklarował zamiaru formułowania bezpośrednich wskazówek praktycznych odnośnie do przebiegu procesu edukacji historycznej, ale poruszył kwestię ogólną, dotyczącą skomplikowanego charakteru mechanizmów transmisji wiedzy historycznej, przebiegającej od jej dowolnego źródła (np. tekstu podręcznika, wypowiedzi nauczyciela) do odbiorcy (np. ucznia). Refleksja Topolskiego wokół transmisji wiedzy historycznej w edukacji szkolnej była propozycją rekomendującą krytyczne podejście do kwestii przekazu wiedzy historycznej jako sposobu na przezwyciężenie presji perswazyjnej. Celem tej refleksji było budzenie świadomości metodologicznej adresatów: nauczycieli i dydaktyków historii.

Topolski, podejmując za Eco kwestię interpretacji tekstu narracji historycznej, określił warunek, w którym przekaz wiedzy historycznej odbywałby się bez presji perswazyjnej. Jest nim transmisja integralna, to znaczy taka, w której przekaz treści historycznych łączy interpretację narracji, uwzględniającą intencję autora, dzieła i czytelnika. Potrójną interpretację określił mianem metainterpretacji, uznając ją za charakterystyczną dla dydaktyki praktycznej i teoretycznej. Metainterpretację narracji rozumiał jako rodzaj aktywnego przekazu wiedzy historycznej, dostosowanej do możliwości intelektualnych odbiorcy (intencja czytelnika), ale wymagającej współdziałania nauczyciela i ucznia w procesie pogłębionej, czyli semiotycznej, interpretacji treści narracji (intencja dzieła odczytana na poziomie głębokim). Paradoks transmisji wiedzy polega na tym, że narracja nastawiona jest najczęściej na odbiorcę treści nieświadomego presji, którego w semiotyce określa się mianem „czytelnika naiwnego”, który czyta tekst literalnie, niekrytycznie. Czytelnik naiwny narracji łatwo poddaje się presji perswazyjnej (czyli intencja autora), która będzie go przekonywała różnymi sposobami do wizji i oceny świata uznawanej przez autora narracji za obowiązującą.

W kolejnym kroku Topolski zestawiał koncepcję Eco z własnym modelem narracji historycznej, co pozwoliło mu na wyjaśnienie mechanizmu powstawania presji perswazyjnej, która manifestuje się jako intencja autora poprzez warstwę

¹² Topolski, „Problemy”, 109–110.

¹³ Topolski, „Problemy”, 109–110.

perswazyjną narracji¹⁴. Według Topolskiego, zadaniem nauczania historii powinno być kształcenie od pierwszych lat edukacji w szkole czytelnika krytycznego, a więc świadomego, a celem edukacji przełamywanie presji perswazyjnej. Topolski uważał, że kształcenie czytelnika krytycznego nie wyklucza jednoczesnego stawiania zadań wychowawczych, które powinny „odwoływać się do mechanizmów argumentacji, a nie liczyć na retorykę automatycznie włączającą do świadomości uczniów takie czy inne treści”¹⁵. Artykuł Topolskiego zawiera w końcowej części przykładowe analizy warstwy perswazyjnej narracji podręcznikowych autorstwa znanych historyków¹⁶, za sprawą których ukazuje tropy interpretacyjne zastosowane przez tych autorów w przekazie narracyjnym. Topolski odwołuje się przy tym do retoryki opisowej¹⁷, aby pokazać, na czym w praktyce polega mechanizm presji perswazyjnej. Historyk nie podaje gotowej recepty na to, jak powinna wyglądać narracja historyczna pozbawiona presji perswazyjnej, stwierdzając na zakończenie:

Nie ma „czystej” czy neutralnej transmisji wiedzy w narracji historycznej. Na pytanie zatem, jaka powinna być ta transmisja odpowiedzieć można poprzez odesłanie do analizy jej mechanizmów. Jestem zdania, że celem nauczania historii winno być przede wszystkim uzyskanie czytelnika krytycznego, który potrafi dostrzec zastawione na niego pułapki¹⁸.

Wyzwanie, które Topolski pozostawił dydaktykom historii i nauczycielom, można sprowadzić do kilku wskazówek i zaleceń widzianych z perspektywy tego, jak powinna wyglądać praca wokół kształtowania ucznia krytycznego:

1. Współdziałanie nauczyciela i ucznia w przekazie treści historycznych i kształceniu odbiorcy krytycznego;
2. Zaprezentowanie uczniom mechanizmów narracji pod kątem metainterpretacji dotyczącej intencji autora, dzieła i czytelnika oraz modelu narracji historycznej (warstw narracji);
3. Dążenie do integralnej transmisji wiedzy historycznej.

Owo dążenie do „integralnej transmisji wiedzy historycznej” oznaczało w ujęciu Topolskiego takie kształcenie, które przygotowuje w procesie edukacji czytelnika krytycznego, mającego świadomość, na czym polega presja perswazyjna wywierana przez narrację. Topolski uznał, że już sam fakt znajomości mechanizmów przełamuje presję perswazyjną, a konsekwencją zauważenia złożonej struktury narracji jest odbiorca sceptyczny, czyli taki, który dostrzega wszystkie trzy rodzaje intencji obecne w narracji: autora, dzieła i czytelnika. Dopiero takie kształcenie określał mianem integralnego.

¹⁴ Topolski, „Problemy”, 111–113.

¹⁵ Topolski, „Problemy”, 113.

¹⁶ Anna Radziwiłł, Wojciech Roszkowski, *Historia 1945–1990. Podręcznik dla szkół średnich* (Warszawa: PWN, 1995); Andrzej Paczkowski, *Pół wieku dziejów Polski 1939–1989* (Warszawa: PWN, 1995); Norman Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, przeł. Zofia Tabakowska (Kraków: Znak, 2004).

¹⁷ Jerzy Ziomek, *Retoryka opisowa* (Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum, 1990).

¹⁸ Topolski, „Problemy”, 119.

Jednak idea kształcenia krytycznego odbiorcy tekstów pozostała wówczas w sferze zadań przyszłych. Pomimo pojawienia się ożywczego postulatu współdziałania nauczyciela i ucznia w procesie interpretacji, nie było wówczas w polskiej szkole podręczników, które mogłyby sprostać tym wymogom, a również kształcenie nauczycieli dopiero zaczynało obejmować metody aktywizujące myślenie historyczne i włączające uczniów do działania. Topolski określił zadanie metainterpretacji „kształtowaniem ucznia”, co nie było przejęzyczeniem, lecz myśleniem adekwatnym do modelu tradycyjnej edukacji podającej. Jej zasady nie pozostawiały miejsca na aktywną samodzielność ucznia w procesie edukacji. W odpowiedzi na inspirujący tekst Topolskiego przygotowałam z myślą o zajęciach akademickich z dydaktyki historii artykuł aplikujący model metainterpretacji w ujęciu Topolskiego, który wykorzystywałam do analizy warstwy perswazyjnej podręczników do nauczania historii¹⁹.

ZMIANY WE WSPÓŁCZESNYM MODELU PODRĘCZNIKÓW HISTORII

Strategia nauczania zakładająca aktywny udział uczniów w procesie edukacji zaczęła się upowszechniać w polskiej refleksji dydaktycznej już na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, ale impuls do zmiany w podejściu do konstrukcji podręczników szkolnych stworzyła dopiero systemowa reforma edukacji przeprowadzona w 1999 roku, połączona z uwolnieniem rynku podręczników. Historycy jako autorzy narracji podręcznikowej otrzymali wówczas po raz pierwszy wsparcie dydaktyczne w postaci zespołu dydaktyków i nauczycieli przygotowującego podręcznik od strony metodycznej. Najpoważniejszym brakiem dawnych polskich podręczników do historii, powstających jeszcze w niezmienny sposób w latach dziewięćdziesiątych, była tradycyjna forma ich narracji autorskich, w większości operujących klasycznym ujęciem historii politycznej, obarczonych ogólnikowością przekazywanych treści historycznych oraz zamknięciem przekazu dydaktycznego na obecność nowych dyskursów współczesnej humanistyki. Tradycyjna konstrukcja podręczników z dominującą narracją autorską, której treść wprowadzała niejako automatycznie presję perswazyjną, była – jak już wspomniałam – doskonałym polem do przeprowadzenia metainterpretacji, co zademonstrował w swoim tekście Topolski, ale ta narracja uniemożliwiała w praktyce szkolnej kształcenie kompetencji czytelnika krytycznego. Narracja tradycyjna, pozbawiona obudowy dydaktycznej, o którą dydaktycy apelowali już na początku lat dziewięćdziesiątych, nie stwarzała pola odpowiedniego do stawiania pytań i do zadań interpretacyjnych, a to oznacza, że nie współgrała z wymogami stawianymi przez coraz bardziej zmieniającą się dydaktykę historii²⁰.

¹⁹ Julkowska, „Strategie”, 61–71.

²⁰ Violetta Julkowska, „Szkolna narracja historyczna”, w *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, red. Jerzy Maternicki (Warszawa: Wydawnictwo JUKA, 2004), 360–362.

Współczesne podręczniki wyróżniają się na pierwszy rzut oka bogatą i barwną szatą graficzną, ale ich ważniejszym atutem jest sposób, w jaki przekazują obraz przeszłości. Podręczniki są obecnie konstrukcjami wielofunkcyjnymi, dlatego ich wyposażenie ikonograficzne i graficzne jest ich alternatywnym językiem, którego opanowanie umożliwia pracę wokół treści historycznych. Teksty źródłowe i materiał ikonograficzny w podręcznikach przeznaczone do analizy, a do tego zestawy pytań, to standard od co najmniej dwóch dekad, choć realizowany na różnym poziomie przez licznych wydawców podręczników szkolnych.

Standardem oczekiwanym obecnie przez nauczycieli są podręczniki nowej generacji, skupione na tworzeniu adekwatnej do zadań bazy dydaktycznej, złożonej z narracji historycznych różnego typu oraz materiałów źródłowych. Ich zadaniem kluczowym jest nie tyle transfer wiedzy historycznej oparty na narracji autorskiej, który był charakterystyczny dla podręczników erudycyjnych, a raczej tworzenie warunków do wspólnej pracy nauczyciela i uczniów nad analizą i interpretacją obrazu przeszłości. Na ten obraz tworzony w podręczniku składają się: sekwencja narracji autorskiej, źródła historyczne pisane i ikonografia, mapy, schematy, infografiki oraz pytania i zadania dydaktyczne umożliwiające pracę warsztatową. Koncepcja współczesnego podręcznika do historii, realizowana jest przez liczny zespół autorów podręcznika (historyków, dydaktyków i nauczycieli) wspólne z zespołem redakcji wydawnictwa, co prowadzi do przemyślanej dydaktyzacji materiału historycznego i jego wizualizacji. Zadaniem podręcznika jest kształcenie różnych kompetencji historycznych i przygotowanie uczniów do samodzielnej interpretacji przeszłości z wielu perspektyw, co powinien zapewnić materiał historyczny podręcznika. Tak więc wysokie wymagania dydaktyczne stawiane obecnie podręcznikom nowej generacji są impulsem do budowania ich edukacyjnej wartości.

WSPÓLNY POLSKO-NIEMIECKI PODRĘCZNIK DO HISTORII – PODRĘCZNIK NOWEJ GENERACJI

Zrealizowany w latach 2008–2020 projekt wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do nauczania historii spełnia wspomniane wyżej wymogi, które mogą urzeczywistnić ideę wyrażoną w tekście Topolskiego, czyli aktywny transfer wiedzy historycznej, polegający na współdziałaniu nauczyciela i uczniów w procesie kształcenia krytycznego myślenia historycznego uczniów²¹. Wprowadzenie innowacyjnych zmian do tego podręcznika, będących połączeniem doświadczenia polskiej i niemieckiej dydaktyki historii, dało efekt pełniejszego obrazu przeszłości, ukazanego z wielu perspektyw, operującego obrazami syntetycznymi obok ujęć mikrohistorycznych, stosującego zamierzone ujęcia kontrowersyjne, co sprzyja kształceniu umiejętności interpretacyjnych oraz prowadzi w efekcie do kształcenia

²¹ V. Julkowska, „Metodologia historii a dydaktyka historii, metodyka nauczania historii, historia historiografii, filozofia historii”, w *Wprowadzenie do metodologii historii*, red. Ewa Domańska i Jan Pomorski (Warszawa: PWN, 2022), 532–535.

krytycznego myślenia historycznego. Pojawienie się różnych ujęć przeszłości nie tylko wzbogaca repertuar tematów i metod pracy nauczycieli, lecz również silnie stymuluje kształcenie nowych kompetencji, w tym interpretacji zjawisk historycznych i społecznych, także w przestrzeni cyfrowej, w której na co dzień funkcjonują uczniowie. Współczesna edukacja historyczna potrzebuje nowego modelu podręcznika wielofunkcyjnego i zarazem aktywizującego myślenie, takiego który tworzy dogodne pole działania dla nauczycieli i uczniów na lekcjach historii.

Narracja autorska zastosowana w każdej jednostce wspólnego podręcznika polsko-niemieckiego przeplata się z innymi tekstami źródłowymi oraz tekstami popularno-naukowymi, co pozwala na uchwycenie różnych ujęć danego zagadnienia oraz na kształcenie umiejętności analizy treści historycznych i ich interpretacji. Szczególną rolę odgrywają dodatkowe spojrzenia na przeszłość – jedno graficznie wyodrębnione w formie „Punktów widzenia”, ma charakter historio-graficzny i jego rolą jest zaprezentowanie spojrzenia historyków z różnych krajów i epok na dany temat. Drugie ujęcie nazwane: „Przeszłość w terażniejszości” jest nawiązaniem do kultury historycznej, a więc pokazuje uczniowi, w jaki sposób ludzie współcześni obchodzą się z przeszłością oraz co z dawnych czasów pozostaje jako ważna lekcja dla terażniejszości. Oba ujęcia są przykładem obecności wielu perspektyw, a nawet zamierzonej kontrowersyjności – po to, by lepiej rozumiana była przeszłość, szczególnie ta trudna i bolesna, budząca emocje.

Nową propozycją są strony metodyczne podręcznika zatytułowane „warsztat historyka”, umieszczone jako stały element w każdym rozdziale. Warsztat jest rodzajem dobrej praktyki prezentującej, w jaki sposób w warunkach szkolnej edukacji można dokonać analizy i interpretacji różnych rodzajów źródeł. Dobór źródeł do pracy warsztatowej jest dostosowany do specyfiki omawianego okresu. Przykładowo dla wieku XIX są to: karykatura polityczna, przemowa polityczna, malarski obraz historyczny, fotografia, dane statystyczne, pieśń historyczna, tekst literacki i materiały propagandowe, natomiast dla wieku XX: audycja radiowa, fotografia propagandowa, film historyczny, pomnik, mapa z epoki, rozmowa ze świadkiem historii oraz muzeum i Internet jako media przekazujące informacje o przeszłości. Uczeń, korzystając z pytań pomocniczych umieszczonych na stronie warsztatowej, zapoznaje się krok po kroku z etapami analizy i interpretacji różnych rodzajów źródeł oraz z metodami stosowanymi w pracy historyka.

Na końcu każdego rozdziału znajduje się podsumowanie w formie „Testu kompetencji”, który zawiera zadania potwierdzające poziom samodzielne zdobytych kompetencji. Atrakcyjność edukacyjna tego podręcznika została oparta na kilku mocnych filarach. Po pierwsze na całościowo spójnej koncepcji podręcznika, która czerpie z doświadczenia refleksji metodologicznej zaadaptowanej w dydaktyce polskiej i niemieckiej oraz refleksji nad praktyką dydaktyczną. Koncepcja podręcznika została opracowana w latach 2008–2010 wspólnie przez historyków i dydaktyków w postaci „Zaleceń” opublikowanych w obu wersjach językowych przez Wspólną Polsko-Niemiecką Komisję Podręcznikową Historyków i Geografów²². „Zalecenia”

²² *Podręcznik do historii. Projekt polsko-niemiecki. Zalecenia* (Warszawa/Berlin: Rada Zarządzająca i Rada Ekspertów projektu „Polsko-Niemiecki Podręcznik do Nauczania

są głosem Komisji i stanowią jej merytoryczny wkład, będąc wypracowaną w latach 2008–2010 propozycją spójnej metodologicznie i historyczno-dydaktycznie koncepcji podręcznika w trwającym procesie wypracowania nowoczesnego i funkcjonalnego modelu podręcznika do historii. Autorzy tej koncepcji, a wśród nich pisząca te słowa, sięgając do współczesnej dydaktyki historii oraz ustaleń pochodzących z nowych obszarów badań historycznych (historia mentalności, mikrohistoria, *oral history*, historia pamięci, historia postkolonialna, historia kobiet, historia prywatna), zaproponowali podręcznik, który nie tylko stawia przed edukacją historyczną nowe, ambitne zadania poznawcze, ale także aktywuje samodzielność uczniów w procesie nauczania. Szkolna edukacja historyczna, funkcjonująca w szerokim kontekście kulturowym mediów cyfrowych, staje się aktywnym uczestnikiem tych przemian, dlatego kolejnym krokiem było włączenie do pracy nad recepcją podręcznika ich użytkowników, czyli nauczycieli i uczniów (Grupa Robocza Nauczycieli i Nauczycielek działa przy Komisji Podręcznikowej od 2019 roku) oraz przygotowanie materiałów z myślą o interaktywnej internetowej wersji podręcznika.

Kształcenie kompetencji historycznych w procesie edukacji szkolnej nie jest wymogiem nowym, ale szczególnie w obecnej sytuacji zalewu przekazami medialnymi potrzebuje przemyślanej i funkcjonalnej konstrukcji podręcznika, który składałby się z materiału będącego narracyjną i źródłową reprezentacją przeszłości. O treściach przekazu historycznego przesądza co do zasady podstawa programowa, ale o efekcie edukacyjnym podręcznika decyduje ostatecznie jego przemyślana konstrukcja oraz zastosowane w procesie edukacji strategie. Zatem podstawę konstrukcyjną podręcznika nowej generacji, spełniającego wymogi współczesnej dydaktyki historii i zmierzającego do kształcenia myślenia historycznego, można sprowadzić do trzech zasad:

1. wieloperspektywiczności ujęć, uwzględniającej w narracji szkolnej różnorodne punkty widzenia i obecność zróżnicowanych źródeł historycznych,
2. wielości ujęć, akceptowanej w systemach demokratycznych obecności wielu opinii i ocen na temat wydarzeń historycznych, która sprowadza konieczność radzenia sobie z tą wielością oraz samodzielnego wypracowania własnej oceny zdarzeń,
3. współwystępowanie alternatywnych interpretacji, także kontrowersyjnych, wymagających aktywnego rozpoznawania i krytyki ze strony uczniów.

Proponowane podejście jest osią konstrukcji wspólnego podręcznika polsko-niemieckiego do historii, odwołującą się do doświadczeń nauki historycznej oraz dydaktyki historii w Polsce i w Niemczech²³. Innowacyjne podejście polega na

Historii”, 2010); *Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt – Empfehlungen* (Berlin/Warszawa: Steuerungsrat und Expertenrat des Projektes „Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch”, 2010).

²³ *Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka*, red. Jerzy Centkowski, Jerzy Maternicki, Karl Pellens, Hans Süßmuth (Rzeszów: Wydawnictwo WSP, 1999).

kształceniu umiejętności i kompetencji, które sprzyjają formowaniu krytycznej świadomości historycznej na drodze refleksji i autorefleksji.

Aktywne nauczanie i uczenie się wymagają zapoznania się z przeszłością z udziałem nauczyciela, ale w założeniu mają prowadzić do formułowania samodzielnej opinii. Proponowane podejście sprzyja kształceniu wielu umiejętności i kompetencji, które formują świadomość historyczną, jednak na drodze samodzielnej refleksji. Zgoda na aktywną postawę ucznia i samokształcenie, jako efekt nabywanych w trakcie edukacji kompetencji, wyróżnia współczesną strategię edukacji realizowaną w szkole wolnej od narzucanych z góry prawd z obszaru ideologii.

Z licznych doświadczeń, jakie wyniosłam z uczestnictwa we wspólnym polsko-niemieckim projekcie podręcznika do historii w latach 2008–2020, wynika moje przekonanie, że praca nad kulturą nauczania historii w dłuższej perspektywie może wpływać znacząco na kulturę pamięci. Nie jest to możliwe w przypadku, gdy nauczanie historii oferuje „gotowe” obrazy przeszłości, o z góry określonym kierunku interpretacyjnym. Brak możliwości samodzielnej interpretacji obrazów przeszłości nie tylko odracza istotne dla rozumienia przeszłości pytania, ale bardzo często pozbawia uczniów jedynej okazji do ich postawienia i rozwiązania. Dopiero na kanwie „otwartych” obrazów przeszłości, które uczą złożonej kompetencji kulturowej „obchodzenia się z historią”, pojawia się szansa twórczej, a co ważniejsze – samodzielnej pracy ucznia; pojawia się również miejsce dla pamięci²⁴.

Na koniec tych rozważań postawię tezę, że kształcenie złożonej kompetencji krytycznego myślenia historycznego, która nadal będzie podlegała zmianom, pozostaje aktualnym wyzwaniem stojącym przed dydaktyką historii, ponieważ jej stosowanie wydaje się warunkiem kluczowym w celu przewyciężenia konfrontacyjnej relacji między pamięcią i historią w świadomości historycznej społeczeństwa.

PODSUMOWANIE

Postulowana przez Topolskiego zmiana podejścia do kształcenia historycznych umiejętności oraz proponowana szeroka definicja dydaktyki historii były funkcją przemian dokonujących się w obszarze nauk historycznych na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. Współczesne podejście do

Myślenie historyczne, cz. II, Świadomość historyczna i kultura historyczna, red. Robert Traba, Holger Thünemann, przeł. Izabela Sellmer (Poznań: Wydawnictwo Innowacje, 2015).

²⁴ Violetta Julkowska, „Wspólna historia- wiele pamięci. O koncepcji wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do historii”, w *Dom otwarty/dom zamknięty? Lekcje pogranicza. Europa Środkowo-Wschodnia (XX/XXI w.)*, red. Bożena Górczyńska-Przybyłowicz, Stanisław Jankowiak, Izabela Skórzyńska, Krzysztof Strykowski, Anna Wachowiak (Poznań: Wydawnictwo Nauka i Innowacje, 2014), 317–333; Violetta Julkowska, „Wspólne miejsca dydaktyki historii”, w *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, t. 4, Refleksje, red. Hans-Henning Hahn, Robert Traba (Warszawa: Wydawnictwo Scholar, 2013), 362.

edukacji sprzyja realizacji dawnych idei, ale w zmienionej rzeczywistości są to nowe wyzwania i nowe, dostosowane do nich, strategie edukacyjne.

Dydaktyka historii realizuje swoje zadanie również znacznie szerzej, skupiając się nie tylko na edukacji szkolnej, ale starając się rozpoznać złożoność współczesnych procesów przenikania wiedzy historycznej do społeczeństwa, kształtowanie się jego świadomości i kultury historycznej, a także działalności na tym polu różnych instytucji, stowarzyszeń i mediów. W polu zainteresowania tak rozumianej edukacji historycznej znajdują się różne formy przekazu historycznego, od podręczników szkolnych i dzieł popularnych, przez literackie, artystyczne i multimedialne reprezentacje przeszłości, w zakresie, w jakim wpływają one obecnie na świadomość historyczną społeczeństwa. Ta zmiana uwrażliwia współczesny proces edukacji historycznej na konieczność otwierania się na nowe obszary obecności i nowe role historii w życiu społecznym.

Kształcenie złożonej kompetencji krytycznego myślenia historycznego uczniów, która współcześnie mogłaby stać się samokształcącą kompetencją kulturową, jest obecnie zadaniem kluczowym i niezwykle trudnym w realizacji – jak niegdyś idee Topolskiego – ale powinno pozostawać w centrum uwagi współczesnej edukacji historycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Eco, Umberto. *Lector in fabula. Współdziałanie w interpretacji tekstów narracyjnych*, przeł. Paweł Salwa. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1994.
- Julkowska, Violetta. „Strategie tekstowe autorów i czytelników narracji historycznej”. W *Strategie przekazu wiedzy historycznej w edukacji szkolnej i akademickiej. Techniki teatralne. Retoryka* red. Maria Kujawska, 61–71. Poznań: Instytut Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1997.
- Julkowska, Violetta. „Szkolna narracja historyczna”. W *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, red. Jerzy Maternicki, 360–362. Warszawa: Wydawnictwo JUKA, 2004.
- Julkowska, Violetta. „Wspólne miejsca dydaktyki historii”. W *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, t. 4, Refleksje, red. Hans-Henning Hahn, Robert Traba, 330–343. Warszawa: Wydawnictwo Scholar, 2013.
- Julkowska, Violetta. „The History of Polish Reflection on the Didactics of History”. W *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*, Second completely revised and updated edition, red. Manuel Köster, Holger Thünnemann, Meik Zülssdorf-Kersting, 153–173. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag, 2019.
- Julkowska, Violetta. „Metodologia historii a dydaktyka historii, metodyka nauczania historii, historia historiografii, filozofia historii”. W *Wprowadzenie do metodologii historii*, red. Ewa Domańska i Jan Pomorski, 525–540. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe, 2022.
- Koselleck, Reinhart. „Przestrzeń doświadczenia i horyzont oczekiwań – dwie kategorie historyczne”. W *Semantyka historyczna*, wybór i oprac. Hubert Orłowski, przeł. Witold Kunicki, 359–388. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2001.
- Maternicki, Jerzy, Czesław Majorek, Adam Suchoński. *Dydaktyka historii*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN, 1993.
- Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka*, red. Jerzy Centkowski, Jerzy Maternicki, Karl Pellens, Hans Süsmuth. Rzeszów: Wydawnictwo WSP, 1999.

- Pomorski, Jan. „Umysł historycznie zniewolony”. W *Historia a edukacja polityczna społeczeństwa*, red. Jerzy Maternicki, 124–125. Warszawa: COMSNP, 1985.
- Myślenie historyczne*, cz. II, Świadomość historyczna i kultura historyczna, red. Robert Traba, Hans Thünemann, przeł. Izabela Sellmer. Poznań: Wydawnictwo Innowacje, 2015.
- Pomorski, Jan. „Edukacja historyczna u progu XXI wieku”. W *Po co uczyć historii?*, red. Czesław Majorek, 239–253. Warszawa: COMSNP, 1988.
- Topolski, Jerzy. „Nowe prądy w filozofii historii a potrzeby dydaktyki historii”. W *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, red. Maria Kujawska, 13–25. Poznań: WIH UAM, 1994.
- Topolski, Jerzy. “A Non-Postmodernist Analysis of Historical Narratives”. W *Historiography between Modernism and Postmodernism. Contributions to the Methodology of the Historical Research. Poznan Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities*, vol. 41, red. Jerzy Topolski, 9–86. Amsterdam-Atlanta GA: Rodopi, 1994.
- Topolski, Jerzy. „Problemy transmisji wiedzy historycznej w edukacji szkolnej”. W *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, red. Maria Kujawska, 107–119. Poznań: Wydawnictwo IH UAM, 1996.
- Topolski, Jerzy. *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Rytm, 1996.
- Topolski, Jerzy. *Od Achillesa do Beatrice de Planissolles. Zarys historii historiografii*. Warszawa: Wydawnictwo Rytm, 1998.
- Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, red. Jerzy Maternicki. Warszawa: Wydawnictwo JUKA, 2004.
- Wrzosek, Wojciech. „Historiografia «stara» i «nowa» a nauczanie historii”. W *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, red. Maria Kujawska, 26–36. Poznań: WIH UAM, 1994.
- Wrzosek, Wojciech. *Historia – Kultura – Metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii*. Wrocław: FNP, 1995.