

Nowarski, Czesław

Optymizm badawczy w dydaktyce historii i jego granice

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia 23 (198), 115-124

1989

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie

Czesław Nowarski

OPTYMIZM BADAWCZY W DYDAKTYCE HISTORII I JEGO GRANICE

Można założyć, iż optymizm badawczy to cecha tych badaczy, którzy w swojej działalności naukowej kierują się przekonaniem o nieograniczonych możliwościach uzyskiwania pełnych (lub co najmniej zadowalających) odpowiedzi na wszystkie pojawiające się problemy przy zastosowaniu dostępnych metod i narzędzi badawczych. Powodowani ciekawością poznawczą oraz niezadowoleniem z dotychczasowych osiągnięć macierzystej dyscypliny naukowej podejmują wysiłek intelektualny w nadziei wzbogacenia jej o nowe jakościowo twierdzenia i wskazania praktyczne. Szczególnie w naukach pedagogicznych ów praktyczny aspekt badań naukowych ma duże znaczenie, zmierza się bowiem w tej dyscyplinie nie tylko do opisu i wyjaśniania zjawisk, lecz przede wszystkim do zmieniania badanej rzeczywistości, ulepszania praktyki dydaktyczno-wychowawczej.

Dydaktyka historii jest subdyscypliną nauk pedagogicznych i wchodzi w skład tzw. dydaktyk przedmiotowych. Zdaniem B. Niemierki są one już równorzędnymi partnerami dydaktyki ogólnej, stają się nie tylko „jej gałęziami, ale i korzeniami”, dostarczając zarówno faktów, jak i teorii naukowej. Przyjmuje się, że dydaktyki przedmiotowe pośredniczą między najsilniejszymi poznawczo dyscyplinami naukowymi a przedmiotami szkolnymi, wyrosłymi na gruncie tradycji szkolnictwa i formowanymi przez nauki pedagogiczne. W tym znaczeniu dydaktyka historii jest ogniwem, które łączy wyniki badań historycznych ze świadomością historyczną uczniów (i pośrednio społeczeństwa). Zatem musi się kształtować w ścisłym związku z rozwojem wiedzy historycznej, uwzględniać zmiany w zakresie metodologii nauki historycznej, czerpać inspiracje z nowoczesnego oblicza jej przemian, dostosowując doń odpowiednie, zróżnicowane narzędzia dydaktyczne. W opinii J. Topolskiego — „nowemu etapowi w roz-

woju nauki historycznej musi odpowiadać nowa dydaktyka historii”¹. Tak ważne stwierdzenie czołowego polskiego metodologa historii powinno wywołać w środowisku dydaktyków historii pogłębioną dyskusję wokół perspektyw badawczych interesującej ich dziedziny wiedzy. Dodatkowym argumentem uzasadniającym potrzebę znacznej reorientacji polskiej dydaktyki historii są niekorzystne zjawiska w sferze praktyki nauczania-uczenia się tego przedmiotu, gwałtownie narastające w ostatnich latach. Nie mogą one pozostawać na marginesie planów badawczych poszczególnych zespołów metodycznych w kraju.

Przed charakterystyką i oceną aktualnych zadań badawczych w obrębie dydaktyki historii warto przypomnieć niektóre ogólne spostrzeżenia na ten temat. W literaturze spotkać można tezę, w myśl której nauka historyczna odzwierciedla strukturę rzeczywistości dziejowej, natomiast zadaniem dydaktyki historii jest ukazywanie struktury nauki historycznej i dróg jej skutecznej recepcji. Są to nadzwyczaj trudne powinności, wymagające interdyscyplinarnych współdziałań. Z jednej strony dydaktyka historii musi korzystać z metodologii nauk pedagogicznych, z drugiej — wspierać się na metodologii historii. Choć szeroko korzysta z osiągnięć nauk historycznych, jej cel ma charakter pedagogiczny, teoretyczno-praktyczny. W dydaktyce nadrzędną rolę odgrywa kryterium skuteczności działań pedagogicznych, natomiast w naukach historycznych podstawowe znaczenie ma kryterium prawdy. Wypowiadany jest pogląd, iż pożyteczna w działaniu społecznym może być tylko wiedza historycznie prawdziwa. Wszelkie działanie oparte na wiedzy nieprawdziwej prowadzi do deformacji i niekontrolowanej żywołości.

W tworzeniu czytelnej wizji badań dydaktycznych w zakresie historii należy pamiętać o kilku dalszych kwestiach. Otóż obecnie obserwuje się burzliwe przemiany w obrębie samej nauki historycznej, zaczyna ustępować tradycyjny model pisarstwa historycznego, opisującego przeszłość w ramach odpowiedzi na pytanie „jak było”, na pierwszy plan wysuwa się model nowoczesny, orientowany na wielowarstwowe wyjaśnianie faktów i zjawisk historycznych. Z tego tytułu współczesna dydaktyka historii nie może być nastawiona jedynie na przekazywanie i mierzenie zmieniających się i wciąż wzbogacanych badaniami treści faktograficznych. Zaczyna dojrzywać potrzeba przejmowania oraz adaptowania do praktyki szkolnej założeń i sposobów konceptualizacji nauki historycznej, widoczne jest odchodzenie od historii zdarzeniowej. Nowoczesna historiografia ce-

¹ J. Topolski, *Nowy etap rozwoju nauki historycznej a zadania dydaktyki (tezy)*, Materiały i Sprawozdania, z. 8, *Dydaktyka historii na kierunkach nauczycielskich, w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej (Kraków 5—6 grudnia 1979 r.)*, Kraków 1984, s. 33—37.

chuje się „dążnością do uświadomienia sobie własnych założeń ogólnych oraz do oparcia narracji na możliwie adekwatnych podstawach teoretycznych”². Ten obraz danego fragmentu przeszłości jest bardziej prawdziwy, który posługuje się — trafniej odzwierciedlającą globalny proces historyczny — teorią. W jakim stopniu powyższe tendencje metodologiczne znajdują odbicie w programach i podręcznikach historii, czy przenikają do świadomości nauczycieli i są właściwie przez nich interpretowane — oto niektóre z pytań zasługujących na badania empiryczne.

Poszukiwania badawcze w dydaktyce historii powinny przynosić wymierne efekty służące zarówno teorii przekazu treści historycznych, jak i praktyce kształcenia i wychowania w tym zakresie. W rezultacie prawidłowo prowadzonych badań empirycznych oraz historyczno-porównawczych powinna następować sensowna modyfikacja wadliwych ogniw procesu dydaktyczno-wychowawczego w celu podnoszenia efektywności codziennej pracy polskich szkół. Należy tu podkreślić, iż pedagogika (a dydaktyka historii jest jej częścią składową) ma status dyscypliny o innowacyjnym charakterze badań. Wprowadzanie intencjonalnych zmian do praktyki szkolnej dokonuje się poprzez wykorzystanie teorii pedagogicznej, wzbogacanej i weryfikowanej wynikami badań empirycznych. W tym miejscu trzeba zaznaczyć, iż budowa teorii pedagogicznej służącej wyjaśnianiu zjawisk oświatowych, jak i podejmowanie decyzji innowacyjnych w sferze praktyki dydaktycznej, wymagają posiadania wyników empirycznych prawdziwych, pewnych, wiarygodnych³. Tylko na ich podstawie możliwe są skuteczne korekty i udoskonalenia systemu czynności nauczycieli i uczniów.

Czesław Kupisiewicz twierdzi, że rezultaty badań pedagogicznych zrealizowanych w Polsce po 1945 r. wywarły — ogólnie biorąc — korzystny wpływ na praktykę edukacyjną⁴. Spośród obszarów poszukiwań badawczych dużym zainteresowaniem cieszyły się metody nauczania i środki dydaktyczne, mniejszą uwagę wywoływały cele i treści nauczania w szkołach różnych typów. Ponadto okazało się, że nie wszystkie tezy i zalecenia praktyczne ustalone w wyniku przeprowadzonych badań miały jednakową „moc wdrożeńiową”, nie każde z nich nadawało się do zastosowania na szeroką skalę w szkolnictwie, a tym bardziej w całym systemie zinstytucjonalizowanej oświaty. Tak — w wielkim skrócie — wyglądała sytuacja w minionych dziesięcioleciach.

² J. Topolski, *Historia i społeczeństwo*, Wiadomości Historyczne 1985, nr 3, s. 194.

³ S. Palka, *Badania pedagogiczne: między pewnością a zwątpieniem*, Ruch Pedagogiczny 1985, nr 2—3, s. 82 i n.

⁴ C. Kupisiewicz, *Badania pedagogiczne w Polsce — wprowadzenie do dyskusji*, Kwartalnik Pedagogiczny 1985, nr 3—4, s. 87.

Obecnie badania dydaktyczne muszą wychodzić naprzeciw bolączkom szkoły współczesnej, obnażającym poważny jej kryzys. Krzysztof Kruszewski wyraża pogląd, iż dzisiejszy system oświatowy nie rozwija się według wskazań pedagogiki, lecz funkcjonuje w sposób rytunowy, zaś szkoła jest wyobcowana z rzeczywistości i prawie utraciła edukacyjne wpływy na człowieka⁵. Edukacja traci współcześnie swą racjonalność, skupia uwagę na procesach adaptacji do istniejących warunków, niechętnie i z oporami podejmuje problemy ważne dla współczesnego człowieka, nie docenia wagi i znaczenia perspektywy przyszłości. W obliczu tak pesymistycznej diagnozy bieżącej kondycji instytucji szkolnej K. Kruszewski proponuje, aby

...uprawiać pedagogikę powszednią, a więc taką, której sednem byłyby projekty pedagogiczne skuteczne w realnych sytuacjach pełnych okoliczności komplikujących kształcenie, gruchocących idealne modele pracy nauczyciela, narzucających ograniczenia⁶.

Bolesław Niemierko sugeruje operowanie terminem „pedagogika realna”, w którym ukryty jest imperatyw ścisłych związków teorii i praktyki edukacyjnej. Badania pedagogiczne nie powinny rozmijać się z potrzebami praktyki szkolnej dotkniętej rozlicznymi schorzeniami. W tym kontekście również dydaktyk historii ze swoim warszatem badawczym i właściwym rozumieniem istoty wykonywanej profesji staje wobec wyzwań i niełatwych pytań pochodzących z kulejącej praktyki szkolnego kształcenia historycznego. Jego optymizm badawczy — tak skądinąd pozytywną odgrywający rolę — nie może rugować z dostępnego mu pola widzenia coraz głośniejszych narzekań na przebieg i marne efekty nauczania-uczenia się historii przez dzieci i młodzież szkolną. Przed każdym szanującym się badaczem muszą pojawić się zasadnicze pytania: dlaczego doszło do tak niekorzystnej dydaktycznie i wychowawczo sytuacji i jak powstrzymać proces niepożądanego obniżania się poziomu przyswajania i rozumienia treści historycznych? Biorąc pod uwagę rzeczywistość szkolną ostatnich lat — dydaktyków historii powinien szczególnie intrygować problem (o pozaszkolnych także wymiarach) ujęty w pytaniu:

...dlaczego życzeniowe widzenie historii stało się tak powszechne i łatwo akceptowane, skąd bierze się obserwowane zapotrzebowanie na ekstazę w połączeniu z niechęcią dostrzeżenia jakiegokolwiek racjonalnej argumentacji?⁷

W praktyce szkolnej nauczyciel często boryka się z trudnościami

⁵ K. Kruszewski, *Pedagogika powszednia*, Kwartalnik Pedagogiczny 1985, nr 1, s. 14—17.

⁶ Ibid.

⁷ A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, *Edukacyjne bariery racjonalnego myślenia*, *Ruch Pedagogiczny* 1985, nr 2—3, s. 18.

w znalezieniu skutecznych sposobów eliminowania z toku rozumowania uczniów interpretacji zdarzeń opartej na zasadach logiki dwuwartościowej, posługującej się uproszczoną, prawie życzeniową oceną faktów społecznych. Spotykany w szkole nawyk zawężającego wartościowania w kategoriach „pozytywny—negatywny”, „dobry—zły” czy „czarny—biały” niewątpliwie zaciążył na upowszechnianiu się stereotypowego sposobu widzenia wydarzeń historycznych. Stąd już bliska droga do patriotyzmu „odruchowego”, osadzonego na przesłankach głównie emocjonalnych. Jego alternatywą jest pożądaný społecznie patriotyzm „rozumny” — rezultat harmonijnego powiązania pierwiastków racjonalnych i emocjonalnych, świadomej akceptacji postępowych tradycji życia narodowego i państwowego, inklinacji do spokojnego i krytyczno-refleksyjnego przyjmowania minionych wydarzeń. W tym kierunku powinny iść oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela historii, wspieranego realistycznymi wskazaniem dydaktyków tego przedmiotu.

Oczywiście lista braków i wad szkolnego kształcenia historycznego jest o wiele dłuższa. Jednym z kompetentnych i niestrudzonych jej autorów stał się Jerzy Maternicki, który w ostatnich latach wielokrotnie wypowiedział się na temat niedomagań szeroko rozumianej dydaktyki historii⁸. W jego opinii panujący obecnie dogmatyczny (pasywno-kontemplacyjny) model nauczania historii, oparty na przekazywaniu młodzieży gotowych prawd historycznych, uniemożliwia spożytkowanie istniejącej w dzieciach i młodzieży inwencji twórczej. Przyszłość nauczania historii należy do modelu otwartego, gwarantującego uczniom maksimum swobody intelektualnej, ale jednocześnie stawiającego określone wymagania w zakresie poprawności pracy umysłowej i przestrzegania zasad prawidłowego myślenia historycznego. Kluczem do powodzenia tych zamiarów jest umiejętne wzbudzenie u uczniów zainteresowań badawczych historią na drodze stosowania atrakcyjnych i nowoczesnych metod pracy lekcyjnodomowej, racjonalizujących świadomość historyczną młodego pokolenia.

Powyższa optymistyczna wizja szkolnej edukacji historycznej koresponduje z ogólnym zarysem edukacji przyszłości, w którym dominuje przekonanie, iż szkoła jutra powinna racjonalnie łączyć naukę z pracą, kształcenie formalne z nieformalnym, nauczanie z wychowaniem, potrzeby społeczne z potrzebami każdej jednostki. Na pewno nie są to

⁸ Zob. J. Maternicki, *Historia — kultura historyczna — świadomość historyczna*, Wiadomości Historyczne 1984, nr 5—6; tegoż, *Historia a edukacja historyczna*, Wiadomości Historyczne 1985, nr 2; tegoż, *Nauczanie historii a rozwój demokracji*, Wiadomości Historyczne 1982, nr 1; tegoż, *Miejsce i rola historii w edukacji politycznej społeczeństwa* (cz. I), Wiadomości Historyczne 1985, nr 5—6; (cz. II) 1986, nr 1; tegoż, *Dydaktyka historii w Polsce. Stan aktualny i potrzeby*, [w:] *Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej* (Kraków 5—6 grudnia 1979 r.)...

łatwe zadania, ale tym bardziej interesujące dla badacza. Rysującej się szkole jutra trzeba przecież tworzyć podwaliny już dzisiaj, wbrew śpiętrzającym się niekorzystnym okolicznościom. Ona musi kształcić inaczej, niż dzieje się to obecnie. W szczególności powinna zmienić się z instytucji, w której przede wszystkim przekazuje się wiedzę, w instytucję rozwijającą wszechstronną aktywność poznawczą i autoedukacyjną ucznia⁹. Ten kierunek przyszłościowej przebudowy szkoły dobrze wyrażają ambitne hasła:

uczyć, jak się uczyć
 uczyć się, aby być
 uczyć się bez ograniczeń

Myśląc o szkole przyszłości dydaktycy różnych przedmiotów już teraz muszą podejmować badania, na podstawie których nauczyciele dowiedzą się, jak skutecznie zaszczepiać absolwentom szkoły podstawowej i średniej niepokój innowacyjny i nawyk heurystycznego oraz alternatywnego myślenia, w jaki sposób uwalniać umysły uczniów od reprodukcyjnych schematów myślenia, a także jak uczyć odpowiedzialnego angażowania się po stronie najszczytniejszych wartości humanistycznych, kulturalnych i społecznych.

Niestety dotychczasowa działalność wychowawcza nauczycieli, podejmowana w toku nauczania historii, przynosi rezultaty pozorne lub nawet — wręcz odwrotne do zamierzonych. Dlaczego tak się dzieje? Na to pytanie spróbował odpowiedzieć J. Maternicki. Uważa on, iż jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest niezadowolający stan badań nad wychowawczą stroną nauczania historii¹⁰. Współczesna dydaktyka historii jednostronnie skoncentrowała się na problematyce przekazywania i odbioru wiedzy historycznej. Stąd niewiele wiadomo o mechanizmach zjawisk wychowawczych towarzyszących poznawaniu i przeżywaniu przeszłości przez uczniów. Nauczyciel kieruje się w tej dziedzinie głównie wycuciem i rutyną. Potrzebne są tu więc odpowiednie badania empiryczne i pogłębiona refleksja teoretyczna.

Rejestr problemów dydaktyczno-historycznych oczekujących na rzetelne badania (szczególnie empiryczne) wciąż powiększa się, odtworzyć go można na podstawie literatury przedmiotu, poprzez obserwację i analizę bieżącej praktyki nauczania—uczenia się historii, a także wsłuchując się w zatroskane głosy nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Nie brzmią one optymistycznie. Tym bardziej celowe i konieczne są badawcze działania dydaktyków historii, które mogłyby przychodzić z pomocą niejedno-

⁹ C. Kupisiewicz, op. cit., s. 89; H. Muszyński, *Nauki pedagogiczne w Polsce Ludowej*, Kwartalnik Pedagogiczny 1985, nr 3—4, s. 93 i n.

¹⁰ J. Maternicki, *Nauczanie historii...*, s. 82.

krotnie zagubionemu nauczycielowi tego przedmiotu. Dysponując zazwyczaj ubogim zestawem środków dydaktycznych, obszernym programem nauczania, skromnym przydziałem godzin lekcyjnych, wiecosobowymi zespołami klasowymi o zróżnicowanych zainteresowaniach i poziomie intelektualnym — nauczyciel historii natrafia na poważne trudności w pełnej realizacji celów nauczania swojego przedmiotu. Stąd na ogół niezbyt chętnie czyta i słucha o modelowych rozwiązaniach metodycznych, opartych na nieco wyidealizowanych realiach szkolnych, częstokroć rażąco odbiegających od szarej rzeczywistości przeciętnej polskiej szkoły. Jemu potrzebne są wskazania i propozycje dydaktycznych usprawnień na miarę kryzysowych okoliczności, w jakich przyszło mu pracować.

Wiadomo, iż lata kryzysu przyniosły spadek nakładów finansowych na szkolnictwo, lecz właśnie te trudne warunki powodują, że badania dydaktyczne są nad wyraz potrzebne. Inna tylko — aniżeli w sytuacji bezkryzysowej — musi być ich orientacja. Podejmując „tutaj i teraz” trudne problemy funkcjonowania szkolnej historii badacz dowodzi swej troski o dzieci i młodzież szkolną, nie uchyla się od współodpowiedzialności za ich wykształcenie i wychowanie.

Współczesny nauczyciel historii ma prawo oczekiwać od badaczy-dydaktyków odpowiedzi na szereg nurtujących go pytań:

- dlaczego przekazuje takie, a nie inne, treści historyczne?
- jakie kryteria selekcji i doboru treści (oraz dlaczego) zostały wykorzystane w kolejnej wersji obowiązującego programu nauczania?
- jaki jest wpływ tak wyselekcjonowanego materiału na psychikę dziecka (brak miarodajnych badań empirycznych w tym zakresie sprawia, że nie można sensownie dokonywać korekt w zakresie treści aktualnych programów i podręczników, nie można precyzyjnie ustalić optymalnego pensum wiedzy historycznej dla danego szczebla nauczania szkolnego, ani określić zasobu umiejętności i sprawności dostępnych uczniom na poszczególnych poziomach ich edukacji historycznej)?
- jak należy kształtować świadomość historyczną dzieci i młodzieży?

Ponadto istnieje skromny dorobek badawczy w zakresie metodologicznych podstaw dydaktyki historii, podkreśla się zastój w refleksji ogólnej nad metodami nauczania historii, nie mierzy się efektywności poszczególnych metod i środków dydaktycznych, notuje się brak szerszego zainteresowania koncepcją wielostronnego nauczania—uczenia się historii. A przecież badania naukowe powinny obejmować problematykę podstawową, mającą duże znaczenie dla doskonalenia procesu nauczania—uczenia się historii. Zarazem powinny zmierzać w kierunku wypracowania najbardziej racjonalnych zasad i metod sterowania procesem nabywania wiedzy historycznej, rozwijać szeroko rozumianą technologię pracy umysłowej na lekcjach historii.

Zatem dość sceptycznie należy oceniać dotychczasowy wkład empirycznych badań z zakresu dydaktyki historii w podnoszenie efektywności nauczania—uczenia się treści historycznych, współczesna rzeczywistość szkolna czeka w dalszym ciągu na adekwatne odczytywanie jej bolączek i trudności. Inwentarz problemów do rozwiązania drogą analiz i pomiarów nie skłania do zbyt dużego optymizmu, są one niejednokrotnie warunkowane czynnikami pozaszkolnymi, wobec których kompetencje dydaktyków historii okazują się niewystarczające.

Dydaktyka polska jako pierwsza spośród nauk pedagogicznych podjęła kurs na empiryczny i doświadczalny charakter badań oraz na bliski kontakt z praktyką. Obecnie w badaniach pedagogicznych wyróżnia się tzw. strategie metodologiczne, które często przyjmują postać dwóch orientacji¹¹:

— badań empirycznych, pozytywistycznie zorientowanych, zmierzających, na wzór nauk przyrodniczych, do precyzyjnego ujmowania i kategoryzowania zjawisk, pomiaru zmiennych, ujmowania danych jakościowych w formie wartości liczbowych — danych ilościowych (kwantyfikacja), stosowania operacji matematycznych do analizy i interpretacji wyników;

— badań otwartych, fenomenologicznych, jakościowych, wspartych na intuicji i wczuwaniu się w cudze stany psychiczne; typowe są tu usiłowania odkrycia znaczeń zjawisk, których badani doświadczają i próby zrozumienia tychże zjawisk przez badacza w aspekcie znaczeń, jakie im badani nadają (dalszą cechą tej orientacji badawczej jest unikanie kategoryzacji rozpatrywanych zjawisk).

Oceniając powyższy podział trzeba zauważyć, że przyjęcie w badaniach jedynie orientacji „pozytywistycznej” niesie znaczne ryzyko błędu, gdyż nie da się wszystkich ważnych dla teorii i praktyki dydaktycznej zmiennych (np. stopnia zainteresowań poznawczych ucznia, jego aktywności intelektualnej, samodzielności umysłowej, postaw społecznych itp.) precyzyjnie zmierzyć, ująć w formie rzetelnych danych liczbowych, zbyt bowiem mało uchwytna jest ich natura, a zbyt duża — ich zmienność. Z drugiej zaś strony — opowiedzenie się tylko za orientacją „fenomenologiczną” nie chroni przed ryzykiem błędu, bowiem badania jakościowe, oparte na intuicji, bez prób pomiaru i kategoryzacji, łatwo mogą wyprawić badacza na manowce subiektywizmu. A więc jedna i druga orientacja stwarza zbyt duży obszar niepewności badawczej. Jej zmniejszenie uzależnione jest od umiejętności powiązania obu strategii.

Dydaktyk historii nie powinien z góry rezygnować z pewnych elementów badań jakościowych, gdyż mogą mu one pomóc w rozwikłaniu

¹¹ S. Pałka, op. cit., s. 83.

nieraz trudno wytłumaczalnych reakcji i zachowań uczniów, wyznaczanych zróżnicowanym podejściem emocjonalnym do wydarzeń i zjawisk historycznych. Najczęściej posługuje się on jednak badaniami empirycznymi typu diagnostycznego, rzadziej — innowacyjnego. Celem badań diagnostycznych jest stwierdzenie stanu określonych zjawisk (np. co w historii uczniów interesuje najbardziej, jaka jest ich świadomość historyczna, w jaki sposób korzystają z danego środka dydaktycznego, jaki jest stan ich wiedzy faktograficznej i pojęciowej itp.). Na podstawie uzyskanych wyników autorzy postulują wprowadzenie określonych zmian do praktyki szkolnej, w nadziei poprawy — stwierdzonych badawczo — niedostatków.

W podsumowaniu niniejszych refleksji należy podkreślić, iż granice optymizmu badawczego w dydaktyce historii kreślone są czynnikami subiektywnej i obiektywnej natury. Racją jego istnienia w świadomości pojedynczego badacza może być przeświadczenie o konkretnej przydatności praktycznej i inspiratorskiej osiągniętych wyników i ustaleń. Jeżeli efekty trudu badawczego rozmijają się z potrzebami i oczekiwaniami szkolnej edukacji historycznej, ożywcza siła optymizmu traci jakby swoje pierwotne znaczenie. Poza tym ów optymizm wyrasta z kompetencji danego badacza, z jego rozumienia i przeżywania historii. Ważną sprawą jest także umiejętne identyfikowanie się badacza z nauczycielem historii, jego funkcjami zawodowymi. Wtedy trafniej potrafi on rozpoznawać problemy teoretyczne i praktyczne, czekające na sensowne rozwiązanie także i przy jego pomocy.

RESEARCH OPTIMISM IN HISTORY DIDACTICS AND ITS LIMITS

Summary

Research optimism in history didactics is expressed by hope for successful and positive influencing the theory and practice of history teaching-learning through acquiring reliable responses to most complex problems and according to strict rules of research procedure. History didactics is an interdisciplinary science; it adapts strategies and research methods of several other disciplines, pedagogical and historical in particular. With their help, history didactics aims at description and explanation of phenomena occurring in the process of historical education and attempts to influence the process in a positive way as well. As a result of correct empirical and historical-comparative studies, conditions should be created for the introduction of reasonable modifications (or even eliminations) or wrong elements of the didactic process so as to improve the effectiveness of historical education of school pupils.

Present situation in Polish schools gives no basis for research optimism regarding the conditions of history teaching-learning. Studies on the level of historical consciousness on the part of Polish pupils often bring negative results far from social expectations. Even fragmentary studies on everyday practice of history

teaching show many mistakes both on the part of pupils and their teachers as well. Thus, the history didactician faces an important task of enriching teacher-pupil activities with practical advices and inspirations which trigger invention and flexibility in history teaching in schools.

There is some moderate research optimism that stimulates research work of particular history didacticians. They are a priori compelled to accept existing shortages of didactic equipment in majority of schools which is so indispensable in history teaching. Therefore, many scientifically based postulates concerning the necessity of enriching methods and ways of history teaching can hardly be put into practice. The above is one of many examples showing the existence of a number of factors that weaken optimism on the part of history didacticians regarding possibilities of practical influencing the conditions of school education of Polish children and youth.

The following factors lay down the limits of research optimism in history didactics: (1) level of didactic-historical consciousness on the part of the researcher (in particular apprehension of the essence of history as a science and subject of school teaching and its influence upon the intellect and personality of the learner), (2) competence in the use of methods and research tools, and (3) proper interpretation of problems inherent in school practice.