

Radomski, Andrzej

Edukacja historyczna a społeczeństwo informacyjne - kilka propozycji

Res Historica 26, 127-138

2008

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

ANDRZEJ RADOMSKI

EDUKACJA HISTORYCZNA A SPOŁECZEŃSTWO INFORMACYJNE — KILKA PROPOZYCJI

W artykule chciałbym się zająć kwestią szeroko pojętego kształcenia historycznego, które jest realizowane w Polsce po reformie szkolnictwa z roku 1999. Jednym z jej naczelných haseł było dostosowanie polskiej edukacji do wymogów współczesnego świata. Świat początków obecnego stulecia stawia nowe wyzwania przed edukacją. Stwarza też niespotykane dotąd możliwości i warunki kształcenia. Jedną z nich jest gwałtowny rozwój technologiczny. Ułatwia on nie tylko przekazywanie treści nauczania, ale, co wydaje się jeszcze istotniejsze, zmusza do przeformułowania roli wielu dotychczas zupełnie fundamentalnych elementów procesu dydaktycznego, czyli: nauczyciela, podręcznika, a nawet dotychczasowego kształtu samej szkoły — jako miejsca gdzie jest realizowany proces dydaktyczno-wychowawczy. Zmienia też oblicze samej historiografii!

Trudno jest w krótkim tekście poruszyć wszystkie zasygnalizowane zagadnienia. Toteż w dalszej części chciałbym skupić się na następujących kwestiach: a) jaka dominuje w nowych programach i podręcznikach wizja historiografii oraz jaki dominuje obraz świata historycznego i jak on jest pokazywany w nowych podręcznikach, b) jak się mają owe poglądy na temat historiografii i wizja świata historycznego do tego, co dominuje w akademickiej historiografii — jest to tym istotniejsze, że twórcy współczesnych programów nauczania, jak i autorzy podręczników cały czas zapewniają, że odwołują się w swych propozycjach do wiedzy naukowej — oraz zastanowić się c) jak jeszcze inaczej można pokazywać świat historii oraz jaka może być rola nauczyciela i różnych pomocy dydaktycznych w procesie kształcenia historycznego wobec wyzwań, jakie niesie postnowoczesna rzeczywistość i rodzące się również w Polsce społeczeństwo informacyjne.

ŚWIAT HISTORII I HISTORIOGRAFIA W SZKOLNEJ EDUKACJI

W niektórych podręcznikach jak i programach nauczania spotykamy swoiste wprowadzenia — pokazujące czym jest historiografia, czym się zajmuje i jak poznaje przeszłość. Najczęściej dominuje następujący obraz tej dyscypliny: „Zastanówmy się razem, co to jest historia, której będziemy się uczyli. Słowo to pochodzi z języka greckiego i oznacza badanie, wiedzę. Historia — to dzieje ludzi, całych społeczeństw. To także wiedza o tym, co się zdarzyło w przeszłości [...] Jest to nauka, która bada i opisuje przeszłość. Historycy odtwarzają życie ludzi i wydarzenia na podstawie różnych źródeł historycznych. Badają przyczyny

i skutki wydarzeń, wyjaśniają fakty. Opinie historyków muszą być obiektywne i opierać się na najnowszych źródłach”¹. Źródła są tym elementem poznania historycznego, który odgrywa także ważną rolę w kształceniu historycznym w szkole. Toteż najnowsze podręczniki nie tylko są nasycone różnego typu źródłami, ale również zawierają ich charakterystykę. Najczęściej przeważa następująca opinia o nich, tj. źródłach: „[...] historycy badają przeszłość na podstawie źródeł historycznych. Są nimi wszelkie ślady działalności człowieka: przedmioty [...] oraz ustne i pisane relacje ludzi, którzy żyli w przeszłości [...] historycy badają dostępne źródła, krytycznie je analizują oraz wysuwają i weryfikują hipotezy naukowe. W ten sposób starają się odtworzyć przeszłość, czyli ustalić prawdę historyczną [...] W gimnazjum będziecie poznawać historię tak jak zawodowi historycy”².

Współczesna historiografia, piszą autorzy jednego z nowszych podręczników do zreformowanego liceum, i inne nauki społeczne dążą do wyzbycia się sądów wartościujących, a więc subiektywnych. Zasadniczym zadaniem historyka ma być, uważają, nie formułowanie oceny faktów i zjawisk — tylko ich wyjaśnianie. Oceny, proponują, należy zostawić czytelnikowi, który może się ustosunkować (zgodnie z przyjętymi przez siebie wartościami) do faktów i zjawisk analizowanych przez naukowców³. Autorzy wspomnianego podręcznika tak widzą etapy badania historycznego: 1) najpierw historyk poznaje epokę i jej problemy oraz zaznajamia się z dotychczasowym stanem badań, 2) ocenia przydatność źródeł do danych tematów, a także ich wiarygodność, 3) następnie odtwarza fakty na podstawie źródeł, 4) w końcu wyjaśnia odtworzone fakty i zjawiska. Formułując ostateczne wnioski trzeba pamiętać, przestrzegają, że zależą one od przyjętej metody. Badając jakiś problem dwiema metodami — otrzymamy dwa różne wnioski. Największą satysfakcję, uważają, przynosi nam samodzielne tworzenie obrazu przeszłości. Profesjonalne badania wymagają jednakże przygotowania uniwersyteckiego. Na własny użytek, zachęcają, można jednakże podejmować relatywnie prostsze zadania badawcze, jak np. odtworzenie historii własnej rodziny.

Nowe podręczniki, które zostały opracowane „pod reformę” są bardziej przyjazne dla ucznia, zawierają ciekawą szatę graficzną, urozmaicony materiał, są obficie zaopatrzone w różnorodne wypisy źródeł, posiadają wiele fotografii,

¹ W. E. Kozłowska, *Od pięściaka do komputera czyli historia cywilizacji. Historia i Społeczeństwo, podręcznik z ćwiczeniami dla klasy V*, Warszawa 2001, s. 7.

² T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Historia I podręcznik dla klasy I gimnazjum, część I*, Gdańsk 1999, s. 8–10.

³ T. Cegielski, W. Lengauer, M. Tymowski, *Ludzie Społeczeństwa Cywilizacje. Historia. Starożytność i średniowiecze. Część I. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Warszawa 2002, s. 22–23.

wykresów, tabel i map, za pomocą których usiłuje się przybliżyć skomplikowaną materię rzeczywistości. Jak zatem pokazują świat przeszłości?

Autorzy programów nauczania i twórcy podręczników deklarują, że ich wizja nauczania historii polega m.in. na ograniczeniu faktografii oraz dominacji historii politycznej (tak charakterystycznej dla starszych podręczników). Ponadto odchodzi się od prezentacji faktów i procesów w układzie chronologicznym na rzecz układu bardziej rzeczowego. Jest to zwłaszcza widoczne w podręcznikach do szkoły podstawowej.

Analiza podręczników (od szkoły podstawowej po liceum) pozwala dostrzec dwie tendencje w prezentacji dziejów. Pierwsza to tradycyjne ukazywanie przeszłości, polegające, wbrew oficjalnym deklaracjom, na przedstawianiu pewnej (mniejszej lub większej) porcji faktów — przede wszystkim z dziejów politycznych. Kanonicznym wręcz przykładem takiego podejścia jest ostatnio wydany (2002) nowy podręcznik do liceum. Autorzy jego jednakże tak piszą o swoich zamierzeniach:

Łatwo zauważycie, że jego treści nie koncentrują się na dziejach politycznych, lecz [...] na: ludziach, społeczeństwach i cywilizacjach [...] Człowiek tworzy społeczeństwo [...] Od najważniejszych czasów, o czym już wiecie z lekcji gimnazjum, organizuje państwo [...] Ponieważ jednak żyje, buduje, prowadzi wojny i tworzy państwo na różne sposoby, mówimy, że kształtuje różne systemy kulturowe — cywilizacje. Pojęcie cywilizacji jest głównym kluczem do podręcznika, stanowi kryterium porządkujące cały materiał⁴ [...] Oprócz przemijających wydarzeń spotykamy się dzisiaj także ze zjawiskami, których początki sięgają odległej, bo liczonej setkami, a może nawet tysiącami lat przeszłości [...] O naszym życiu decydują procesy, które historycy nazywają długim trwaniem [...] Fakty i zjawiska tworzą więc pewną hierarchię: długiego trwania i krótkiego trwania oraz wydarzeń jednostkowych⁵.

Mimo tych deklaracji we wspomnianym podręczniku nadal przeważają fakty polityczne, które osadzone są w ramach struktur nadrzędnych, zwanych cywilizacjami (podobny schemat spotyka się i w wielu innych podręcznikach). Co więcej, przeważają także w nim tradycyjne tematy, które opisywane są w podręcznikach akademickich oraz klasycznych syntezach dziejów Polski i powszechnych. Podobne tendencje można też dostrzec w innych podręcznikach — zarówno do gimnazjum, jak i do liceum.

Druga tendencja, która jest zauważalna w przedstawianiu świata przeszłości w najnowszych podręcznikach, polega, najogólniej rzecz biorąc, na ukazywaniu tzw. życia codziennego. Jednakże świat życia codziennego jest opisywany właściwie tylko w podręcznikach do szkoły podstawowej. W tej „opcji” odchodzi się od chronologicznego omawiania wielkich wydarzeń politycznych, gospodarczych czy społecznych. Praktycznie znika historia polityczna i biografistyka — koncentrująca się zwykle na wybitnych postaciach politycznych, wojskowych czy

⁴ *Ibid.*, s. 8.

⁵ *Ibid.*, s. 16.

rewolucjonistach. Zamiast tego uczniowie mogą poznać świat codziennego bytowania człowieka i jego zmiany na przestrzeni wieków, a także wytwory kultury i cywilizacji, które określały warunki życia ludzi w różnych krajach i epokach.

SZKOŁA I KSZTAŁCENIE HISTORYCZNE A SPOŁECZEŃSTWO INFORMACYJNE

Ostatnia dekada XX wieku i początek obecnego stulecia stoją pod znakiem gwałtownego rozwoju technologii elektronicznych, telekomunikacyjnych, cyfrowych, biocybernetycznych czy informatycznych, które już spowodowały rewolucję na miarę niegdysiejszej rewolucji przemysłowej. Dotknęła ona praktycznie wszystkie dziedziny życia. Mówi się zatem o nastaniu społeczeństwa informacyjnego — żyjącego już po części w rzeczywistości wirtualnej. Stąd: „W najbliższych dwudziestu–trzydziestu latach nastąpią istotne zmiany w systemach oświaty, wymuszone rozwojem społeczeństwa informacyjnego. Szkoła będzie musiała się przystosować do nowych warunków zewnętrznych, wynikających z rozwoju technologii oraz nowych potrzeb w zakresie oświaty zgłaszanych przez nowo powstające społeczeństwo”⁶.

W tym więc fragmencie spróbuję się zastanowić nad nieuchronnymi, jak się wydaje, zmianami, które muszą nastąpić — aby edukacja historyczna we współczesnej polskiej szkole mogła podolać wyzwaniom nowych czasów. Przed wszystkim skoncentruje się na dwóch ważnych ogniwach w procesie edukacji tj. roli nauczyciela oraz podręcznika, których wpływ w procesie kształcenia i wychowania był do tej pory dominujący.

W tradycyjnym kształceniu historycznym uczeń miał być przedmiotem (ciałem, jak zwykł mawiać Foucault) poddawany różnorodnej obróbce przez pedagogów i nauczycieli. W pedagogice modernizmu uzmysłowiono sobie konieczność podmiotowego traktowania ucznia. Jak jednak trafnie zauważa Jerzy Maternicki, modernistyczna koncepcja podmiotowości kładzie nacisk: „na maksymalną, ale i zarazem poprawną pod każdym względem, aktywność poznawczą ucznia w procesie zdobywania przez niego wiedzy historycznej. Nauczyciel tak kieruje procesem poznawczym ucznia, aby ten sam doszedł do odpowiednich wniosków. Innymi słowy: rezultat jego samodzielnej pracy jest w tym przypadku jakby «zaprogramowany», przewidziany przez nauczyciela [...] Nauczyciel czuwa nad poprawnością działań uczniów, koryguje ich błędy, naprowadza na właściwą drogę”⁷.

⁶ R. Pachociński, *Szkoła tradycyjna a szkoła wirtualna*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym*, red. R. Leppert, Kraków 2000, s. 152.

⁷ J. Maternicki, *Podmiotowość ucznia w nauczaniu — uczeniu się historii*, [w:] *Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Poznań 2000, s. 160.

W kulturze opartej na słowie drukowanym podstawowym źródłem wiedzy (obok nauczyciela) był podręcznik: „Śledząc poglądy na interesujący nas temat warto przypomnieć opinie dydaktyków historii, podkreślające, że podręcznik ze względu na swój kompleksowy charakter jest podstawowym środkiem dydaktycznym w nauczaniu i uczeniu się historii”⁸. Był on czymś w rodzaju (jak sugeruje wspomniany J. Maternicki) *quasi*-syntezy, obejmującej całość wiedzy przydatnej uczniom czy studentom. Ponadto zawierał: uogólnienia, oceny, ćwiczenia, pytania sprawdzające wiedzę i umiejętności. A nawet: „Podręcznik szkolny ma jednak do spełniania jeszcze inne funkcje oprócz merytorycznej i językowej. Jego zadaniem jest również kształcenie postaw moralnych, uczenie, jak skutecznie przyswajać wiedzę i rozumieć otaczający świat i ludzi. Autor podręcznika staje więc w roli nie tylko źródła wiedzy, ale mistrza–nauczyciela. Przewyższa on uczniów biegłością i umiejętnościami”⁹.

Czy reforma szkolna z 1999 roku zmieniła tę sytuację, jeśli chodzi o rolę podręczników w nauczaniu–uczeniu? Jerzy Maternicki uważa, że nie bardzo! Píše on:

[...] niepokojącym zjawiskiem jest utrzymanie tradycyjnego modelu szkolnego podręcznika historii. Zewnętrznie prezentuje się on nawet niezłe, czasami jest bardziej atrakcyjny niż opracowania wcześniejsze. Cóż z tego, jeśli jego forma dydaktyczna nie uległa większej zmianie. Jest to nadal *quasi*-synteza podająca uczniowi „na tacy” wszystkie ważne sądy historyczne i uogólnienia [...] Nowe podręczniki w zbyt małym stopniu wychodzą naprzeciw dydaktyce aktywno-refleksyjnej, „podmiotowej”, kładącej nacisk na samodzielną i twórczą pracę uczniów¹⁰.

Rewolucja informatyczna i rodzenie się społeczeństwa informacyjnego, których to procesów jesteśmy świadkami, powodują, jak wspomniałem, potrzebę gruntownego przemyślenia koncepcji oświaty, szkoły i jej funkcjonowania, celów i zasad kształcenia oraz roli w tych procesach nauczycieli i środków dydaktycznych. Co więcej, wizualizacja kultury, internet oraz nowe technologie informatyczne z technikami multimedialnymi na czele stwarzają nie tylko nowe wyzwania wobec kształcenia, ale także wywierają przemożny wpływ (jak to ukazać w ostatniej części) na tworzenie wizji świata historycznego oraz sposób/by jego pokazywania.

Rewolucja informatyczna podważyła tradycyjny model szkolnictwa jako pewnej instytucji, w której kształtuje się i wdraża pożądaný model wychowania dzieci, młodzieży czy studentów oraz stosuje się uprawomocnione wcześniej przez pedagogikę i dydaktykę sposoby i treści kształcenia. Podważona też została tradycyjna rola nauczyciela. Upowszechnienie się obecności komputerów, a przede wszyst-

⁸ J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1994, s. 351.

⁹ D. Konieczka-Śliwińska, *Mistrz i uczeń, czyli o relacjach autorów podręczników szkolnych z czytelnikami*, [w:] *Uczeń i nowa humanistyka...*, s. 204.

¹⁰ J. Maternicki, *op. cit.*, s. 165–166.

kim możliwość połączenia ich w ogólnoswiatową sieć internetową spowodowały kryzys szkoły, rozumianej jako pewna instytucja istniejąca w konkretnym miejscu, do której uczęszczają uczniowie i w której wykłada się uczniom z góry przygotowaną porcję wiedzy (określoną przez programy nauczania) przez konkretnych, metodycznie przygotowanych nauczycieli. Obecnie zaczyna rodzić się pogląd, że szkoła niekoniecznie musi się znajdować w konkretnym miejscu (choć oczywiście może); że lekcje (w jakiejś części) niekoniecznie muszą odbywać się w tejże szkole; że nie wszyscy uczniowie muszą się znajdować razem w określonym miejscu o określonej porze (na lekcji, w klasie, w szkole czy uczelni); że niekoniecznie muszą, w danym cyklu lekcyjnym, wysłuchiwać „wykładów” tego samego nauczyciela czy profesora. Rodzą się bowiem możliwości przekształcenia szkoły tradycyjnej — w szkołę wirtualną. W takiej szkole podstawowymi elementami byłyby: komputer, łącza internetowe (najlepiej światłowodowe), elektroniczne bazy danych, sprzęt do prezentacji multimedialnych (zastąpiłby tradycyjną tablicę i kredę), cyfrowa kamera wideo, noteboki czy palmtopy. Dzięki takiemu wyposażeniu uczeń niekoniecznie musiałby przychodzić do szkoły (nie wspominając już o studentach), mógłby za to bardziej elastycznie gospodarować czasem. Jeśliby uznał, że potrzebuje więcej czasu na zbieranie informacji do wykonania określonego zadania czy polecenia, to kosztem „siedzenia na lekcji” mógłby zajęć się szukaniem danych (np. w internecie). Zresztą zmieniłaby się rola lekcji — gdyż we współczesnej rzeczywistości zmienia się charakter edukacji:

Zakłada się, że rezultatem uczenia się nie jest produkt, a proces przejawiający się w zdobywaniu wiedzy, który może powodować wewnętrzne zadowolenie; środkiem nauczania-uczenia się nie jest wykład lub podręcznik, ale wspólny projekt badawczy realizowany przede wszystkim przez uczniów; umiejętności, które uczeń zdobywa, to nie zapamiętywanie i odtwarzanie, a umiejętności badawcze: komunikowanie, negocjowanie różnych opcji, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów¹¹.

Przy tego typu podejściu do edukacji zmienia się (może ulec zmianie) i to radykalnie rola nauczyciela:

Nauczyciel przestaje występować w roli eksperta, a staje się (sic!) uczniem, który nierzadko będzie musiał przyznać, że czegoś nie wie, że się zapozna, przygotowuje się, poinformuje później itp. Z kolei uczeń (zwłaszcza w liceum) występuje jako badacz, który sam lub w grupie rówieśników uczy się [...] jak z powyższego wywodu wynika, w nowym modelu szkoły, realizującym potrzeby społeczeństwa informacyjnego, uczeń staje się aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się [...] Uczenie się w grupie staje się podstawą procesu dydaktycznego [...] W takich warunkach uczniowie zaczynają lepiej rozumieć cel podejmowanych zadań, ich wkład we własne uczenie się i samorozwój. Jeśli nauczyciel może przyspieszyć integrację tych wszystkich elementów [...] to wtedy rezultatem takich zabiegów może okazać się większy upór uczniów w dążeniu do osiągnięcia wiedzy i zdobywania wielostronnego doświadczenia¹².

¹¹ R. Pachociński, *op. cit.*, s. 156.

¹² *Ibid.*, s. 156–157.

Tak więc w wirtualnej szkole nauczyciel przestaje być jedynym i najważniejszym źródłem wiedzy. Tym podstawowym źródłem będzie coraz częściej stawał się internet, elektroniczne biblioteki i inne bazy danych, w których będą zgromadzone informacje w postaci cyfrowych i multimedialnych „tekstów”. Uczeń w szkole (na lekcji) nie tyle będzie zatem zdobywał wiedzę, ile otrzymywał zadania do wykonania (samodzielnie bądź w grupie). Będzie mógł gromadzić informacje do wykonania danego zadania bądź polecenia zarówno w szkole, jak i poza nią (np. w domu). Jeśli będzie miał jakieś wątpliwości, to będzie mógł skontaktować się ze swoim nauczycielem bądź każdym innym. Co więcej, będzie mógł skorzystać z lekcji lub wykładów (poprzez internet) praktycznie z każdego miejsca na kuli ziemskiej i to w czasie rzeczywistym. Lekcje szkolne, obok tradycyjnego przekazywania wiedzy bądź określonych umiejętności, mogą się stać znakomitą okazją do wymiany informacji, prezentacji wykonania własnego projektu, omówienia różnych alternatywnych rozwiązań i sposobów zdobywania informacji, dyskusji z udziałem internautów i multimedialnych prezentacji. Nauczyciel byłby w tym wypadku nie tylko ekspertem, ale również koordynatorem pracy, moderatorem dyskusji i po prostu partnerem dla ucznia — zwłaszcza że: „Należy się spodziewać sytuacji, w której uczniowie mogą dysponować większą i nowszą wiedzą niż ich nauczyciele”¹³.

W dotychczasowej praktyce edukacyjnej najważniejszym źródłem wiedzy (obok nauczyciela) był podręcznik. Istniało przekonanie, że zawierał on pewną „skończoną” wiedzę, mającą początek i koniec, uporządkowaną chronologicznie, geograficznie, problemowo itd. Wiedza taka, zapisana w postaci słowa drukowanego, odzwierciedlać miała jakąś rzeczywistość. Była usystematyzowana i linearna. Przeważały w jej prezentacji związki przyczynowo-skutkowe oraz czasowo-przestrzenne. Jednakże współczesne teorie na gruncie humanistyki akcentują fakt, że znaki językowe nie odzwierciedlają żadnej rzeczywistości. Natomiast same są rzeczywistością. Ponadto obecnie uważa się, że świata nie da się opisać całościowo i zamknąć w jakimś dziele czy podręczniku. W słowniku współczesnej humanistyki dominuje określenie: „świata jako tekstu”, który jest pisany w nieskończoność. Dany tekst (np. podręcznik) piszemy z różnych pre-tekstów (innych podręczników, dzieł naukowych, publicystycznych, literatury, źródeł itd., itd.) i proces ten jest nieskończony. Każdy tekst (literacki, naukowy czy dydaktyczny) jest więc mozaiką różnych tekstów (swoistych „cytatów”), zawierających różne punktu widzenia i wzajemnie się do siebie odnoszących (są to tzw. relacje intertekstualne). Zatem mamy tu do czynienia, jak się mawia, ze swoistym hipertekstem, będącym mozaiką różnych tekstów —

¹³ R. Pachociński, *Dane — informacje — wiedza — mądrość*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym...*, s. 391.

bez początku, końca, określonego kierunku, jednoznacznych związków i zależności.

Współczesna kultura, w której tak poważną rolę zaczynają grać obraz, dźwięk i słowo mówione, sprowadza słowo drukowane (książki — w tym i drukowane podręczniki) do drugorzędnej roli. W to miejsce pojawiają się teksty elektroniczne (zapisywane na CD, DVD, a w przyszłości zapewne na dyskach optycznych). Mają one multimedialny charakter. Łączą więc „cztery w jednym” tj.: druk, obraz, mowę i dźwięk. Stwarzają zatem zupełnie nowe możliwości pokazywania świata, a także jego kreowania. Rzeczywistość, jak wiadomo, jest doświadczana za pomocą różnych zmysłów. Tradycyjna drukowana książka (w tym i podręcznik) nie była w stanie oddać całego bogactwa doświadczanego świata (trzeba było np. przekładać obraz czy dźwięk na znaki). Teraz sytuacja uległa radykalnej zmianie. Dodatkowo, jak już podkreślałem, współczesna kultura zaczyna mieć coraz bardziej obrazkowy i medialny charakter, którego nie jest w stanie oddać tekst pisany. Kultura medialna też nie odzwierciedla żadnej rzeczywistości — sama jest bowiem rzeczywistością. Jest kopią bez oryginału. Produkuje, jak mawia Jean Baudrillard (jeden z jej najwybitniejszych znawców): *simulacra*. Jest tworem współczesnych technologii elektronicznych, informatycznych, telekomunikacyjnych itp. Na tę kulturę też: „spojrzeć możemy jak na rodzaj hipertekstu, tj. takiego, w którym wszystko odnosi się do siebie i nawzajem komentuje. Hipertekst umożliwia zupełną referencję i nie wymaga wyjścia poza system informacji, który tworzy jego strukturę. Klasycznym wyrazem dążenia do stworzenia takiego supertekstu jest Internet”¹⁴. Oczywiście, współczesna kultura medialna też jest mozaiką „cytatów” (ze swoistych: pre-obrazów czy pre-mediów). Stąd analogicznie do dzieła literackiego (hipertekst) można o niej mówić, że ma charakter: hipermedialny, hiperobrazkowy ew. intermedialny (podręcznik możemy stworzyć w zależności od naszych potrzeb i celów, jest potencjalny, a nie tylko hiper czy intermedialny).

W świetle tego co przed chwilą powiedziano wynika zatem kilka konsekwencji odnoszących się do podręczników szkolnych licealnych: 1) współczesna kultura jest symbiozą kultury opartej na słowie pisanim oraz (zdobywającej coraz większe znaczenie) kulturze medialnej (obrazkowej), 2) tradycyjny podręcznik (oparty na słowie drukowanym) nie jest w stanie oddać charakteru współczesnej rzeczywistości, co więcej, nie mógł on też opisać świata „tradycyjnego”, 3) można zatem postulować tworzenie tzw. podręczników multimedialnych (powstających już zresztą — tyle, że wciąż traktowanych jako uzupełnienie podręczników tradycyjnych), 4) taki interaktywny podręcznik multimedialny miałby raczej charakter podręcznika: potencjalnego lub: „jednej chwili”, 5) byłby bowiem on tworzony

¹⁴ W. J. Burszta, W. Kuligowski, *Ponowoczesne pejzaże kultury*, Warszawa 1999, s. 79.

przez nauczyciela, ale też ucznia czy studenta — w zależności od jego/ich pragmatycznych bądź, powiedzmy, estetycznych, potrzeb lub celów, 6) nie miałby on charakteru jakiegoś skończonego dzieła (nie da się bowiem opisać rzeczywistości, jest to proces nieskończony), 7) miałby natomiast charakter bardziej wirtualny, hipermedialny i byłby ciągle „pisany” czy kreowany, 8) zatem w ostateczności można nawet postulować skasowanie pojęcia: podręcznika, a w to miejsce wprowadzić po prostu pojęcie: informacji — potrzebnej do wykonania np. konkretnego zadania przez ucznia (byłaby zdobywana ze wszystkich dostępnych źródeł), 9) w końcu celem kształcenia nie byłoby tylko wdrażanie do jakiegoś jednego konkretnego świata i systemu wartości — bo taki już chyba nie istnieje. Współcześnie bowiem każdy (w tym i uczeń) może sobie stwarzać własne, niepowtarzalne, wirtualne światy — w dodatku: „jednej chwili”. Można się zastanowić, czy nadrzędnym celem nie byłoby kształcenie raczej kompetencji do zdobywania informacji, rozwiązywania problemów (samodzielnie i w grupie), umiejętności komunikowania się i współpracy, a nie poznawania (głównie) faktów?

HISTORIA SZKOLNA W POSTNOWOCZESNYM, INFORMACYJNYM SPOŁECZEŃSTWIE
— W KIERUNKU HISTORII MULTIMEDIALNEJ

W pierwszym po II wojnie światowej uniwersyteckim podręczniku dydaktyki historii czytamy: „W dydaktyce współczesnej ugruntował się pogląd, że historia szkolna może i powinna być oparta na nauce historycznej. Powszechnie przyjmuje się, iż treści przekazywane młodzieży powinny być zgodne z aktualnym stanem historiografii”¹⁵. Zgadając się generalnie z tym stwierdzeniem, chciałbym pokazać (w ogromnym skrócie, rzecz jasna) obecny stan akademickiej historiografii, aby następnie zaproponować, w jaki sposób można pokazywać świat przeszłości oraz jakie treści mogą tu być szczególnie użyteczne.

Niech punktem wyjścia będzie stwierdzenie, że wizja historiografii zawarta w programach szkolnych i najnowszych podręcznikach zasadniczo odbiega od tego, co się dzieje w światowej, akademickiej Clio. Są oczywiście wyjątki, ale generalnie istnieje pod tym względem spore zapóźnienie.

Na początku artykułu zaprezentowałem typowe poglądy na naukę historyczną, jakie można spotkać w najnowszych podręcznikach. Z nich to wyłania się następujący obraz tej dyscypliny: 1) historia jest nauką, 2) dąży (czy powinna dążyć) do prawdy dziejowej (choć czasami jest to trudno osiągalne), 3) historyk jest typowym uczonym, który, uzbrojony w odpowiednie metody, poznaje i jest w stanie poznać dzieje — w ich realiach, 4) historyk swą wiedzę o przeszłości czerpie z tzw. źródeł historycznych, które dają dostęp do minionych zdarzeń,

¹⁵ J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *op. cit.*, s. 118.

5) historyk winien przedstawiać przede wszystkim najważniejsze fakty (czasem procesy — np. długiego trwania, bądź wytwory cywilizacji), które kiedyś miały miejsce oraz ich genezę i skutki, a następnie próbować je wyjaśniać — za pomocą przede wszystkim rozumowania przyczynowo-skutkowego, 6) historyk w penetrowaniu, a później w prezentowaniu przeszłości (za pomocą narracji) winien być obiektywny — o tyle, o ile jest to możliwe, 7) narracja przedstawia głównie wielkie kategorie historyczne, jak: cywilizacja, kultura, epoka historyczna, społeczeństwo, stan, klasa, warstwa, 8) przeważają opisy dziejów danych państw i narodów (historia państwowo-narodowa).

Wszystkie te przekonania na temat historiografii oraz sposobów jej pokazywania, które wyliczyłem, zostały w końcu XX wieku podważone. Szczególnie jest to widoczne na gruncie refleksji teoretyczno-metodologicznej. Współcześni metodolodzy i filozofowie historii przekonują nas, że: 1) historia nie jest nauką — jest rodzajem sztuki, a historyk bardziej artystą aniżeli „chłodnym” naukowcem, 2) historia nie jest w stanie dojść do prawdy o minionych wydarzeniach — mówi się, że historyk nie odkrywa prawdy, lecz ją wytwarza, 3) historyk, niezależnie jakich metod będzie używał — to i tak nie będzie w stanie odtworzyć przeszłości w jej realiach, 4) źródła nie dają dostępu do przeszłości i nie zawierają faktów! — są one tekstem, który interpretujemy za pomocą naszych współczesnych kategorii i dlatego to my, historycy, stwarzamy fakty(!) i w ogóle wiedzę o tzw. dziejach, co więcej, niektórzy uważają, że historycy nie piszą o przeszłości — lecz piszą przeszłość! (tak jak pisarze), 5) sama historia nie podpowiada nam, jakie fakty czy wydarzenia były najważniejsze, a jakie osiągnięcia czy wytwory najwartościowsze — to historycy dokonują tego wartościowania i oceniają, co jest godne ich zainteresowania, a co ma znaczenie drugorzędne, 6) historyk nie może być obiektywny — gdyż nie jest w stanie wyrwać się z okowów własnej epoki i kultury i spojrzeć z wyżyn na przedmiot poznania, 7) w miejsce wielkich kategorii historycznych postuluje się pisanie: mikrohistorii, historii tych grup ludzkich, które były wcześniej pomijane (kultura ludowa, masowa, popularna, mniejszości etniczne, seksualne, a zwłaszcza świat kobiet), ponadto zamiast faktów i wytworów — wizje świata, postrzeganie rzeczywistości, świat wartości, mentalność, 8) historia narodowo-państwowa schodzi na plan dalszy z tego względu, że w ponowoczesnej rzeczywistości rola państwa ulega osłabieniu, a naród przestaje być kategorią integrującą ludzi i kształtującą ich tożsamość. W to miejsce proponuje się pisanie np. historii życia codziennego, relacji i konfliktów międzykulturowych, pokazywanie historii z punktu widzenia różnych grup społecznych. Gwałtownie też rozwija się tzw. historia postkolonialna — oddająca głos narodom i społeczeństwom podporządkowanym niegdyś przez Europejczyków, którzy także zdominowali pisanie historii ludów przez siebie ujarzmionych.

We współczesnych polskich podręcznikach do liceum nadal dominuje historiografia: a) państwowo-narodowa, europocentryczna, patriarchalna (męski punkt widzenia), prezentująca fakty z wielkiej polityki, gospodarki czy „wysokiej” kultury (oraz tzw. najważniejsze osiągnięcia cywilizacyjne), b) ten model historiografii preferuje linearną koncepcję czasu i związku przyczynowo-skutkowe, c) posługuje się ona słownictwem: prawdy, obiektywności i przedstawiania (sugeruje uczniom, że tak mniej więcej wyglądał świat przeszłości, jak podręcznik przedstawia).

Taki wzorzec historii i jej prezentacji nie bardzo odpowiada potrzebom współczesnej ponowoczesnej rzeczywistości (przynajmniej tej zachodniej). Ludzie początków XXI stulecia inaczej postrzegają świat. Tradycyjna narracja historyczna, oparta głównie na słowie drukowanym, przestaje już wystarczać. Istnieje więc konieczność tworzenia podręczników multimedialnych, wprowadzających uczniów w świat/y współczesnych coraz bardziej wizualnych i obrazkowych kultur. Ponadto już istniejące możliwości technologiczne pozwalają tworzyć również multimedialne obrazy dziejów. Autorzy współczesnych podręczników winni zatem śmiało korzystać z owych możliwości. Podręczniki multimedialne powinny zastąpić te tradycyjne.

Wydaje się, że we współczesnych społecznościach istnieje zapotrzebowanie na inne wizje przeszłości. Ludzie teraźniejsi raczej nie żyją już wielką polityką i co za tym idzie — wielką historią. Z reguły nie są już związani emocjonalnie z takimi kategoriami, jak: państwo, naród czy ojczyzna. W znacznej części czują się nomadami. Spotykają więc w swych wędrówkach — „realnie” czy w internecie — różne nacje, kultury, religie, wartości i style życia. Co więcej, owa mozaika zaczyna już przenikać praktycznie wszystkie zakątki naszego Globu. Tym więc, co ich zajmuje, jest szeroko rozumiana codzienność. Wielka historia jest im mniej przydatna w codziennym bytowaniu. Można zatem postulować, aby wizje dziejów były: skoncentrowane na takich pojęciach, jak: codzienność, kultura (rozumiana jako świat wartości i reguł działania), życie czy „tragiczność” losu człowieka — związanych z koniecznością radzenia sobie z rzeczywistością „stawiającą nam opór”, z koniecznością dokonywania ciągłych wyborów itp. Wielka historia może być ukazywana przede wszystkim wówczas, kiedy wpłynęła na życie, los czy doświadczenie rzeczywistości „zwykłego” człowieka. Nie ulega raczej wątpliwości, że np. rewolucja francuska z 1789 roku zmieniła świat i życie ludzi praktycznie we wszystkich wymiarach. A czy podobne rewolucje z lat 1830 czy 1848 uczyniły coś podobnego? Czy powinny więc one obciążać pamięć uczniów? „Potop” szwedzki wpłynął na życie większości Polaków, a czy pozostałe wojny XVII wieku miały takie oddziaływanie? (zwłaszcza że toczyły się na peryferiach Rzeczypospolitej). Po co więc o nich pisać w szkolnych podręcznikach?

Jak już wspominałem, współcześnie każdy może sobie kreować własne wizje dziejów — uczeń też. Moim zdaniem jest to cecha godna polecenia. Niesie ona nie tylko określone korzyści dydaktyczne, ale także ma kolosalne znaczenie dla naszego postrzegania rzeczywistości, stosunku do świata, w jego różnych interpretacjach uczy szacunku i tolerancji dla innych i ich poglądów. Należy postulować, aby były to wizje multimedialne — zwłaszcza że młodzi ludzie żyją już w tego typu świecie (medialnym, obrazkowym).

Punktem wyjścia przy takiej strategii wprowadzania w świat wiedzy historycznej (która zresztą jest już rozwijana — zwłaszcza w szkole podstawowej) jest proponowanie opowiadania historii własnej, rodziny, następnie miejscowości czy regionu. Każdy uczeń może je przygotować. Niestety na dalszych etapach kształcenia, zwłaszcza liceum, ten sposób podejścia do przeszłości zostaje porzucony. Do „akcji” wkracza jedna obiektywna, realistyczna wizja dziejów — otoczona nimbem naukowości. Wspaniale rozpoczęty proces kreowania własnych opowieści o przeszłości zostaje zastąpiony jedną wykładnią i czego ma to nauczyć? Jeśli uczeń (już od szkoły podstawowej) będzie zachęcany do „pisania” własnych opowieści — to później (na dalszych etapach kształcenia i w życiu dorosłym) łatwiej mu będzie zrozumieć, że prace historyków — to właśnie tylko (a może aż) opowieści, że każda opowieść jest równie ważna. Ja miałem taką historię (własnego życia), mój kolega, sąsiad, znajomy, przybysz z zagranicy (który zamieszkał w mojej miejscowości) miał inną. I wszystkie one są równie ważne. Wszystkie zawierają moje i ich widzenie świata i żadna z tych wizji nie jest ani prawdziwa, ani fałszywa, ani mniej wartościowa. Są one mniej lub bardziej odmienne. Zawierają czyjąś pamięć o życiu, o losie człowieka i jego zmaganiu z rzeczywistością — stawiającą nam opór. Tak samo jest z pracami historyków — tych naszych i tych obcych. Kreują oni pewne wizje przeszłości (właśnie wizje) i nie ma sensu dociekać ich prawdziwości czy fałszywości. Czy nie warto więc w ten sposób do nich podchodzić?