

**650. rocznica wydania
przywileju koszyckiego**

**Wincenty Witos –
niedoceniany bohater?**

**Kilka uwag
o reformowaniu
edukacji historycznej**

**Tadeusz Słowikowski –
pionier współczesnej
dydaktyki**

**Dlaczego warto
wprowadzić „doktorat
dydaktyczny”**

**Działalność archiwów
społecznych**

**Metoda storytellingu
i myślenia wizualnego**

**Rozwijanie
pracowitości
i wytrwałości
u uczniów**

**Misja i działalność
Muzeum Historii
Torunia**

**Doświadczenie
przeszłości w Muzeum
Książąt Czartoryskich**

**Projekty edukacyjne
w Ratuszu – Muzeum
Poznania**

**Internetowe zasoby
edukacyjne Muzeum
Narodowego
w Poznaniu**



Rada naukowa:

prof. dr hab. Stanisław Roszak (Toruń)
prof. dr hab. Krzysztof Mikulski (Toruń)
prof. dr hab. Andrzej Chwalba (Kraków)
prof. UWM dr hab. Andrzej Korytko (Olsztyn)
mgr Zofia Teresa Kozłowska (Warszawa)
prof. dr hab. Cezary Kukło (Białystok)
prof. UMCS dr hab. Marek Sioma (Lublin)
dr Wojciech Walczak (Białystok)
prof. dr hab. Andrzej Rachuba (Warszawa)
prof. AP dr hab. Marian Drozdowski (Ślupsk–Poznań)
prof. dr hab. Jarosław Kita (Łódź)
prof. UW r dr hab. Filip Wolański (Wrocław)

Zespół redakcyjny:

prof. UAM dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska (Poznań) – redaktor naczelny
prof. US dr hab. Małgorzata Machałek (Szczecin) – zastępca redaktora naczelnego
dr Mariusz Menz (Poznań) – sekretarz
prof. UO dr hab. Marek Białokur (Opole)
prof. dr hab. Bogumiła Burda (Zielona Góra)
prof. dr hab. Maciej Fic (Katowice)
dr Anna Gołębiowska (Opole)
prof. UWM dr hab. Izabela Lewandowska (Olsztyn)
prof. UMK dr hab. Małgorzata Strzelecka (Toruń)
prof. UW r dr hab. Barbara Techmańska (Wrocław)
prof. UP dr hab. Piotr Trojański (Kraków)

Korekta:

Wioletta Sytek

Na okładce: Ilustracja wygenerowana przez sztuczną inteligencję

Opracowanie graficzne:

Janusz Świnarski

„Wiadomości Historyczne” ukazują się od 2023 r. jako półrocznik.
Dostępne są w wersji elektronicznej na stronie Polskiego Towarzystwa Historycznego
<https://pth.net.pl>

© Copyright by Polskie Towarzystwo Historyczne, Warszawa 2024

ISSN 0511-9162 (wersja drukowana)

ISSN 3071-6942 (wydanie online)

Wydawca:

Polskie Towarzystwo Historyczne
ul. Rynek Starego Miasta 29/31
00-272 Warszawa
tel: +48 22 831 63 41
e-mail: pth@ihpan.edu.pl

Spis treści

OD REDAKCJI

- 3** Danuta Konieczka-Śliwińska
Od Redakcji

Z KALENDARZA

- 4** Łukasz Koremba
Przywileje dla szlachty, korona dla córek. W 650. rocznicę wydania przywileju koszyckiego
- 9** Mariusz Menz
Wincenty Witos – niedoceniany bohater?

XXI POWSZECHNY ZJAZD HISTORYKÓW POLSKICH W BIAŁYMSTOKU

- 20** Maciej Fic, Małgorzata Machałek
Sprawozdanie z paneli poświęconych dydaktyce historii i edukacji historycznej podczas XXI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Białymstoku w dniach 16–20 września 2024 roku

REFORMA PROGRAMOWA

- 27** Stanisław Roszak
Jak wyjść z zakłętego kręgu? Kilka uwag o reformowaniu edukacji historycznej

ŚRODOWISKO DYDAKTYCZNO-HISTORYCZNE

- 31** Katarzyna Paszkiewicz
Tadeusz Słowikowski (1907–1993) – historyk oświaty i pionier współczesnej dydaktyki
- 41** Konstanty Masłoch, Kacper Radomski
Sprawozdanie z I Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii „Współczesne wyzwania edukacji historycznej”

FORUM DYDAKTYCZNE

- 46** Marek Białokur, Karolina Biedka, Dariusz Gołębiowski
Czas na zmiany, czyli dlaczego warto wprowadzić „doktorat dydaktyczny” i docenić nauczycieli ze stopniami naukowymi w polskiej oświacie

WZBOGACAMY LEKCJE HISTORII

- 52** Dorota Sidor
Historia żyjąca w społecznościach – działalność archiwów społecznych i Centrum Archiwistyki Społecznej

WSPÓŁCZESNE WYZWANIA EDUKACJI HISTORYCZNEJ

- 64** Marta Włodarczyk-Rybacka
Potencjał wykorzystania metod storytellingu i myślenia wizualnego we współczesnej edukacji historycznej
- 71** Aleksandra Lach
Wykorzystanie wirtualnej rzeczywistości do wzbogacenia storytellingu w edukacji historycznej
- 77** Andrzej Konieczny
„Silny charakter”. Rozwijanie pracowitości i wytrwałości u uczniów jako cel wychowawczy w nauczaniu historii w szkole ponadpodstawowej

MUZEUM – PARTNER CZY LIDER W PROCESIE NOWOCZESNEGO NAUCZANIA?

- 80** Iwona Markowska
Edukacja historyczna w przestrzeni publicznej miasta – misja i działalność Muzeum Historii Torunia
- 87** Katarzyna Szczygieł
Historia z bliska. Doświadczenie przeszłości w Muzeum Książąt Czartoryskich

- 92** Justyna Żarczyńska
Wielkie projekty i wielkie wyzwania. Edukacja muzealna w obliczu kryteriów programów dotacyjnych na przykładzie Ratusza – Muzeum Poznania
- 98** Dawid Górny
Zasoby internetowe multimedialnych galerii malarstwa i rzeźby Muzeum Narodowego w Poznaniu oraz ich potencjalna rola w promowaniu wiedzy historycznej

REKOMENDACJE

- 104** Maciej Fic
Recenzja książki *Przeszłości portret wielokrotny. Najnowsza historia Polski w opiniach historyków* (wybór, opracowanie i wstęp W.K. Kowalczyk, Warszawa 2024)

Od Redakcji

Starając się na łamach naszego czasopisma podejmować kluczowe tematy dla szeroko rozumianej edukacji historycznej i dydaktyki historii, bieżący numer „Wiadomości Historycznych” poświęcamy m.in. na podsumowanie obrad sekcji dydaktyki historii podczas XXI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Białymstoku, dalszej dyskusji nad koncepcją reformowania edukacji historycznej oraz propozycji wprowadzenia tzw. doktoratu dydaktycznego. Mamy nadzieję, że po lekturze sprawozdania z paneli poświęconych dydaktyce historii i edukacji historycznej podczas Zjazdu zechcą Państwo zapoznać się z pełnymi tekstami wystąpień, które znajdują się w wolnym dostępie na stronie Wydziału Historii Uniwersytetu w Białymstoku. Zachęcamy również do kontynuacji dyskusji wokół reformy programowej i optymalnych kierunków zmian w środowisku edukacyjnym. Propozycje wypowiedzi w tych kwestiach prosimy przysyłać na adres dr. Mariusza Menza – sekretarza redakcji mmenz@amu.edu.pl.

Kontynuujemy również publikację wystąpień z I Forum Edukacji Historycznej, które odbyło się we wrześniu 2023 roku na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (teksty Iwony Markowskiej i Katarzyny Szczygieł). Nowością niniejszego numeru są natomiast referaty wygłoszone

podczas I Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii, obradującego w maju 2024 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (teksty Marty Włodarczyk-Rybackiej, Aleksandry Lach, Andrzeja Koniecznego, Justyny Żarczyńskiej i Dawida Górnego). Cieszymy się, że najmłodsze pokolenie dydaktyków historii zabrało głos w dyskusji nad współczesnymi wyzwaniami edukacji historycznej, które były głównym hasłem Kongresu. Pełne sprawozdanie z obrad przygotowali główni organizatorzy – Konstanty Masłoch i Kacper Radomski.

Z racji tego, że w roku 2024 przypada 650. rocznica wydania przywileju koszyckiego, a także 150. rocznica urodzin wybitnego polityka Wincentego Witosa, publikujemy dwa artykuły poświęcone tym zagadnieniom. Zachęcamy również do lektury artykułu Katarzyny Paszkiewicz, która przybliży nam sylwetkę prof. Tadeusza Słowikowskiego – wybitnego dydaktyka historii z Krakowa, oraz do zapoznania się z recenzją książki Włodzimierza K. Kowalczyka, przygotowaną przez Macieja Fica.

*Danuta Konieczka-Śliwińska
redaktor naczelna
„Wiadomości Historycznych”*

Przywileje dla szlachty, korona dla córek. W 650. rocznicę wydania przywileju koszyckiego

Rządy andegaweńskie w Polsce zapisały się w powszechnej świadomości jako krótkie interludium między okresami panowania dwóch wielkich dynastii – Piastów i Jagiellonów. Postać Ludwika Andegaweńskiego, zwanego Węgierkiem, błędnie w zestawieniu z takimi władcami jak Kazimierz Wielki czy Władysław Jagiełło, których czyny dobrze zakorzeniły się w zbiorowej pamięci. Jednak to właśnie Ludwik wydał w Koszycach jeden z najważniejszych przywilejów dla polskiej szlachty, czego 650-lecie obchodzimy w tym roku. Jakie były okoliczności i powody wydania przywileju koszyckiego? Jakie niósł ze sobą konsekwencje? Postaramy się odpowiedzieć na te pytania w niniejszym tekście.

Węgierski król na polskim tronie

Celem przywileju koszyckiego było zagwarantowanie córkom Ludwika Węgierskiego praw do tronu polskiego. Wobec tego spróbujmy osadzić go w zawilej polityce dynastycznej, która wyniosła Andegawenów na tron polski. Dzięki temu w pełni zrozumiemy sens wydania omawianego dokumentu.

Władysław Łokietek, nieustępliwie starający się odbudować Królestwo Polskie, znalazł sojusznika w rządzących na Węgrzech Andegawenach. Dobre relacje przypieczętowało małżeństwo zawarte przez Karola Roberta Andegaweńskiego z córką Łokietka – Elżbietą. Tym

samym Andegawenowie uzyskali potencjalną możliwość starania się o polski tron¹.

Oczywiście władcy Węgier musieli jeszcze długo poczekać na polską koronę, ponieważ po śmierci Władysława Łokietka rozpoczęły się długie rządy jego syna, Kazimierza Wielkiego, słusznie uznawane za jeden z najlepszych okresów w dziejach Polski. Istotnym problemem Kazimierza Wielkiego okazał się jednak brak męskiego dziedzica, który przejąłby po nim władzę. Zapobiegliwy król, chcąc zapewnić królestwu następcę, zawarł układ sukcesyjny z Karolem Robertem, najprawdopodobniej w 1340 roku². Tym samym po bezpotomnej śmierci Kazimierza władzę w Polsce mieliby przejąć Andegawenowie.

Karola Roberta zastąpił na tronie węgierskim jego syn, Ludwik, przez samych Węgrów nazywany Wielkim. Przed młodym władcą jawiła się szansa na uzyskanie korony polskiej po swoim wuju – Kazimierzcu, wobec której nie pozostał bierny. W 1350 roku Ludwik darował Kazimierzowi prawa do Rusi Halickiej, którą polski król dopiero co sobie podporządkował, żądając w zamian potwierdzenia swojej sukcesji w Królestwie Polskim. W następnym roku, podczas wspólnej polsko-węgierskiej wyprawy przeciwko Litwie, Ludwik z powodu choroby i ciężkiego stanu zdrowia Kazimierza uzyskał od

¹ S. Szczur, *W sprawie sukcesji andegaweńskiej w Polsce*, „Roczniki Historyczne” R. 75, 2009, s. 64–67.

² Tamże, s. 83.



Fot. 1. Marcello Bacciarelli, *Ludwik Węgierski*, Zamek Królewski w Warszawie
Źródło: domena publiczna.



Fot. 2. Marcello Bacciarelli, *Królowa Jadwiga*, Zamek Królewski w Warszawie
Źródło: domena publiczna.

rycerstwa polskiego przysięgę wierności jako następcą króla³.

Ważnym krokiem do ubiegania się o polski tron było zjednanie sobie społeczeństwa, a raczej elit społecznych. Dlatego już w 1355 roku Ludwik wydał w Budzie pierwszy przywilej generalny, czyli taki, którego postanowienia rozciągały się na cały kraj. Obiecał w nim nie pobierać podatków wykraczających ponad zwyczajową normę, zniósł z posiadłości rycerskich obowiązek goszczenia króla i dworu królewskiego podczas wędrówek po kraju (tzw. stan), a także zapewniał pokrycie strat poniesionych przez rycerstwo w wyprawach wojennych poza granicami kraju⁴. Dzięki temu Ludwik zapewnił sobie zgodę elit na sukcesję, ale wyłącznie w linii męskiej⁵. Ten

³ Tamże, s. 97.

⁴ J. Bardach, *Historia państwa i prawa Polski*, t. 1: *Do połowy XV wieku*, wyd. 4, Warszawa 1973, s. 422–423.

⁵ S. Szczur, dz. cyt., s. 100.

mankament miał uwidocznić się w niedalekiej przyszłości, bowiem Ludwik doczekał się samych córek.

W trosce o tron dla córek

W 1370 roku po śmierci Kazimierza Wielkiego Ludwik Andegaweński został koronowany na króla Polski. Zgodnie z realiami ówczesnej polityki dynastycznej należało przygotować grunt pod przejęcie władzy przez kolejne pokolenie dynastii, i to zarówno na Węgrzech, jak i w Polsce. Córki Ludwika – kolejno Katarzyna, Maria i Jadwiga – przyszły na świat w latach 1370–1374. Oczywiście najstarsza miała w przyszłości objąć tron węgierski, istotniejszy z perspektywy Andegawenów. By zapewnić młodszym córkom polską koronę, król musiał ponownie uzyskać zgodę polskich elit za cenę kolejnego przywileju.

Podczas zjazdu w Koszycach dnia siedemnastego września 1374 roku Ludwik Węgierski

wydał dokument określany jako przywilej koszycki. Omówmy jego najważniejsze fragmenty. Już w pierwszej części wyłożono, że król wymaga od szlachty i panów polskich uznania swoich córek za spadkobierczynie polskiego tronu. Przy tym bardzo skrupulatnie uwzględniono wszelkie potencjalne scenariusze rozwoju sytuacji, jak na przykład możliwość urodzenia się królowi syna, który – co oczywiste – miałby prawo do korony. W razie śmierci wyznaczonej następczyni/następcy kolejne dziecko miało zasiąść na tronie⁶. Te zapisy świadczą o dużej przezorności króla. Równie zapobiegliwa i ważna z perspektywy losów Polski była obietnica, że integralność królestwa (Korony) nie zostanie naruszona⁷.

Za zgodę na powyższe warunki szlachta miała uzyskać szereg gwarancji i przywilejów. Najważniejsze z nich dotyczą kwestii podatkowych. Ludwik uwolnił szlachtę od wszelkich dotychczasowych podatków, danin i posług. Nałożył jednak jeden stały podatek w wysokości dwóch groszy od łana kmiecego płaconych co roku w dzień św. Marcina⁸.

Tak samo jak w przywileju budzińskim król zobowiązał się do wypłaty odszkodowania za straty poniesione przez szlachcica na wyprawie wojennej. Jednocześnie zagwarantował wykupienie tegoż w razie popadnięcia w niewolę⁹. Powtórzeniem dokumentu z Budy był także zapis o zwolnieniu dóbr szlacheckich z przymusu udzielania gościny królowi, czyli stacji/stanu¹⁰.

Beneficjentów przywileju zwolniono z udziału w kosztownych naprawach i budowach zamków. Warownie pograniczne miały być naprawiane jedynie przez szlachtę z tamtejszych powiatów. Panowie i szlachta mieli partycypować w budowie wyłącznie tych zamków, na których wzniesienie wyrazili zgodę¹¹.

Kolejna część postanowień dotyczyła nadawania urzędów i powierzania zamków. Sprawowanie władzy przez obcą dynastię mogło grozić

sprowadzaniem kandydatów na urzędy spoza królestwa. Nic więc dziwnego, że król, wychodząc naprzeciw szlacheckim obawom, zagwarantował, iż urzędy ziemskie nie będą powierzone obcokrajowcom, a jedynie szlachcicom pochodzącym z danej ziemi. Ponadto Ludwik obiecał nie oddać żadnego zamku w dzierżawę nikomu z rodu książęcego. Żaden obcokrajowiec ani żaden książę nie mógł także zostać starostą¹².

Ruina królewskiego skarbcza czy sprawny system podatkowy? Ocena przywileju koszyckiego

Bez wątpienia najważniejszym postanowieniem przywileju koszyckiego jest reforma podatkowa. Nic więc dziwnego, że na jej podstawie historycy wyrażali swoją opinię na temat całego dokumentu. Główna krytyka opierała się na założeniu, że na mocy przywileju obniżono podatek – poradnie – z dwunastu do dwóch groszy z łana¹³. Tak radykalna obniżka była interpretowana jako wprowadzenie całkowitej wolności podatkowej dla szlachty¹⁴. Można posunąć się nawet do uznania działań Ludwika za rujnowanie skarbcza królewskiego, tylko i wyłącznie po to, by zapewnić swoim potomkiniom koronę polską.

Dopiero monografia Jacka Matuszewskiego zmieniła ten sposób myślenia. Rzeczony badacz udowodnił w niej, że właściwie nie możemy nic stwierdzić na temat podatków funkcjonujących przed wydaniem przywileju koszyckiego. Wiemy jedynie, że były nakładane przez królów okazjonalnie i każdorazowo ustalano ich wysokość. Wobec tego przywilej koszycki zastąpił stare podatki nadzwyczajne nowym, stałym i jednolitym¹⁵. Dzięki temu szlachta uzyskała gwarancję przewidywalności i klarowności w kwestiach podatkowych, a skarbiec królewski regularny dopływ pieniędzy. Według J. Matuszewskiego

⁶ *Pakt koszycki*, [w:] *Wybór tekstów źródłowych z historii państwa i prawa polskiego*, t. 1, cz. 1, zebrał i oprac. J. Sawicki, Warszawa 1952, s. 72.

⁷ Tamże, s. 73.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 75.

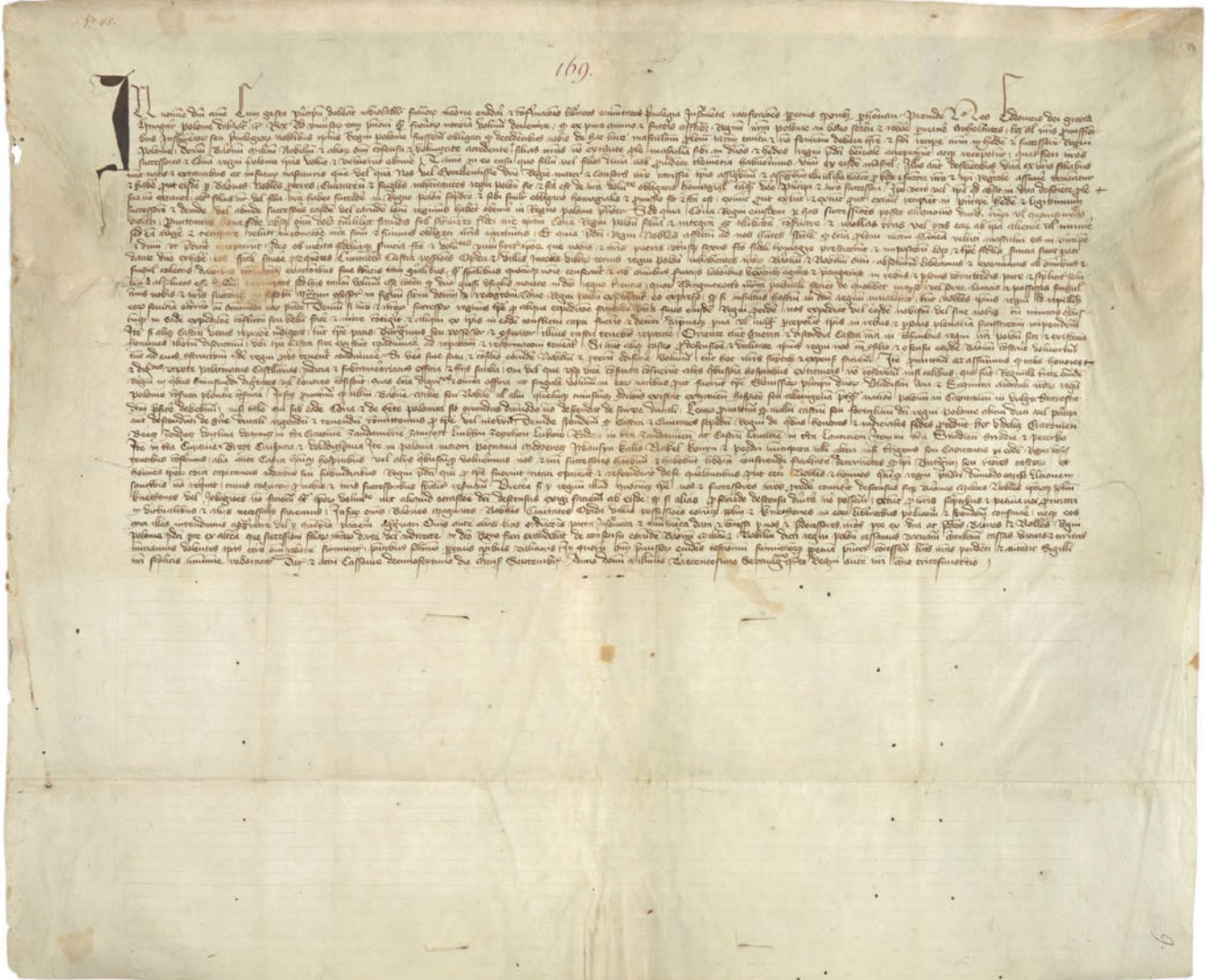
¹¹ Tamże, s. 73–74.

¹² Tamże, s. 74.

¹³ Stanowisko starszej literatury przedstawił J.S. Matuszewski, *Przywileje i polityka podatkowa Ludwika Węgierskiego w Polsce*, Łódź 1983, s. 7–21.

¹⁴ Tak interpretował to chociażby J. Bardach, dz. cyt., s. 423–424.

¹⁵ J. Matuszewski, dz. cyt., s. 137.



Fot. 3. Przywilej koszycki, Muzeum Narodowe w Krakowie – Oddział Biblioteka Książąt Czartoryskich
Źródło: <https://pamiecpolski.archiwa.gov.pl/przywilej-koszycki>.

Ludwik stworzył bardzo racjonalny system podatkowy¹⁶.

Te nowe ustalenia oczywiście skutkowały zmianą oceny przywileju przez historiografię. Tak na przykład Maria Koczerska oceniła reformę podatkową Ludwika jako korzystną i dla monarchy, i dla jego poddanych¹⁷. We współczesnym podręcznikowym ujęciu średniowiecznych dziejów Polski przywilej podsumowano słowami:

„Ludwik załatwiał zrecznie dwie sprawy na raz, obok sukcesji także stałe podatki”¹⁸.

Nie wszystkie postanowienia dokumentu koszyckiego były inicjatywami króla. Poruszone w przywileju kwestie niepowierzania zamków i urzędów obco krajowcom czy książętom były zdaniem Andrzeja Marca postulowane przez samą szlachtę¹⁹. Świadczy to o tym, że rycerstwo zaczęło brać odpowiedzialność za państwo

¹⁶ Tamże, s. 250.

¹⁷ M. Koczerska, M. Maciorowski, *Ludwik Węgierski*, [w:] M. Maciorowski, B. Maciejewska, *Władcy Polski. Historia na nowo opowiedziana*, Warszawa 2018, s. 619.

¹⁸ T. Jurek, *Zjednoczone królestwo*, [w:] T. Jurek, E. Kizik, *Historia Polski do 1572*, Warszawa 2013, s. 307.

¹⁹ A. Marzec, *Pod rządami nieobecnej monarchy. Królestwo Polskie 1370–1382*, wyd. 2 uzup. i popr., Kraków 2021, s. 101.

i domenę królewską. Wpisuje się to w proces wykształcania się monarchii stanowej. Szlachta nie tylko wyraża zgodę na wybór nowego władcy, ale i ogranicza swobodę jego działania. W historiografii zwraca się także uwagę na to, iż ograniczenia względem książąt miały na celu uderzenie zwłaszcza w jednego z nich – królewskiego namiestnika na Rusi Władysława Opolczyka²⁰.

Oceniając przywilej koszycki, należy zwrócić uwagę na jego konsekwencje, wynikające nie tylko z konkretnych postanowień zawartych w dokumencie, co z samej jego formy. Był to przywilej skierowany do szlachty i panów (możliwych) polskich, takie określenie wielokrotnie pada w jego tekście. Zarówno cała szlachta, jak i możni traktowani są nierozdzielnie i otrzymują te same prawa. Tym samym przywilej koszycki był jednym z etapów kształtowania się jednolitego stanu szlacheckiego, tak charakterystycznego dla nowożytnej Rzeczypospolitej, który można opisać przysłowiem „szlachcic na zagrodzie równy wojewodzie”.

Podsumowując, wydany 650 lat temu dokument niósł ze sobą wiele korzyści, rozwiązując zarówno bieżące problemy, jak i wywierając wpływ na ukształtowanie się równej pod względem prawa warstwy szlacheckiej. Wprowadzał nowy system poboru podatku, wygodny dla szlachty, ale i zyskowny dla skarbu królewskiego.

²⁰ T. Jurek, dz. cyt., s. 307.

Na zakończenie – Andegawenka królem Polski

„Tym sposobem dawniejsze dokumenty zostały unieważnione, nowe zaś były sporządzone, w których Polacy złożyli hołd wierności córkom królewskim – rzecz dość hańbiąca, aby kobiety nad nimi królowały – pozwalając, aby ich kmiecie płacili, jak powiedziano, na wieczne czasy dwa grosze czynszu z każdego łana”²¹. Tak oto Janko (Jan) z Czarnkowa, kronikarz z okresu rządów andegaweńskich w Polsce, skomentował zgodę szlachty na sukcesję córek Ludwika. Sam Janko był przedstawicielem duchowieństwa, które przez długi czas, aż do roku 1381, nie zgadzało się na objęcie swoich posiadłości podatkiem. Polityka dynastyczna Ludwika odniosła sukces – udało mu się zapewnić poparcie całego społeczeństwa dla wyboru swoich córek.

W 1378 roku zmarła najstarsza córka królewska, Katarzyna, która miała objąć tron na Węgrzech. W kolejnym roku Polacy zaprzysięgli wierność jej siostrze – Marii. To właśnie ona po śmierci Ludwika w 1382 roku została koronowana na króla Węgier. W Polsce po dwuletnim okresie bezkrólewia, obfitującym w burzliwe wydarzenia i negocjacje możliwych z dworem węgierskim, osadzono na tronie najmłodszą Andegawenkę – Jadwigę. Mimo przytoczonych powyżej słów oburzenia kronikarza kobieta została królem Polski 16 października 1384 roku. Jadwiga wkrótce została wydana za mąż za Władysława Jagiełłę, otwierając wspólny rozdział dziejów Polski i Litwy.

²¹ Jan z Czarnkowa, *Kronika Jana z Czarnkowa*, tłum. J. Żerbiłło, oprac. M.D. Kowalski, Kraków 2009, s. 52–53.

Łukasz Koremba – dr nauk humanistycznych, historyk, nauczyciel w szczecińskich szkołach: Liceum Ogólnokształcącym im. Sybiraków, Wojskowym Technikum Informatycznym im. gen. Józefa Hallera i Prywatnym Technikum. Za interesowany średniowieczem, dziejami Pomorza Zachodniego oraz naukami pomocniczymi historii, szczególnie sfragistyką.

e-mail: ldekoremba@interia.pl

Mariusz Menz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-6264-9997

Wiadomości Historyczne

nr 2/2024, s. 9–19

ISSN 3071-6942

Wincenty Witos – niedoceniany bohater?

W 2024 roku minęła 150. rocznica urodzin Wincentego Witos. Z tej okazji Sejm RP oraz Senat RP ustanowiły rok 2024 Rokiem Wincentego Witos¹. Już wcześniej z okazji stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości Witos został wpisany w poczet Ojców Niepodległości². Jest patronem ulic, placów i szkół. W wielu miastach stoją jego pomniki, w tym trzy monumentalne: w Warszawie, Tarnowie i Kielcach. Ma też swoje miejsce w podstawach programowych i w podręcznikach historii.

¹ Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie ustanowienia roku 2024 Rokiem Wincentego Witos („Dziennik Ustaw” [dalej: Dz.U.] z 2023 r., poz. 895) oraz Uchwała Senatu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 września 2023 r. o ustanowieniu roku 2024 Rokiem Wincentego Witos (Dz.U. z 2023 r., poz. 1006). Obie uchwały są do siebie podobne, różnią się jednak w kilku miejscach stylistycznie. Ponadto w uchwale Senatu znalazło się następujące zdanie, którego nie ma w tekście uchwały sejmowej: „Sprawiedliwości dziejowej doczekał [Wincenty Witos – dop. M.M.] jednak dopiero niedawno, w maju 2023 roku, gdy – dzięki wieloletnim staraniom Polskiego Stronnictwa Ludowego – Sąd Najwyższy uchylił wyroki brzeskie i uniewinnił Jego oraz dziewięciu innych ówczesnych polityków PSL i PPS”.

² Ustawa z dnia 7 kwietnia 2017 r. o Narodowych Obchodach Setnej Rocznicy Odzyskania Niepodległości Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2019 r., poz. 881). Oprócz Witos do grona Ojców Niepodległości zaliczono: Józefa Piłsudskiego, Ignacego Daszyńskiego, Romana Dmowskiego, Wojciecha Korfańskiego oraz Ignacego Jana Paderewskiego.



Fot. 1. Witos w 1920 roku

Źródło: domena publiczna.

Trudno byłoby zatem stwierdzić, że Witos nie ma w polskiej przestrzeni publicznej albo że pojawia się w niej incydentalnie. A jednak gdyby spytać uczniów czy studentów historii, co o Witosie wiedzą, to okazałoby się, że niewiele. Najczęściej skojarzą go z ruchem ludowym, niekiedy jeszcze z zamachem majowym. I tyle. Rzadko kiedy potrafią wymienić zasługi Witos jako premiera Rządu Obrony Narodowej z okresu wojny polsko-bolszewickiej. Przyznam, że nigdy nie spotkałem się też z sytuacją, aby któryś z moich



Fot. 2. Premier Witos kierujący obradami rządu w 1923 roku
Źródło: domena publiczna.

uczniów bądź studentów nazwał go bohaterem narodowym³. Kościuszko, książę Józef czy Piłsudski – jak najbardziej. Paderewski, Korfanty, a nawet Dmowski – również. Ale Witos? Witos jako bohater narodowy? To młodym nie mieści się w głowie.

Witos jako Bigda, czyli siła nie-historii

Spróbujmy zatem, korzystając z rocznicowej okazji, przybliżyć nieco tę postać. Na jego temat można ułożyć całkiem sporą bibliografię⁴. Witosą przedstawiano, a właściwie karykaturowano, także w literaturze i sztuce. Wystarczy

wspomnieć wydaną w 1933 roku trzytomową powieść Juliusza Kadena-Bandrowskiego *Matysz Bigda*, w której związany z sanacją autor w najczarniejszych barwach sportretował tytułowego bohatera. Dla czytelników II Rzeczypospolitej było jasne, że Bigda to Witos. Siła oddziaływania Kadena-Bandrowskiego była tak duża, że po latach sięgnął do tej powieści Andrzej Wajda, przysposabiając ją na potrzeby teatru telewizyjnego i wystawiając jako spektakl pt. *Bigda idzie!*⁵.

Adepci Klio dobrze wiedzą, że prawda historyczna niezwykle trudno przedziera się przez narracyjne obrazy literackie, a tym bardziej filmowe. Jeżeli zatem ktoś utożsamiał Bigdę z Witosem – a taki był przecież zamiar Kadena-Bandrowskiego (choć raczej już nie Wajdy) – to o przywódcy ruchu ludowego musiał mieć jak najgorsze zdanie. Bigda był bowiem cynicznym, niemającym skrupułów, żadnym władzy działaczem chłopskim, zmierzającym do obalenia dotychczasowego rządu i zastąpienia go własnym. To postać odpychająca, wręcz diaboliczna.

Przyznam, że ćwierć wieku temu, po obejrzeniu adaptacji Wajdy, też przez pewien czas tak myślałem. Taka była siła oddziaływania znakomitego dzieła artystycznego. Ale czy można się temu dziwić? Przecież – podaję to jako przykład – przez dziesiątki lat wielu Polaków zakon krzyżacki postrzegało z perspektywy powieści Henryka Sienkiewicza czy jej filmowej ekranizacji⁶.

³ Swoje twierdzenia, aczkolwiek subiektywne i nieoparte żadnymi badaniami, opieram na 30-letnim doświadczeniu jako nauczyciel historii w poznańskich liceach oraz akademicki wykładowca związany od 2005 r. z UAM, prowadzący zajęcia dla studentów historii m.in. z dziejów polskiej myśli politycznej XIX i XX w.

⁴ Wymieniam tylko najważniejsze prace biograficzne: A. Zakrzewski, *Wincenty Witos – chłopski polityk i mąż stanu*, Warszawa 1977; tenże, *Wójt z Wierchostawic*, Warszawa 1984; C. Wycech, *Wincenty Witos w świetle własnej twórczości pisarskiej*, Warszawa 1983; *O Wincentym Witosie*, przedm. i wybór F. Ziejka, Warszawa 1983; *O Wincentym Witosie. Relacje i wspomnienia*, zebrał i oprac. J. Borkowski, Warszawa 1984; M. Olejniczak, *Witos*, Warszawa 2012; T. Bereza, M. Buwała, M. Kalisz, *Wincenty Witos 1874–1945*, Rzeszów 2010 (wyd. 2: Rzeszów–Warszawa 2022; wyd. 3 zm.: Rzeszów–Warszawa 2024); J. Hebda, *O Wincentym Witosie inaczej...*, Tarnów 2022.

⁵ *Bigda idzie!*, spektakl telewizyjny, reż. A. Wajda, premiera w TVP: 29.11.1999. W roli tytułowej wystąpił Janusz Gajos.

⁶ *Krzyżacy*, film fabularny, reż. Aleksander Ford, premiera 1960 r.



Fot. 3. Zrekonstruowany dom urodzin Witosa w przysiółku Dwudniaki
Fot. Mariusz Menz.

A dziś? Czy większość z nas (pomijając zawodowych historyków) potrafi na hołd pruski z 1525 r. spojrzeć inaczej niż przez pryzmat płótna mistrza Jana? Kiedy studentom tłumaczę, że kłęczący przed Zygmuntem Starym Albrecht Hohenzollern to siostrzeniec naszego króla, to zazwyczaj pojawia się zdziwienie. Jak to? To oni byli rodziną? Byli, tylko jakoś niespecjalnie to pasuje do formatów naszej polityki historycznej.

Wróćmy jednak do Witosa. Tego historycznego.

Trudne dzieciństwo

Urodził się 21 stycznia 1874 roku jako pierwotne dziecko Wojciecha i Katarzyny (z d. Sroka), którzy byli niepiśmiennymi chłopami. Przyszedł na świat w marnej izbie, wchodzącej w skład należącego tylko częściowo do jego rodziców domu w przysiółku Dwudniaki, który stanowił część składową gminy Wierzchosławice (w dzisiejszym powiecie tarnowskim). Nazwa przysiółka pochodzi od wymiaru renty odrobkowej, który w tym przypadku wynosił dwa dni pańszczyzny pieszej w tygodniu. Pańszczyzna piesza oznaczała fizyczną robociznę na folwarku, a ten rodzaj świadczenia obciążał tylko

małorolnych⁷. Rodzice Witosa mogli ją jeszcze pamiętać z wczesnego dzieciństwa.

Wincenty swojego dzieciństwa nie wspominał z sentymentem. Pisał po latach: „należałem do wydziedziczonych i najwięcej upośledzonych, połykających gorzki chleb skrajnej nędzy”⁸. Od piątego do dziesiątego roku życia musiał pasać ojcowską krowę żywicielkę. Stwierdzał gorzko: „Gdy moi rówieśnicy wszyscy już po 2 lub 3 lata uczęszczali do szkoły, mnie wciąż schodziło na pasieniu”⁹.

Rodziców zwyczajnie nie było stać na szkolną wyprawkę. Chłopca udało się wysłać do szkoły dopiero w 1884 roku, kiedy miał już ponad 10 lat. Uczęszczał do niej przez cztery zimy do 1888 roku. I dał się poznać z jak najlepszej strony. Był ponadprzeciętnie zdolny. Książki pochłaniał pasjami. Naukę w szkole ludowej zwieńczył wyróżnieniem, ale rodzice nie mieli już środków na kontynuację edukacji w gimnazjum w Tarnowie.

⁷ J. Hebda, dz. cyt., s. 37.

⁸ W. Witos, *Dzieła wybrane*, t. 1: *Moje wspomnienia*, cz. 1: *Do 1918 roku*, do dr. przygotowali oraz przyp. opatrzyli E. Karczewski i J.R. Szaflik, Warszawa–Wierzchosławice 2024, s. 31.

⁹ Tamże, s. 217.



Fot. 4. Wybudowany przez Witosą dom wraz z budynkami gospodarczymi w Wierzchosławicach (obecnie muzeum)
Fot. Mariusz Menz.

Zatem Witos ukończył tylko cztery klasy szkoły ludowej i formalne kształcenie zamknął w wieku 14 lat¹⁰. Dalej uczył się samodzielnie, korzystając przy tym z książek kierownika szkoły Jerzego Marca oraz z bogatego księgozbioru Eustachego Sanguszki, skąd lektury dostarczał mu leśniczy księża Jan Głowacki¹¹.

Młody Witos stał się mołem książkowym, ale nie zaniedbywał przy tym obowiązków domowych. Jego dobre warunki fizyczne pozwoliły mu pomagać ojcu w ciężkich pracach leśnych w dobrach Sanguszków. Dodatkowo uczył czytania i pisanie młodszego od siebie o cztery lata brata Andrzeja, którego wiele lat później komuniści z Wandą Wasilewską na czele wciągną w szeregi Związku Patriotów Polskich oraz Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego¹². Wystarczyło im bowiem samo nazwisko Witos.

Ciężka praca całej rodziny, połączona z ascetycznym trybem życia, zaczęła przynosić owoce.

Dzięki zaoszczędzonym pieniądzą ojciec Wojciech odkupił od siostry Marii drugą część domu i powiększył swoje gospodarstwo rolne. Awansował też w lokalnej hierarchii społecznej, czego wyrazem był wybór w 1893 roku na radnego gminy Wierzchosławice.

Początki działalności społecznej

Wincenty tymczasem zaczął pod pseudonimem Maciej Rydz pisywać do „Przyjaciela Ludu”, pisma założonego przez Bolesława Wysloucha¹³. Obserwował też pracę ojca w gminie, angażując się przy tym po stronie chłopów w spory o serwituty. Stał się organicznikiem, budzącym chłopów do walki o swoje prawa na drodze legalnej. To ważne, gdyż w okolicach Tarnowa pamiętano jeszcze o krwawej rabacji galicyjskiej Jakuba Szeli.

Witos nigdy nie był jednak radykałem. Jak sam twierdził, ustawę gminną znał na pamięć,

¹⁰ J. Hebda, dz. cyt., s. 42.

¹¹ Tamże, s. 42–43.

¹² Z. Kaczyński, *Andrzej Witos – zapomniany brat Wincentego*, <https://zielonyszandar.com.pl/2019/10/andrzej-witos-zapomniany-brat-wincentego/> [dostęp: 2.11.2024].

¹³ Zob.: A. Wójcik, *Samorząd gminny na łamach „Przyjaciela Ludu” (1889–1914)*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2007, vol. XIV, sectio K, s. 189–199.



Fot. 5. Muzeum Wincentego Witosa
w Wierchosławicach
Fot. Mariusz Menz.

a „ordynację wyborczą na wylot”¹⁴. Pisał: „Dla ośmielenia i przygotowania równocześnie ludzi urządziłem nocami małe zebrania po wszystkich przysiółkach. Nigdy się też o minutę nie spóźniłem ani też zebranych w niczym nie zawiodłem, czym zyskałem sobie takie zaufanie, że w każde słowo wierzone bez zastrzeżeń”¹⁵.

W 1895 roku powołano go jednak do armii, ale służby wojskowej nie lubił. Po dwóch latach powrócił do domu w stopniu zwykłego kanoniera¹⁶. W 1898 roku ożenił się ze starszą o trzy lata Katarzyną Tracz, która rok później urodziła ich jedyne dziecko, córkę Julię¹⁷. Witosowie zamieszkali na ojcowiznie żony, gdzie od podstaw

¹⁴ W. Witos, *Dzieła wybrane*, t. 1, dz. cyt., s. 235.

¹⁵ Tamże, s. 235–236.

¹⁶ Tamże, s. 241.

¹⁷ W dokumentach została zapisana jako Julianna, lecz przyjęła się krótsza wersja jej imienia, czyli Julia. Zob.: J. Hebda, dz. cyt., s. 49.

wybudowali wygodny dom i budynki gospodarcze. Za pożyczone pieniądze powiększyli też areal orny, co szybko zaczęło się zwracać. Witos był bowiem znakomitym gospodarzem. Stosował nowoczesny płodozmian i uprawiał nieznane wcześniej rośliny pastewne, jak np. koniczynę, lucernę, wykę, buraki pastewne i inne¹⁸. Stał się znaczącą w Wierchosławicach osobą. I zyskiwał coraz większy autorytet. Wyrazem tego było wybranie go w 1900 roku asesorem, czyli członkiem późniejszego zarządu gminy¹⁹. Osiem lat później zostanie już wójtem i będzie tę funkcję sprawował aż do 1931 roku. Stanie się najbardziej znanym wójtem w II Rzeczypospolitej.

Na drodze do wielkiej polityki

28 lipca 1895 roku powstało w Rzeszowie Stronnictwo Ludowe (SL). Witos szybko związał się z tym ugrupowaniem, które stawiało sobie za cel szeroką emancypację społeczną, gospodarczą i polityczną chłopów. Pisywał artykuły do organu prasowego stronnictwa, czyli wspomnianego „Przyjaciela Ludu”. Sporo uwagi poświęcał w nich oświacie oraz poprawie warunków życia chłopów²⁰.

Nie do końca chyba doceniane są jego wysiłki na rzecz budowania nowoczesnej świadomości narodowej włościan, którzy stopniowo zmieniali swoją identyfikację z chłopów określających się jako „tutejsi” na chłopów polskich. Podkreślał, że wyrobienie u chłopów poczucia tożsamości narodowej powinno być nadrzędnym celem oświaty i ruchu ludowego. W 1898 roku pisał w „Przyjacielu Ludu”: „Trzeba koniecznie, aby uczeń wychodził ze szkoły Polakiem [...]. W szkole powinien się uczeń dowiedzieć o wszystkich polskich mężach, o Polsce i jej wielkości, o upadku i rozbiorach, powinien nabrać tam gorącej miłości swego kraju i chęci poświęcenia się za niego”²¹.

¹⁸ Tamże, s. 50.

¹⁹ W. Witos, *Dzieła wybrane*, t. 1, dz. cyt., s. 242.

²⁰ Zob.: W. Witos, *Dzieła wybrane*, t. 4: *Publicystyka. Wybór*, do dr. przygotowali oraz przyp. opatrzyli E. Karczewski i J.R. Szaflik, Warszawa–Wierchosławice 2024, s. 18–93.

²¹ Cyt. za: M. Bukała, *Od czytelnika prasy ludowej do premiera rządu dzielnicowego*, [w:] T. Bereza,



Fot. 6. Muzeum Wincentego Witosa w Wierchosławicach
Fot. Mariusz Menz.

W 1903 roku podczas obrad w Rzeszowie Rady Naczelnej SL zmieniono nazwę partii na Polskie Stronnictwo Ludowe (PSL). Witos wszedł do nowo wybranej Rady Naczelnej tej partii. Tym samym rozpoczął etap działalności politycznej na forum całej Galicji. A kariera polityczna Witosy potoczyła się szybko. W 1908 roku został wybrany posłem do Sejmu Krajowego we Lwowie. Zaczął wchodzić na polityczne salony, choć nie lubił ich blichtru. O uroczystości otwarcia obrad Sejmu i poprzedzającego go nabożeństwa w katedrze lwowskiej napisał: „Udział w nabożeństwie wzięli prawie wszyscy posłowie, ubrani w stroje narodowe. [...] Po raz pierwszy w życiu widziałem tak wielką gromadę magnatów i szlachty przy karabelach, w niezwykle bogate kontusze ubranej, która mi mimowolnie przywiodła na pamięć sejmującą szlachtę przedstawioną w powieściach, których się tak

M. Bukała, M. Kalisz, dz. cyt., s. 30.

naczytałem. [...] Przyznam się, że niezwykła pompa, bogactwo strojów, pewność siebie, jaką się czytało z twarzy tych ludzi, wywarły na mnie deprymujące wrażenie”²².

Witos dzięki heroicznej pracy i samozaparciu szybko zaczął nabierać wprawy parlamentarnej. Uczył się przemawiać, pisać wnioski i formułować interpelacje. Nie miał łatwo. Kiedy poprosił o pomoc doświadczonego Jakuba Bojkę, usłyszał: „Jakoś był głupi, toś mógł do Sejmu nie przychodzić”²³. Nie zniechęcił się jednak. Został wiceprzewodniczącym klubu PSL i stał się jednym z najaktywniejszych posłów ludowych w Sejmie Krajowym²⁴. Galicyjskie gazety zaczęły o nim pisać jako o nowym politycznym talencie²⁵. Później przyznawał, że „lata w sejmie

²² W. Witos, *Dzieła wybrane*, t. 1, dz. cyt., s. 320.

²³ Tamże, s. 333.

²⁴ M. Bukała, dz. cyt., s. 33.

²⁵ M. Olejniczak, dz. cyt., s. 42.



Fot. 7. Muzeum Wincentego Witosa w Wierzchosławicach
Fot. Mariusz Menz.

galicyjskim stanowiły dla niego wspianą szkołę. Poznał rytm pracy [...], nauczył się dyskutować, przemawiać”²⁶.

Rok 1911 przyniósł mu kolejny sukces. Został wybrany do austriackiej Rady Państwa, i to już w pierwszej turze. Jako poseł PSL wszedł do Koła Polskiego, gdzie nabywał kolejnych doświadczeń, w tym szczególnie umiejętności zawierania kompromisów i działań międzypartyjnych²⁷.

W 1913 roku doszło do rozłamu w PSL, którego efektem było utworzenie w roku kolejnym nowej formacji pod nazwą PSL „Piast”. Nazwa wzięła się od redagowanego przez Bojkę tygodnika. Witos został wiceprzewodniczącym partii, a podczas jej kongresu założycielskiego 2 lutego 1914 roku po raz pierwszy w swojej karierze

zaakcentował konieczność budowania niepodległego państwa polskiego²⁸. Przypomnijmy, że w tym czasie ugrupowania konserwatywne w Galicji jako maksimum polskich aspiracji narodowych uznawały rozwiązanie austrofilskie.

W czasie I wojny światowej

Po wybuchu I wojny światowej Witos poparł akcję tworzenia legionów. Był niezwykle aktywny politycznie i z biegiem czasu zaczął się skłaniać ku całkowitemu zerwaniu z orientacją proaustriacką. Był sceptyczny wobec aktu 5 listopada 1916 roku, proklamującego powstanie Królestwa Polskiego na ziemiach dawnego zaboru rosyjskiego. Kilka miesięcy później 16 maja

²⁶ Tamże, s. 43.

²⁷ M. Bukała, dz. cyt., s. 35.

²⁸ Tamże, s. 36.



Fot. 8. Muzeum Wincentego Witosa w Wierchosławicach
Fot. Mariusz Menz.

1917 roku wziął udział w przeforsowaniu na forum Koła Polskiego w Wiedniu rezolucji, którą zgłosił członek klubu PSL „Piast” Włodzimierz Tetmajer. Rezolucja mówiła o powstaniu państwa polskiego z ziem wszystkich zaborów, ze swobodnym dostępem do morza. Dodajmy, że kilka dni wcześniej, podczas wizyty w Krakowie cesarza Karola I, Witos miał powiedzieć następcy Franciszka Józefa I, że „spodziewa się, iż jego rządy przyniosą zmianę na lepsze, a on dopomoże Polakom do uzyskania upragnionej wolności”²⁹.

Rok później c.k. Austro-Węgry były już w rozpence. W październiku 1918 roku wynik wojny był właściwie przesądzony. W Krakowie posłowie Koła Polskiego pod koniec tego miesiąca powołali Polską Komisję Likwidacyjną (PKL), która stała się tymczasowym organem władzy cywilnej

i wojskowej w Galicji. Miała funkcjonować aż do chwili przejęcia tej dzielnicy przez ogólnopolski rząd w Warszawie.

Na czele PKL stanął Witos, a do jej głównych zadań należało: 1) przejęcie władzy z rąk zaborcy; 2) rozbrojenie garnizonów austro-węgierskich; 3) utrzymanie względnego bezpieczeństwa publicznego w Galicji; 4) spacyfikowanie oddolnych radykalnych wystąpień chłopskich (np. zlikwidowanie tzw. Republiki Tarnobrzesckiej) i – co było szczególnie trudne ze względu na aspiracje narodowe Ukraińców – 5) utrzymanie spójności terytorialnej Galicji. Nie wszystko się udało, ale ogólny bilans działalności PKL i Witosa należy ocenić pozytywnie³⁰.

²⁹ W. Witos, *Dzieła wybrane*, t. 1, dz. cyt., s. 555.

³⁰ Zob.: M. Przyniosło, *Polska Komisja Likwidacyjna 1918–1919*, Kielce 2010.

Trzykrotny premier, polityczny więzień i emigrant

Odzyskanie niepodległości przez Polskę nie spowodowało zwolnienia tempa pracy przez Witosa. 1 grudnia 1918 roku został prezesem PSL „Piast”. Jego nazwisko znalazło się też na listach ministrów rządów Ignacego Daszyńskiego (tzw. rządu lubelskiego) oraz Jędrzeja Moraczewskiego. Nie podjął jednak zadań, gdyż uważał oba lewicowe rządy za niereprezentatywne. Skupił się na przygotowaniu partii do pierwszych wyborów parlamentarnych w wolnej Polsce, które odbyły się na początku 1919 roku. PSL „Piast” zdobył w nich 42 mandaty i został trzecim stronnictwem w Sejmie. Był to olbrzymi sukces.

Rok 1920 przyniósł mu pierwsze premierostwo. Stało się to 24 lipca w dramatycznych okolicznościach, kiedy w ofensywie były wojska bolszewickie i powstała obawa, czy Polska w ogóle przetrwa tę wojnę. W powszechnej świadomości wojna ta kojarzy się z tzw. cudem nad Wisłą i z postacią Józefa Piłsudskiego. Nie kojarzy się niestety z Witosem, który na prośbę naczelnika stanął wówczas na czele Rządu Obrony Narodowej. Miało to ogromne znaczenie także propagandowe, gdyż Sowieci głosili, że „chęć polskich robotników i chłopów wyzwalać od polskich »jaśnie panów«”³¹. A tu na czele polskiego rządu stał chłop, a wicepremierem był uznany socjalista Daszyński. To jednak przede wszystkim od postawy chłopów, którzy stanowili większość polskiej armii, zależał wówczas los państwa.

Witos w tym czasie zasłużył niewątpliwie na miano bohatera narodowego. Jeździł od powiatu do powiatu, pisał odezwy, mobilizował do walki. 30 lipca w odezwie do włościan tak pisał: „Trzeba ratować Ojczyznę. Trzeba jej oddać wszystko, majątek, krew i życie, bo ta ofiara stokroć się opłaci, gdy uratujemy państwo od niewoli i hańby”³².

Znany jest także fakt, że 12 sierpnia, w przededniu bitwy warszawskiej, Piłsudski przeżył załamanie psychiczne i złożył na ręce premiera akt dymisji. Witos zachował zimną krew, schował pismo do kasy ogniotrwałej w prezydium

Rady Ministrów i oddał je naczelnikowi wówczas, kiedy sytuacja na froncie się odwróciła. Nie upublicznił tego dokumentu nawet w 1926 roku podczas zamachu majowego. Miał bowiem swoje zasady.

Warto jeszcze zaznaczyć, że w okresie pierwszego rządu Witosa doszło do podpisania traktatu ryskiego, zawarcia układu sojuszniczego z Francją czy przyjęcia konstytucji marcowej. Rząd upadł we wrześniu 1921 roku. Witos był zatem premierem ponad 400 dni i był to jeden z najdłużej funkcjonujących rządów II Rzeczypospolitej. Za zasługi otrzymał najwyższe polskie odznaczenie – Order Orła Białego.

Drugi raz Witos został premierem w maju 1923 roku, już w innej sytuacji politycznej. Pół roku wcześniej został zamordowany prezydent Narutowicz, a winą za ten mord obarczano prawie z endecją na czele. Kiedy zatem doszło do zawarcia koalicji endeków, chadeków i ludowców, którą nazywano koalicją Chjeno-Piasta, Piłsudski na znak protestu usunął się do Sulejówka.

W kraju szalała hiperinflacja. Narastały napięcia społeczne. Niestety w ich wyniku doszło w listopadzie do zamieszek w Krakowie, w wyniku których zginęły 32 osoby (18 cywilów i 14 mundurowych). Kilkaset osób zostało rannych. W swoich *Wspomnieniach* Witos za te tragiczne wypadki obciążył piłsudczyków. Nie zmienia to jednak faktu, że to on był premierem i ponosił polityczną odpowiedzialność za tamte wydarzenia. Rząd upadł w połowie grudnia.

Najbardziej tragiczne było jednak trzecie premierostwo z maja 1926 roku. Na odnowienie się koalicji Chjeno-Piasta Piłsudski zareagował zamachem stanu. Po trzech dniach walk Witos poddał się i wraz z rządem ustąpił. Nie chciał bowiem doprowadzić do wojny domowej³³. Był to wyraz odpowiedzialności za państwo.

Kolejne lata to trudny okres dla trzykrotnego premiera. Zwycięska sanacja zaczęła bowiem coraz bardziej zaostrzać kurs w kierunku władzy autorytarnej. Apogeum nastąpiło w połowie 1930 roku, kiedy utworzona rok wcześniej przez opozycję koalicja zwana Centrolewem zwołała

³¹ M. Kukiel, *Dzieje Polski porozbiorowe 1795–1921*, t. 2, Londyn 1981, s. 658.

³² Cyt. za: M. Olejniczak, dz. cyt., s. 65.

³³ W. Witos, *Dzieła wybrane*, t. 2: *Moje wspomnienia*, cz. 2: *Lata 1918–1933*, do dr. przygotowali oraz przyp. opatrzyli E. Karczewski i J.R. Szaflik, Warszawa–Wierchosławice 2024, s. 405–406.

do Krakowa Kongres Obrony Prawa i Wolności Ludu. Tam padły słowa, że Polska „znajduje się od czterech lat pod władzą dyktatury Józefa Piłsudskiego”³⁴. Przywódcy Kongresu, do których należał Witos, żądali ustąpienia prezydenta Mościckiego i zapowiedzieli walkę o przywrócenie państwa prawa. Sanacja uznała to za próbę obalenia ustroju.

Dwa miesiące później rządzący rozwiązali parlament, a pozbawionych immunitetów liderów opozycji osadzili w więzieniach. Wśród nich był Witos, którego aresztowano 9 sierpnia w pociągu pomiędzy Krakowem a Podgórzem. Następnego dnia znalazł się w twierdzy brzeskiej³⁵. Warto dodać, że przywódca ruchu ludowego pierwszy raz w życiu doświadczył więzienia. Nie był w nim, co prawda, torturowany, ale kazano mu m.in. myć latryny czy wynosić kubły z odchodami³⁶. Wypuszczono go za kaucję po trzech miesiącach.

Podczas procesu zwanego „brzeskim”, który toczył się przed Sądem Okręgowym w Warszawie w dniach 26 października 1931 – 13 stycznia 1932, prokurator Witold Grabowski zapytał: „Podsądny Witos, niech no powie, czy w Brześciu czyścił wychodki? Ale nie łopata, tylko tak – i tu zrobił odpowiedni ruch dłonią. Witos odpowiada: – Chce się pan dowiedzieć, czy czyściłem wychodki w Brześciu gołymi rękami, tak? Owszem, czyściłem, z rozkazu. Jeśli jednak pan sądzi, że zmuszanie mnie, premiera rządu obrony narodowej, do podobnej czynności uwłaczyło mnie, to jest pan w błędzie. Okrywa to hańbą tych, którzy mnie do tego zmuszali i nie przynosi zaszczytu tym, którzy mnie dziś złośliwie o to pytają”³⁷. Słowa te są przykładem niebywałego poczucia godności Witosy. I to nie tylko osobistej, ale i państwowej.

Byłego premiera ostatecznie skazano na półtora roku więzienia za działalność w Centrolewie. Przed zatwierdzeniem wyroku przekroczył on jednak granicę w okolicach Zakopanego i udał się na emigrację do Czechosłowacji. Będzie tam

³⁴ T. Bereza, *Premier, prezes, emigrant*, [w:] T. Bereza, M. Buwała, M. Kalisz, dz. cyt., s. 165.

³⁵ W. Witos, *Dzieła wybrane*, t. 2, dz. cyt., s. 482.

³⁶ Tamże, s. 491–492.

³⁷ Przytoczony fragment procesu przytacza „Zielony Sztandar” z 15 I 1939 r. Cyt. za: K. Naszkowska, *Z chłopca premier*, „Gazeta Wyborcza” 9–10 VI 2001.



Fot. 9. Maska pośmiertna w Muzeum Wincentego Witosy w Wierzchosławicach

Fot. Mariusz Menz.

przebywał do kwietnia 1939 roku, czyli do rozbioru państwa przez Hitlera. Tam napisze swoje *Wspomnienia*.

Ostatnie lata

Po powrocie do Polski został na trzy dni osadzony w więzieniu w Sielcach. Po wyjściu z niego włączył się w działalność Stronnictwa Ludowego, które powstało 15 marca 1931 z połączenia PSL „Piast”, PSL „Wyzwolenie” i Stronnictwa Chłopskiego. Cieszył się niebywałym szacunkiem. Tam gdzie przyjeżdżał, witały go tłumy. Wiedział jednak, że kolejna wojna nadchodzi. Dlatego apelował do chłopów, że to nie czas na walkę z sanacją, ale na jednoczenie sił w obronie niepodległości. Był bowiem przede wszystkim patriotą.

31 sierpnia 1939 roku zmarła mu żona. Sam był już mocno schorowany. Okupanci niemieccy próbowali go namówić, by stanął na czele fasadowego państwa polskiego. Bezskutecznie. Przez pewien czas był więziony, ale ostatecznie Niemcy wypuścili go i nakazali areszt domowy w Wierzchosławicach.



Fot. 10. Kaplica cmentarna rodziny Witosów
Fot. Mariusz Menz.

Od listopada 1944 do marca 1945 roku przebywał w okolicach Włoszczowej i Piotrkowa Trybunalskiego. Ostatecznie powrócił do Wierchosławic, skąd po raz kolejny trafił do aresztu. Tym razem NKWD próbowało nakłonić go do współpracy z polskimi komunistami. Też odmówił. Pozostał niezłomnym bohaterem.

Zmarł 31 października 1945 roku w Krakowie. Zgodnie ze swoją ostatnią wolą pochowano go w rodzinnym grobowcu w Wierchosławicach. Tam spoczywa do dziś.

Profesor Janusz Pajewski miał mówić swoim uczniom, że uważa Witosa za jednego z największych Polaków pierwszej połowy XX wieku³⁸. Czy nie warto się nad tą opinią wybitnego poznańskiego historyka zastanowić?

³⁸ Informację tę zawdzięczam prof. Waldemarowi Łazudzie, uczniowi prof. Pajewskiego. Prof. Pajewski zmarł w 2003 r. w wieku 96 lat. Zob. też: J. Pajewski, *Poza wczoraj. Wspomnienia*, Poznań 1992, s. 243–245.

Mariusz Menz – dr nauk humanistycznych, historyk i dydaktyk historii, zatrudniony na Wydziale Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w Zakładzie Kultury i Myśli Politycznej. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół analizy polskiej myśli politycznej XIX i XX w. oraz dydaktyki historii i wiedzy o społeczeństwie. Autor kilkudziesięciu tekstów naukowych, a także współautor podręczników szkolnych do historii i wiedzy o społeczeństwie. Od 2018 r. współpracownik Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu w ramach unijnych projektów Cyfrowa Szkoła Wielkopolsk@2020 oraz Cyfrowa Szkoła Wielkopolsk@2030. Od 2022 r. członek Prezydium Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Sekretarz redakcji „Wiadomości Historyczne”.
e-mail: mariusz.menz@amu.edu.pl

Maciej Fic

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID: 0000-0001-9292-809X

Małgorzata Machałek

Uniwersytet Szczeciński
ORCID: 0000-0002-9581-2786

Wiadomości Historyczne

nr 2/2024, s. 20–26

ISSN 3071-6942

Sprawozdanie z paneli poświęconych dydaktyce historii i edukacji historycznej

podczas XXI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Białymstoku w dniach 16–20 września 2024 roku

Tradycja organizowania powszechnych zjazdów polskich historyków ma już prawie 150 lat. Są one okazją do wyjątkowego spotkania historyków – badaczy, nauczycieli, edukatorów, archiwistów, muzealników i pasjonatów historii z całego kraju i z zagranicy. Tegoroczne obrady toczyły się pod hasłem „Człowiek twórcą historii”. Program naukowy zjazdu składał się z sześciu tematów wiodących, podczas których dyskutowana była problematyka odnosząca się do procesów długiego trwania¹ oraz z 20 paneli problemowych, wśród których znajdował się również panel poświęcony dydaktyce historii (*Dydaktyka historii w czasach zmiany i wobec zmiany*), który

¹ Były to: Człowiek i praca a środowisko przyrodnicze w procesie modernizacji społecznej i gospodarczej (temat 1); Zmienność i stałość kultur pogranicza (temat 2); Ludzie starzy i starość na ziemiach polskich od X wieku po współczesność (temat 3); Polska historiografia wobec światowych debat naukowych (temat 4); Społeczeństwa Europy Środkowo-Wschodniej w poszukiwaniu podmiotowości politycznej w XX wieku (temat 5) oraz Europa Jagiellonów (XIV–XVI wiek) w świetle najnowszych ustaleń historiografii. Próba nowej interpretacji (temat 6). Por. <https://zjazdhistorykow.pl/program-naukowy/> [dostęp: 30.09.2024].

odbył się 18 września w godzinach 9.00–13.00. Organizatorami panelu byli dydaktycy z różnych ośrodków naukowych (Katowice, Kraków, Olsztyn, Opola, Poznań i Szczecin), reprezentujący również Sekcję Dydaktyki Historii (SDH) przy Komitecie Nauk Historycznych (KNH) Polskiej Akademii Nauk (PAN) oraz Komisję Dydaktyczną przy Zarządzie Głównym (ZG) Polskiego Towarzystwa Historycznego (PTH).

W pierwszej części obrad wygłoszono pięć referatów². Dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska, prof. UAM i dr hab. Małgorzata Machałek, prof. US, przedstawiły wspólny referat zatytułowany *Środowisko dydaktyczno-historyczne wobec zmian strukturalnych i programowych po 1989 r.*, w którym omówiły reakcje środowiska dydaktyczno-historycznego na zmiany dotyczące szkolnej edukacji historycznej będące wynikiem kolejnych reform strukturalnych

² Teksty stanowiące podstawę referatów zostały opublikowane w: *Człowiek twórcą historii*, t.: *Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w.*, cz. 2, red. nauk. C. Kukło, W. Walczak, Białystok 2024, online: <https://historia.uwb.edu.pl/badania/publikacje/tomy-zjazdu-historykow-1.html> [dostęp: 30.09.2024].



Fot. 1. Prof. UAM Danuta Konieczka-Śliwińska oraz prof. US Małgorzata Machatek podczas wygłaszania referatu

Fot. Mariusz Menz.



Fot. 2. Prof. UWM Izabela Lewandowska podczas wygłaszania referatu

Fot. Mariusz Menz.

i programowych wprowadzanych w polskim systemie oświaty od końca lat 90. XX wieku do 2022 roku. W analizie uwzględnione zostały kwestie dotyczące zakresu współpracy środowiska dydaktyczno-historycznego z ministerstwem w procesie tworzenia lub modyfikacji koncepcji kolejnych zmian programowych. Omówione

zostały również opinie formułowane przez to środowisko na temat kolejnych zmian oraz różne formy zaangażowania dydaktyków akademickich i nauczycieli w ich wdrażanie do praktyki szkolnej.

W kolejnym wystąpieniu (pt. *Główne nurty refleksji dydaktyczno-historycznej po 1989 r.*) dr hab. Izabela Lewandowska, prof. UWM podjęła próbę wyłonienia głównych nurtów badawczych w obszarze szeroko pojętej dydaktyki historii. W tym celu przeanalizowała ponad 2300 publikacji naukowych autorstwa dydaktyków historii, metodyków i nauczycieli, edukatorów muzealnych i archiwalnych. Materiał źródłowy stanowiły publikacje autorskie, w tym podręczniki z dydaktyki historii, artykuły w pracach zbiorowych i czasopismach (w tym na łamach „Wiadomości Historycznych”). Autorka na podstawie przeprowadzonej analizy ilościowej i jakościowej wskazała najczęściej podejmowaną tematykę oraz fluktuację zainteresowań badawczych, tendencje rozwojowe i perspektywy na przyszłość.

Kolejny z referentów, reprezentujący Uniwersytet Śląski w Katowicach prof. dr hab. Maciej Fic, w wystąpieniu zatytułowanym *Edukacja historyczna oczami nauczycieli – raport z badań ankietowych 2023 r.* przedstawił wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w 2023 roku wśród ponad 900-osobowej grupy nauczycieli historii, wywodzących się ze wszystkich województw kraju oraz wszystkich typów szkół. Były to pierwsze od lat badania przeprowadzone na taką skalę (na tak dużej grupie badawczej), które objęły szerokie spektrum problemów, pozwoliły na przedstawienie stanu wiedzy uczących z zakresu dydaktyki historii, ale także na poznanie ich praktyki działania w zakresie kształcenia, opinie na temat różnych aspektów szkolnej rzeczywistości, wreszcie wyobrażenia dotyczące wyzwań edukacji historycznej na przyszłość.

Następne wystąpienie pt. *Model kształcenia akademickiego a katalog kompetencji nauczycieli historii* przygotowano przez dr hab. Agnieszkę Chłostę-Sikorską, prof. UKEN; poświęcono je problematyce kształcenia nauczycieli historii. Prelegentka zwróciła uwagę, że zawód nauczyciela jest związany z bezpośrednim kontaktem z innymi ludźmi nie tylko w przestrzeni sali lekcyjnej, ale i w przestrzeni publicznej.



Fot. 3. Prof. Maciej Fic zapowiadający spotkanie z dr Joanną Muchą, sekretarzem stanu MEN
Fot. Mariusz Menz.



Fot. 4. Sekretarz stanu MEN dr Joanna Mucha w trakcie spotkania z uczestnikami panelu poświęconego dydaktyce historii
Fot. Mariusz Menz.

W związku z tym jego wykonywanie obwarowane jest wieloma przepisami oraz społecznym nakazem posiadania szeregu kompetencji w odniesieniu do wiedzy, umiejętności, etyki i moralności. Natomiast kształcenie na poziomie akademickim pozostaje w nierozdzielnej połączoniu z przemianami społeczno-ekonomicznymi

zachodzącymi na świecie, a tym samym wpływa na kształt współczesnego społeczeństwa. Stąd sprawą istotną jest dbałość o wyposażenie nauczycieli historii w kompetencje, które pozwolą im uczyć i wychowywać innych poprzez przekazywanie wiedzy, pogłębianie przydatnych umiejętności oraz własną postawę i stosunek do drugiego człowieka.

Część „referatową” zamknęło wystąpienie dr. hab. Marka Białokura, prof. UO, nawiązujące swoim tytułem do hasła przewodniego zjazdu: *Nauczyciel jako „twórca historii” między podstawą programową a refleksją historyczną. Współczesne wyzwania i perspektywy szkolnej edukacji historycznej.* Prelegent omówił wyzwania, jakie współcześnie stają przed nauczycielami historii, którzy muszą stale poszukiwać równowagi między wymogami podstawy programowej, tworzonych na ich bazie programów nauczania oraz podręczników a koniecznością rozbudzenia u uczniów zainteresowania historią i kształtowania zdolności do krytycznej refleksji historycznej. Zauważył, że szczególnym wyzwaniem staje się utrzymanie owej równowagi w dobie cyfryzacji i powszechnego dostępu do informacji. Zwrócił uwagę, że kształt przekazywanej w szkole wiedzy historycznej i kształtowanych umiejętności zależy od wielu czynników, w tym od poziomu wykształcenia, wyznawanych poglądów, stosunku do przedmiotu i uczniów, posiadanej wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki i metodyki, czyniąc ich w pewnym sensie „twórcami historii”. Oceniał, że nauczyciel historii w trzeciej dekadzie XXI wieku stoi przed trudnym zadaniem, gdyż musi być zarówno ekspertem w dziedzinie historii, dobrym dydaktykiem i metodykiem tego przedmiotu, ale także pedagogiem i specjalistą od nowych technologii, jednak to właśnie ta wieloaspektowość – w opinii prelegenta – czyni zawód nauczyciela tak fascynującym i niezbędnym w kształtowaniu świadomości historycznej młodego pokolenia.

Pierwszą część spotkania zwięźliwie dyskusja, którą poprowadził prof. dr hab. Stanisław Roszak z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zabrali w niej głos reprezentanci różnych środowisk: dydaktycy uniwersyteccy, nauczyciele i edukatorzy uczestniczący w panelu.

Ważnym elementem zjazdowych dyskusji na temat stanu aktualnego i zmian w szkolnej

edukacji historycznej jest możliwość spotkania z przedstawicielami ministerstwa. Nie zawsze jednak ministerstwo jest zainteresowane autentycznym dialogiem ze środowiskiem historyczno-dydaktycznym. Tym razem jednak ministra edukacji narodowej Barbara Nowacka przyjęła zaproszenie organizatorów panelu do udziału w spotkaniu. Ze względu na nadzwyczajną sytuację związaną z powodzią, która nawiedziła południową część kraju w połowie września 2024 roku, w jej zastępstwie w Białymstoku pojawiła się Joanna Mucha – sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej (MEN).

Spotkanie z min. J. Muchą składało się z trzech części. Wprowadzeniem było wystąpienie ministry, w którym powiedziała ona m.in.: „Nauka historii nie może służyć niczym interesom, nie może być upolityczniona, nie może być zideologizowana. Naszym celem, naszym zadaniem [jako MEN – dop. M.M i M.F.] jest stworzenie takiej właśnie szkoły, w której historia nie będzie traktowana instrumentalnie, nie będzie traktowana jako element ideologii czy polityki. Takiej szkoły chcemy dla naszych dzieci i taką szkołę razem z Państwem chcemy zbudować. Jak Państwo doskonale wiecie, w przeciwieństwie do przedmiotów ścisłych, zdarzenia i procesy historyczne podlegają i będą podlegały interpretacjom, są też podatne na wszelkiego rodzaju przekłamania i manipulacje. Dlatego postrzegamy historię jako ten przedmiot, który jest szczególnie wrażliwy w procesie nauczania. Udało nam się przygotować podręcznik do nauczania historii, czterotomowy podręcznik polsko-niemiecki wydany po polsku i po niemiecku³. Ostatni tom

³ Mowa o serii podręczników *Europa. Nasza historia* (przeznaczonych dla uczniów klas 5–8 szkoły podstawowej), które powstały jako efekt prac polsko-niemieckiego zespołu pod redakcją merytoryczną Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów, w kooperacji z Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie oraz Instytutem Międzynarodowych Badań Podręcznikowych im. Georga Eckerta w Brunzshwiku: A. Brückmann, E.-M. Kabisch, K. Kowalewski, J. Peters, P. Pieńkowska-Wiederkehr, J. Pysiak, O. Pytlińska, R. Sajkowski, B. Scholz, H. Schröder, F.-J. Wallmeier, M. Wilińska, M. Wilk, H. Wunderer, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa.*

został dopiero niedawno zaakceptowany przez ministerstwo⁴. Ten przykład pokazuje, że nawet wtedy, kiedy mamy do czynienia z trudnymi zagadnieniami, przygotowanie takiej oferty edukacyjnej dla młodzieży jest możliwe, choć wymaga od nas wiele pracy, ale też podejścia z poczuciem odpowiedzialności za przygotowanie tych młodych ludzi do życia. My mówimy »nie« polityce i »nie« ideologii w szkole. Jednocześnie mówimy, że nauczyciel ma swoją autonomię, a uczeń swobodę wyrażania opinii, której żaden minister nie powinien mu odbierać.

Przed dydaktyką historii stawia się wiele celów potrzebnych każdemu historykowi, ale też przydatnych w innych dziedzinach wiedzy. Chciałabym potraktować te cele jako ważny element tego, o czym zawsze mówię w wystąpieniach publicznych, czyli element rozwijania kompetencji przyszłości. Historyk musi umieć dostrzegać przyczyny i skutki, czyli musi umieć dostrzegać proces. Mam cały czas wrażenie, że polska szkoła w zbyt małym stopniu uczy dzieci myślenia procesowego. Sama jestem po zarządzaniu strategicznym. Myślenie procesowe to jedna z umiejętności, które są bardzo potrzebne w dobrym społeczeństwie. Historia jest fenomenalnym miejscem, żeby uczyć o procesie i pokazywać,

Klasa 5. Warszawa 2021; A. Brückmann, K. Gutowski, F. Huneke, M. Kopczyński, K. Kowalewski, B. Scholz, H. Schröder, P. Ugniewski, F.-J. Wallmeier, J. Wijaczka, H. Wunderer, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 6*, Warszawa 2022; A. Brückmann, K. Gutowski, F. Huneke, A. Kmak-Pamirska, H. Kohl, B. Scholz, H. Schröder, G. Szelałowska, P. Szlanta, P. Trees, H. Wunderer, J. Peters, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 7.1*, Warszawa 2019; A. Brückmann, K. Gutowski, F. Huneke, A. Kmak-Pamirska, H. Kohl, B. Scholz, H. Schröder, G. Szelałowska, P. Szlanta, P. Trees, H. Wunderer, J. Peters, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 7.2*, Warszawa 2020; A. Brückmann, K. Gutowski, F. Huneke, A. Kmak-Pamirska, H. Kohl, J. Peters, B. Scholz, H. Schröder, G. Szelałowska, P. Szlanta, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8*, Warszawa 2020.

⁴ *De facto* został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr hab. A. Chłosty-Sikorskiej, prof. UKEN, dr M. Szymczak (opinie merytoryczno-dydaktyczne) oraz dr M. Kryszczuk (opinia językowa).

że z określonych przyczyn wynikają określone skutki. W moim przekonaniu uczenie procesów historycznych jest czymś nawet ważniejszym niż uczenie dat, postaci czy konkretnych wydarzeń. Z prostego powodu. Dzisiaj każdą postać, każdą datę można w ciągu kilku sekund sprawdzić w telefonie. My wszyscy musimy nauczyć się tego, żeby dzieciom pokazywać procesy historyczne, uczyć ich tego, w jaki sposób te procesy historyczne przebiegają. Bo sama data, sama postać historyczna nie spowoduje, że będą rozumiały historię, a my chcemy, żeby one historię nie tylko pamiętały, ale też właśnie ją rozumiały.

Każdy historyk musi umieć korzystać ze źródeł i umieć dokonywać ich krytycznej analizy. W walce z *fake newsami* umiejętność krytycznej oceny źródeł to jedna z najważniejszych kompetencji przyszłości, którą my dzisiaj musimy stawić w szkole jako jedną z najistotniejszych kwestii. Wciąż powtarzam, że nasza polska szkoła musi przekroczyć wajchę z informacji i wiedzy na kompetencje i umiejętności. Jedną z najważniejszych kompetencji jest umiejętność pozyskania potrzebnych mi informacji, dokonania ich krytycznej analizy i wykorzystania w sposób, który jest akurat potrzebny do danego zadania.

Jeśli chodzi o zmianę w zakresie podstawy programowej historii od września 2024 roku, Ministerstwo Edukacji Narodowej ograniczyło zakres wymagań dotyczących obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego, co powinno dać nauczycielom i uczniom roku szkolnego 2024/2025 więcej czasu na spokojniejszą i bardziej dogłębną realizację programów nauczania. Zakres wymagań dotychczasowej podstawy programowej był nieadekwatny do wymiaru godzin przedmiotów. Państwo wiecie o tym najlepiej. Nie dało się tego programu nauczania zrealizować w tej liczbie godzin, która była dostępna, o czym świadczą nie tylko liczne opinie szeroko rozumianego środowiska oświatowego kierowane do MEN, ale również fakt, że pełny zakres wymagań takiej podstawy nie obowiązywał w przypadku egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego w latach 2021–2024. Sami widzieliśmy, że to po prostu było nie do zrobienia, stąd nasza decyzja o tym, żeby ten zakres podstawy programowej zmniejszyć”.

W drugiej części spotkania z min. J. Muchą moderująca ją dr hab. D. Konieczka-Śliwińska,

prof. UAM, zainaugurowała serię pytań, komentarzy czy propozycji. Zapytała min. J. Muchę m.in. o prace nad podstawą programową edukacji historycznej oraz koncepcje kierownictwa MEN dotyczące wprowadzanych zmian w obszarze przygotowania do nich kadry pedagogicznej (obecnej – nauczycieli historii, jak i przyszłej – studentów specjalności nauczycielskiej). Min. J. Mucha przypomniała, że przeprowadzone w pierwszym roku istnienia rządu korekty podstawy programowej miały charakter doraźny (jak stwierdziła, miały one „dać trochę oddechu uczniom i nauczycielom”). Oceniała, że rozwiązania obowiązujące w 2024 roku pozostają nieadekwatne do obecnych realiów (m.in. poziomu cyfryzacji i sposobu życia uczniów). Przypomniała, że krótko przed spotkaniem zaprezentowane zostały założenia nowo wprowadzanego do szkół przedmiotu *edukacja obywatelska* i przywołała pozytywne komentarze na ich temat. Jednocześnie zadeklarowała transparentność prowadzonych prac nad zupełnie nowymi rozwiązaniami i włączenie do nich reprezentantów środowisk, które w obszarze swojej działalności zajmują się problematyką edukacji historycznej. Wskazała, że w ten sposób prowadzone są np. prace nad budowaniem relacji polsko-ukraińskich, poprzez wskazanie przez ZG PTH dwóch reprezentantów do wspólnej polsko-ukraińskiej komisji podręcznikowej. Zadeklarowała także wolę współpracy z SDH przy KNH PAN oraz KD przy ZG PTH jako reprezentacją środowiska, które systematycznie prowadzi prace nad ową problematyką. Odnośząc się do planowanego wdrażania nowej koncepcji edukacji historycznej, min. J. Mucha wskazała, że włączenie w proces zmian nauczycieli historii kierownictwo MEN uznaje za kluczowe i oczywiste. Wstępnie zapowiedziała także organizację szkoleń adresowanych do nauczycieli historii, tłumacząc ich potrzebę także zachodzącymi w świecie zmianami (m.in. w zakresie sztucznej inteligencji), wymagającymi nadążania za nimi także szeroko rozumianego środowiska edukacyjnego.

Ostatnia część spotkania z reprezentantką władz MEN objęła dyskusję z udziałem zgromadzonych na sali uczestników, zarówno nauczycieli szkół różnego typu, jak i wykładowców akademickich. Wśród podjętych wątków pojawiły się m.in. kwestie kwalifikacji umożliwiających

nauczanie nowego przedmiotu szkolnego – edukacji obywatelskiej; oczekiwań odnośnie wdrażania bądź nie polityki historycznej w polskim szkolnictwie; postulatu powołania przy MEN grupy ds. „zweryfikowania falsyfikacji koncepcji i haseł trafiających do szkół”; propozycji powiązania poziomu zdawalności egzaminu maturalnego z możliwościami dalszego studiowania (zdanie matury z historii na poziomie podstawowym dające możliwość ukończenia studiów licencjackich, zdanie na poziomie rozszerzonym – magisterskich); oczekiwań wobec nieuczciwych w opinii rozmówców działań części podmiotów „rynku edukacyjnego”, oferujących uzyskanie średniego wykształcenia w ciągu roku; postulatu weryfikacji sposobu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników szkolnych; stopnia współpracy MEN z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego w zakresie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela i kosztów tegoż kształcenia. Na zakończenie spotkania min. J. Mucha podziękowała zgromadzonym za możliwość spotkania i rozmowy, życzyła im sukcesów zawodowych i raz jeszcze potwierdziła wolę współdziałania.

Szczególnym wydarzeniem dla wszystkich uczestniczących w Zjeździe zainteresowanych edukacją historyczną był „Panel Olimpijski”, zorganizowany z okazji 50. Olimpiady Historycznej. Olimpiada jest najważniejszym przedsięwzięciem edukacyjnym realizowanym przez PTH przy wsparciu pracowników wydziałów/institutów historii z całego kraju. W ciągu półwiecza w eliminacjach wzięło udział ok. 163 tysiące uczniów, z których corocznie kilkudziesięciu uzyskuje tytuł laureata lub finalisty. Ich sukcesy w dużej mierze są zasługą nauczycieli, dlatego rocznica była doskonałą okazją do ich uhonorowania. W spotkaniu, które odbyło się 19 września 2024 roku w godz. 15.00–18.30, przewodniczący Komitetu Głównego Olimpiady Historycznej dr hab. Andrzej Korytko, prof. UWM, wraz z prof. dr. hab. Krzysztofem Mikulskim wręczyli medale szczególnie zasłużonym nauczycielom, którzy od lat przyczyniali się do upowszechniania

idei olimpiady. Z okazji półwiecza została też wydana publikacja okolicznościowa, w której znalazły się biogramy i wspomnienia stu wybitnych laureatów poszczególnych edycji olimpiady⁵. Spotkanie było także okazją do reminiscencji związanych z Olimpiadą Historyczną postaci i wydarzeń, których autorami byli zarówno zaproszeni do udziału w debacie byli „olimpijczycy” (wśród których znaleźli się m.in. uznani dziś historycy: dr hab. Grzegorz Hryciuk, prof. UW, i dr hab. Marek Węcowski, prof. UW), jak i inni uczestnicy spotkania.

Dla uczestniczących w Zjeździe nauczycieli został również przygotowany program specjalny pt. „Warsztaty i panele skierowane do nauczycieli”, zorganizowany przez instytucje współpracujące (muzea, archiwa państwowe i Instytut Pamięci Narodowej) oraz białostocki Oddział PTH. W ramach tej oferty specjalnej odbył się panel zatytułowany *Edukacja historyczna w polskiej szkole – rzeczywistość versus oczekiwania – dyskusja na temat odchudzenia podstawy programowej z historii i nad wprowadzeniem nowego przedmiotu Edukacja Obywatelska*. Spotkanie moderowane przez reprezentanta Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie Włodzimierza Krzysztofa Kowalczyka przybrało formę rozmowy ze zgromadzonymi na sali uczestnikami, poświęconej mocnym i słabym stronom obecnej wersji podstaw programowych z historii oraz egzaminu zewnętrznego z tegoż przedmiotu, a także wymianie postulatów dotyczących zmian w zakresie podstaw i egzaminów zewnętrznych z historii/wiedzy o społeczeństwie/edukacji obywatelskiej.

⁵ *Stu laureatów na pięćdziesięciolecie. Olimpiada Historyczna 1974–2024*, red. A. Korytko, B. Krysztopa-Czupryńska, Olsztyn 2024. Warto dodać, że jest to już druga praca poświęcona olimpiadzie. Wcześniej ukazała się: *Olimpiada Historyczna 1974–2014. Historia i pamięć*, red. S. Roszak, M. Targowski, Toruń 2014, online: https://www.academia.edu/28909027/Olimpiada_historyczna_1974_2014_historia_i_pami%C4%99%C4%87 [dostęp: 30.09.2024].

Maciej Fic – prof. dr hab., historyk, dydaktyk i popularyzator wiedzy historycznej. Pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Prowadzi badania z zakresu historii Polski XX w. (ze szczególnym uwzględnieniem Górnego Śląska); problematyki kształcenia i popularyzacji wiedzy historycznej oraz historii kultury, nauki i oświaty w XX w. Rzeczoznawca podręcznikowy przy MEN, ekspert Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego przy CKE. Za działalność naukową nagrodzony m.in. w Konkursie im. Klemensa Szaniawskiego przez Fundację Stefana Batorego oraz Towarzystwo Popierania i Krzewienia Nauk w Warszawie.

e-mail: maciej.fic@us.edu.pl

Małgorzata Machalek – historyk, dydaktyk historii, doktor habilitowany, prof. Uniwersytetu Szczecińskiego zatrudniona w Instytucie Historycznym. Zainteresowania badawcze: edukacja historyczna, historia społeczna i gospodarcza XX w. ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wsi oraz historia regionalna.

e-mail: malgorzata.machalek@usz.edu.pl

Jak wyjść z zaklętego kręgu?

Kilka uwag o reformowaniu edukacji historycznej

Od 1989 roku trwamy niezmiennie w okresach przygotowań, realizacji i konsekwencji kolejnych zmian, reform, które w założeniach mają poprawić jakość kształcenia i wzmocnić wiedzę i umiejętności uczniów. W założeniach pojawiały i pojawiają się postulaty, ale i zapewnienia, że właśnie ta nowa, kolejna reforma będzie wreszcie skuteczna. Tak było przy okazji reform strukturalnych i reform programowych. Jednak w praktyce kolejne reformy przygotowywano w takim pośpiechu i w takiej sekwencji zdarzeń, że nigdy nie było czasu na rzetelną analizę ich skutków. Zwłaszcza że często te kolejne reformy stawiały sobie za cel odejście od wcześniejszych rozwiązań programowych i wprowadzenie innych, niekoniecznie lepszych, ale na pewno odmiennych od poprzednich. Można powtórzyć truizm – jedyne, co niezmiennie w polskiej szkole, to zmiana, a niereformowalna jest jedynie reforma.

Są jednak także niezmienniki. Ksiądz prof. Michał Heller w wykładzie inauguracyjnym na Kongresie Kopernikańskim w 2024 roku podkreślał, że u źródeł rewolucji naukowej stoi zmiana punktu odniesienia i dopiero ona prowadzi do zmiany paradygmatu, do prawdziwej zmiany postrzegania świata. Niezmiennie natomiast pozostają prawa fizyki.

Gdybyśmy chcieli wyznaczyć niezmienniki w przypadku edukacji historycznej, to wskazałobyśmy na troje bohaterów: ucznia, nauczyciela i historię szkolną (szkolną narrację historyczną). Oczywiście bohaterowie podlegają zmianom

właściwym dla czasu, w jakim przyszło im funkcjonować, niezmienna jednak jest, czy powinna być, ich podmiotowość w systemie edukacyjnym. Bez nauczyciela, bez ucznia, bez szkolnej narracji historycznej niemożliwa będzie edukacja historyczna. Można co prawda wyobrazić sobie lekcję historii prowadzoną przez awatara nauczyciela z awatarami uczniów w rozszerzonej lub wirtualnej rzeczywistości, jednak nadal będzie to lekcja z trojgiem bohaterów.

Kluczowa w dyskusji nad reformą powinna być zatem nie debata nad zmianą niezmienników, ale nad zmianą punktu odniesienia.

W kolejnych reformach programowych kluczowe w dyskusji były treści kształcenia, co sprowadzało się z jednej strony do ustalenia proporcji między historią powszechną a historią Polski, a z drugiej proporcji między dziedzinami i subdyscyplinami – historią polityczną, społeczną, historią kultury, historią wojskową itd. W rezultacie pojawiało się mnóstwo punktów zapalnych – które wydarzenia są ważne, najważniejsze, które muszą znaleźć się w Podstawie programowej kształcenia ogólnego, a w konsekwencji w podręcznikach i w celach lekcji. Czy możliwe są lekcje historii bez potopu szwedzkiego i obrony Jasnej Góry?, czy możliwa jest historia szkolna bez powstania kościuszkowskiego i wielkopolskiego?, czy możliwa jest historia bez

rozbicia dzielnicowego?, czy możliwa jest historia bez wojen punickich? itd.

Odpowiedzi specjalistów od poszczególnych epok i poszczególnych obszarów badawczych, ale także odpowiedzi miłośników historii wskazują, że nie jest możliwe nauczanie historii bez procesów, zjawisk i faktów będących kluczem do zrozumienia epoki, w której zaistniały, ważnych zwłaszcza w ich własnym przekonaniu. Ich brak w podstawie programowej ma oznaczać jej słabość, brak kompetencji, a nawet niekiedy brak patriotyzmu twórców propozycji treści kształcenia, chociaż w rzeczywistości nie ogranicza przecież możliwości wprowadzenia tych treści do szkolnej narracji.

Inny punkt widzenia zaprezentują dydaktycy, dla których wymagania konieczne i podstawowe stawiane uczniom, a zatem osiągnięcia konieczne i podstawowe uczniów to wiadomości i umiejętności, bez których nie jest możliwa kontynuacja procesu kształcenia. Innymi słowy uczeń nie poradzi sobie z dalszą nauką na kolejnych poziomach bez tych podstawowych wiadomości i umiejętności.

Tyle tylko, że w przypadku historii powstaje dylemat, jakiego nie mają nauczyciele matematyki czy fizyki. Bez opanowania tabliczki mnożenia w zakresie do 10 nie będzie możliwe opanowanie mnożenia w zakresie do 100. Bez opanowania wzoru na drogę (prędkość \times czas) nie będzie możliwe przekształcenie tego wzoru i obliczenie np. prędkości. Czy bez opanowania wiedzy o państwie faraonów będzie możliwe zrozumienie istoty republiki rzymskiej i cesarstwa rzymskiego (w klasie 5 szkoły podstawowej), a bez znajomości dat kolejnych rozejmów i pokojów po wojnach w XVII wieku będzie możliwe zrozumienie istoty tych wojen?

Spór o podstawę programową z historii nie może być sporem o książkę telefoniczną. Przy okazji musimy mieć świadomość zmian semantycznych wymuszonych przez zmiany technologiczne – uczeń dzisiejszej szkoły nie zrozumie już pojęcia książka telefoniczna. A zatem wyrażając prościej tę myśl, nie może być sporem o daty i wydarzenia. Oczywiście myślenie historyczne jest oparte na wydarzeniach, bez nich nie ma myślenia, tak jak nie ma myślenia matematycznego bez liczb. Problem polega jednak na tym, że za pomocą kolejnych reform wzmocniliśmy rolę historii

wydarzeniowej, sprowadzając niekiedy lekcję historii do wykazu dat, postaci i pojęć, bo na kształtowanie myślenia historycznego za pomocą tych dat, postaci i pojęć zwyczajnie nie starczyło czasu.

Kiedy na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego stulecia wskazywano na dwa podstawowe problemy w edukacji historycznej – na dominujący i spajający tradycyjną narrację szkolną materializm dialektyczny i wypełniający ją materializm dydaktyczny (encyklopedyzm), to wydawało się, że dość szybko szkoła poradzi sobie i z jednym, i z drugim. Kolejne reformy dość skutecznie poradziły sobie z pierwszym z materializmów, ale już drugi z nich okazał się przeszkodą nie do pokonania. Paradoksalnie jedna z zasad dialektyki tego pierwszego materializmu o przekształcaniu się ilości w jakość trzyma się mocno w encyklopedycznym podejściu do nauczania. Obowiązująca podstawa programowa, w której blisko 70% zajmuje historia polityczno-wojskowa, zdominowana jest przez wydarzenia. Przypomnijmy, że w przypadku nauczania historii przez 2 godziny w tygodniu używamy ok. 45 lekcji rocznie wprowadzających nowy temat. Jeżeli na każdej z nich w wymaganiach podstawowych zapiszemy tylko trzy wydarzenia, trzy postaci i trzy pojęcia, to w ciągu roku uczeń będzie musiał opanować ich po 135, a przez cztery lata nauczania historii w szkole podstawowej będzie musiał znać 540 postaci (bohaterów i zdrajców), 540 dat (w tym kilka dziennych) i 540 pojęć (w tym kilkanaście złożonych). W rezultacie będzie miał więcej znajomych z podręcznika niż na Facebooku, ale tylko w teorii, bo w rzeczywistości nie będzie nic pamiętał o większości z nich. Co do historii wydarzeniowej spór o to, jakie wydarzenia umieścić w podstawie programowej, nie ma zatem większego sensu, bowiem nie jest istotne, czy uczniowie zapomną o 540 datach, o 100 czy 54, których nauczyli się w ciągu czterech lat zgłębiania systematycznego kursu historii szkolnej.

Spór o nauczanie historii musi być sporem o zmianę punktu odniesienia.

Jedna z moich ulubionych zasad, które stosuję w kształceniu, to zasada WWW – *why, what, which way?* – dlaczego, co, w jaki sposób? Hierarchizuje ona świetnie cele nauczania.

Dlatego w dyskusji o reformie powinniśmy wrócić do fundamentalnych kwestii, uzasadniając, dlaczego nauczamy historii, a dopiero potem czego konkretnie nauczamy (daty, postaci, pojęcia, zjawiska, procesy) i w jaki sposób nauczamy (czy przy tablicy z kredą, tablicy multimedialnej czy z wykorzystaniem VR, AI itd.).

Zwróciłbym tu uwagę na cztery podstawowe problemy, jakie powinniśmy rozstrzygnąć we współczesnej debacie edukacyjnej.

Problem 1. Inwersja celów kształcenia historycznego

Mimo tego, że w kolejnych reformach wskazywano na znaczenie celów ogólnych, a nawet wypracowano ich kanon zgodny z kierunkami rozwoju myśli dydaktycznej, to jednak w praktyce szkolnej dominuje realizacja celów szczegółowych, czyli treści kształcenia. Podyktowane jest to z jednej strony szczegółowymi zapisami podstawy programowej, a w konsekwencji pełną szczegółów narracją podręcznikową, z drugiej strony wymogami egzaminów zewnętrznych (egzamin klas ósmych, egzamin maturalny). Pierwsza inwersja powinna odnosić się więc do przywrócenia podstawowej roli, jaką odgrywają cele perspektywiczne – chronologia i geografia historyczna (w końcu podróż w przeszłość to także podróż do obcych krajów), analiza i interpretacja, tworzenie narracji. I tu dobra wiadomość – te zapisy są obecne przynajmniej od kilku lat w podstawach programowych. Tyle tylko, że nie one, ale cele szczegółowe (treści kształcenia) stanowiły przedmiot debaty nad istotą reformowania edukacji historycznej.

Inwersja powinna dotyczyć także celów szczegółowych realizowanych na lekcji. Kluczowe dla porzucenia encyklopedyzmu wydaje się odwrócenie celów – na początku skierowane na postawy i przekonania, następnie umiejętności i wreszcie wiadomości, które wykorzystujemy do analizy i interpretacji.

Problem 2. Perspektywa humanistyczna

Reforma edukacyjna musi przywrócić dawny punkt odniesienia, a mianowicie spojrzenie na

historię jako dzieje ludzi, jednostek i grup, ich wzajemnych relacji. Ten podstawowy wymiar ludzki powoduje, że historia staje się przedmiotem uniwersalnym, formującym ucznia jako człowieka i obywatela. Metafora ukazująca historię jako nauczycielkę życia zyskała kontrtezę, że co prawda jest nauczycielką, ale taką, która nikogo niczego nie nauczyła. Stąd kolejne generacje powtarzają błędy poprzedników. Wydaje się, że dzisiaj wyłania się nowy obraz historii szkolnej jako nauczycielki samodzielności myślenia i obrończyni przed manipulacją. Myślenie historyczne w stopniu zaawansowanym (tu trochę terminologii z efektów uczenia się na II stopniu studiów) oznacza zrozumienie tego, iż możliwe są odmienne świadomości historyczne oraz odmienne pamięci historyczne, a także umiejętność wyjaśnienia przyczyn odmiennego postrzegania i kreowania przeszłości przez jednostki i grupy społeczne, jak i odmiennego sposobu realizacji polityk historycznych (np. demokracje *versus* totalitaryzmy).

Problem 3. Powrót do źródeł

Właśnie umiejętności analizowania źródeł historycznych czy szerzej – tekstów kultury, czy najszerszej – nośników pamięci pozwalają krytycznie spojrzeć na przekazy, jakimi bombarduje uczniów współczesny świat. Krytyka zewnętrzna i wewnętrzna źródeł, a zatem krytyka autentyczności i wiarygodności przekazu pisanego, wizualnego jest kluczową umiejętnością powalającą na samodzielne funkcjonowanie w świecie historiografii i historiofotii. W przypadku historii szkolnej jest to umiejętność zapewniająca bezpieczeństwo w świecie zdominowanym przez przekaz medialny, w którym informacja spleta się, a niekiedy miesza z komentarzem, rodzaj szczepionki chroniącej przed sofizmatem, manipulacją i zwykłym oszustwem.

Problem 4. Wielkie tematy

Bite size culture, czyli kultura poszatkowana na kęsy, w jakiej funkcjonuje uczeń, nie oznacza, że czyta on mniej, ale z pewnością czyta inaczej. Kontakt z literaturą, także historyczną,

przypomina bardziej lekturę ekstensywną (by przywołać określenie Rolfa Engelsinga) niż intensywną.

Oczywiście można pójść śladami eksperymentu i podzielić dzieła historyczne, źródła na kilkaset fragmentów, jak uczyniono z arcydziełem literatury hiszpańskiej *Don Kichotem* Cervantesa dla łatwiejszego odbioru, ale lepiej, moim zdaniem, odwrócić sytuację. Zamiast lektury setek fragmentów wielkiego dzieła warto spojrzeć na historię globalnie i zacząć od „wielkich tematów”, schodząc stopniowo głębiej i studiując szczegółowo „tematy małe”.

W dydaktyce europejskiej, ale i w historiografii można znaleźć przykłady takich wielkich tematów, jak choćby „wojny”, „prawa człowieka”, „walka o prawa kobiet”, „totalitaryzmy” itp. Will i Ariel Durant zaproponowali kiedyś *Lekcje historii* pisane z takiej właśnie perspektywy, proponując np. tematy „Religia a historia”, „Rozwój a upadek”, „Ekonomia a historia”, „Czy postęp jest rzeczywisty” itp.

W polskiej debacie o kanonie historycznym nie może zabraknąć choćby „rozbiorów Rzeczypospolitej”, „chrześcijaństwa Zachodu i Wschodu”,

„bić się czy nie bić”, „emancypacji”, a wreszcie roli ruchu socjalistycznego, narodowego i ludowego itp. Wielkie tematy burzą niekiedy perspektywę chronologiczną, ale w zamian budują perspektywę synchroniczną, dając okazję do realizacji historii porównawczej.

I na koniec jeszcze jedna uwaga zasadnicza. W dotychczasowym reformowaniu edukacji historycznej wiele uwagi poświęcano tylko jednemu z trojga bohaterów – historii szkolnej, bardzo niewiele zaś pozostałym – nauczycielowi i uczniowi. Warto więc włączyć do dyskusji tych, których głos będzie nie tylko ważny, ale być może najważniejszy dla wypracowania nowych rozwiązań.

A o tym, że nauczyciele, także ci młodzi wchodzący do zawodu, mają wiele do powiedzenia i wprowadzają do debaty nowe wątki (VR, AI, koncentracja uwagi, relacje między uczniami, bezpieczna przestrzeń klasy i szkoły itp.), mając dobry kontakt ze swoimi uczniami, cyfrowymi tubylcami, przekonuje mnie m.in. dyskusja na I Kongresie Studencko-Doktoranckim Dydaktyki Historii, jaki odbył się w maju tego roku na Wydziale Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dajmy im tylko szansę.

Stanisław Roszak – prof. dr hab., historyk, dydaktyk historii, badacz dziejów nowożytnych, pracownik naukowy w Katedrze Metodologii, Dydaktyki i Historii Kultury Instytutu Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Autor podręczników szkolnych do nauczania historii.
e-mail: sr@umk.pl

Katarzyna Paszkiewicz
 Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
 ORCID: 0009-0002-1703-8067

Wiadomości Historyczne
 nr 2/2024, s. 31–40
 ISSN 3071-6942

Tadeusz Słowikowski (1907–1993) – historyk oświaty i pionier współczesnej dydaktyki*

Tadeusz Słowikowski urodził się 2 sierpnia 1907 roku w Opatkowicach (obecnie powiat proszowski). Od najmłodszych lat dorastał w środowisku nauczycielskim. Jego ojciec – Bolesław Słowikowski – był kierownikiem szkoły powszechnej. Matka Tadeusza – Jadwiga Goldstein, zajmowała się gospodarstwem domowym i wychowywaniem syna, zmarła w 1941 roku. Tadeusz Słowikowski był jedynakiem¹. Ukończył Państwowe Gimnazjum im. Tadeusza Kościuszki w Miechowie, w którym złożył egzamin dojrzałości. W 1926 roku został studentem Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego na kierunku historia i historia sztuki. Stopień magistra filozofii uzyskał w 1931 roku. Pracę *Postać Władysława Odonica na tle jego stosunków z Laskonogim* pisał pod opieką wybitnego mediewisty Jana Dąbrowskiego², który został jego promotorem także przy doktoracie. To właśnie profesor Dąbrowski

wywarł największy wpływ na Słowikowskiego i pomógł wytyczyć początkową ścieżkę jego kariery naukowej. Ale obok Dąbrowskiego inspirowali go Ludwik Piotrowicz, Stanisław Kot, Władysław Konopczyński, Jan Dąbrowski, Roman Grodecki oraz Waław Sobieski³.

W trakcie studiów magisterskich Słowikowski uczęszczał do Studium Pedagogicznego UJ, gdzie poznał swojego mentora, mediewistę dr. Adama Kłodzińskiego, który mając świadomość tego, że historyk nie tworzy tylko dla siebie, zajmował się również zagadnieniami z dydaktyki historii⁴. To prawdopodobnie pod jego wpływem Słowikowski zdecydował się zostać nauczycielem. W ramach praktyki prowadził lekcje w gimnazjum im. Bartłomieja Nowodworskiego oraz hospitał lekcje historii w innych szkołach, podczas których poznał też dr. Franciszka Fuchsa. Słowikowski podkreślił, że dr Fuchs wywarł ogromny wpływ na jego karierę nauczycielską. Dzięki niemu m.in. podjął potem pracę w Krakowskim Ognisku Historycznym, pod jego kierunkiem prowadził hospitacje lekcji. Innymi osobami, które wywarły duży wpływ

* Niniejszy artykuł stanowi fragmenty dysertacji doktorskiej pod takim samym tytułem, napisanej na seminarium doktoranckim w Katedrze Historii Najnowszej i Edukacji Historycznej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie pod kierunkiem dr. hab. prof. UKEN Józefa Brynkusa i obronionej w 2023 r.

¹ Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Życiorys Tadeusza Słowikowskiego, [w:] Tadeusz Słowikowski, Komisja Egzaminu Nauczycielskiego, brak datacji [dalej: b.d.], brak paginacji [dalej: b.p.].

² C. Nowarski, *Rys życia i działalności Profesora Tadeusza Słowikowskiego (1907–1993)*, [w:] *W setną rocznicę urodzin Profesora Tadeusza Słowikowskiego*, red. C. Nowarski, Kraków 2009, s. 11.

³ W. Marmon, *Tadeusz Słowikowski (1907–1993)*, „Rocznik Sądecki” 1993, t. XXI, s. 320; A. Wąsik-Kielarska, *Podręczniki Jana Dąbrowskiego na klasy gimnazjalne. Analiza wybranych pojęć zawartych w podręcznikach*, Kraków 1971. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.

⁴ J. Mitkowski, T. Słowikowski, *Kłodziński Adam (1875–1945)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 13, Wrocław 1967–1968, s. 58–59.



Fot. 1. Tadeusz Słowikowski z rodzicami
Źródło: Archiwum prywatne Stanisława Wojtasa.

na działalność profesora, były dr Halina Mrozowska oraz dr Ewa Maleczyńska. Zauważył jednak, że mimo ogromnego wpływu uniwersyteckich profesorów, ich niezwyklej wiedzy historycznej i ogólnej erudycji, system kształcenia nauczycieli przed wojną nie był dopracowany. Absolwenci studiów podejmujący pracę w szkole przeważnie nie posiadali do tego dostatecznego przygotowania. Nie istniały wówczas wykłady kursowe, które mogłyby dać usystematyzowaną wiedzę. Nie była też rozwinięta akademicka dydaktyka historii⁵.

Słowikowski po ukończeniu studiów magisterskich rozpoczął pracę zawodową. Dopiero po II wojnie światowej wrócił do nauki i kontynuował ją na studiach doktoranckich. 22 maja 1933 roku uzyskał prawo do nauczania w szkołach średnich na podstawie egzaminu z historii wychowania. Zdał go z wynikiem bardzo dobrym. Egzaminatorem Słowikowskiego była prof. Wanda Bobkowska, polska historyk wychowania, nauczyciel akademicki na UJ⁶. Uzyskane kwalifikacje pozwoliły Słowikowskiemu na rozpoczęcie, jak się później okazało, owocnej kariery zawodowej. Pierwszą placówką, w której został zatrudniony na stanowisku nauczyciela, było

I Gimnazjum im. Henryka Sienkiewicza w Częstochowie. Ten epizod z życia Słowikowskiego jest dość niejasny. Kwerenda, którą przeprowadzono w Archiwum Państwowym w Częstochowie w lipcu 2019 roku, nie przyniosła żadnych efektów⁷. Wraz z rozpoczęciem roku szkolnego, tj. 1 września 1933 roku, Słowikowski zapisał się do Związku Nauczycielstwa Polskiego. Był członkiem jego Komisji Nauk Pedagogicznych⁸. Bardzo szybko, albowiem już po roku, przeniósł się do I Gimnazjum im. Jana Długosza w Nowym Sączu, w którym pracował aż do wybuchu II wojny światowej. Równocześnie z pracą nauczycielską działał w organizacjach naukowych i społecznych. Był aktywnym członkiem Polskiego Towarzystwa Historycznego, Towarzystwa Miłośników Historii i Zabytków Krakowa, Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego⁹.

Słowikowski, wyjeżdżając na wakacje latem 1939 roku, z pewnością nie zdawał sobie sprawy z tego, że do Nowego Sącza nie powróci. W obawie przed represjami ze strony Niemców postanowił zostać w domu rodzinnym w Szreniawie niedaleko Proszowic¹⁰. W czasie niemieckiej okupacji Słowikowski zatrudnił się w Związku Plantatorów Tytoniu jako sekretarz zarządu¹¹. Tuż po upadku powstania warszawskiego w 1944 roku w jednym z budynków kompleksu powstał

⁵ T. Słowikowski, *Mówi Tadeusz Słowikowski, nestor polskiej dydaktyki historii*, „Wiadomości Historyczne” 1986, nr 2, s. 99–100.

⁶ W. Szulakiewicz, *Bobkowska Wanda Cecylia*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner, W. Szulakiewicz, Toruń 2008, s. 106–109.

⁷ Dokumenty, którymi dysponuje autorka dysertacji, mimo zapewnień prof. Jacka Chrobaczyńskiego dotyczą innego Tadeusza Słowikowskiego – nie zgadzają się daty. Wszystkie dokumenty pochodzą z 1942 r., wówczas Tadeusz Słowikowski przebywał w swoich rodzinnych stronach. Warto podkreślić, że prof. Chrobaczyński nie poparł rzeczoności stwierdzenia żadnym źródłem.

⁸ Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie [dalej: AUP], Ankieta osobowa Tadeusza Słowikowskiego z 19.05.1953 r., b.p.

⁹ Archiwum Akt Nowych w Warszawie [dalej: AAN], Centralny Ośrodek Metodyczny, Lista członków Koła Częstochowskiego Towarzystwa Szkół Średnich i Wyższych z dnia 22.03.1933 r., sygn. 120, s. 238.

¹⁰ C. Nowarski, dz. cyt., s. 12.

¹¹ AUP, Życiorys Tadeusza Słowikowskiego, Kraków 12.11.1951 r., s. 6; por. C. Majorek, *Tadeusz Słowikowski – nestor polskiej dydaktyki historii*, „Wiadomości Historyczne” 1994, nr 3, s. 185–187.

prowizoryczny szpital, w którym udzielano pomocy chorym i rannym powstańcom, którzy trafili do Proszowic¹². Praca w związku nie była jedynym zajęciem Słowikowskiego podczas wojny. Swoje umiejętności dydaktyczne oraz zdobyte w Nowym Sączu doświadczenie spożytkował, prowadząc tajne komplety¹³. Utrzymywał wówczas stały kontakt z Janem Nawrockim – wizytatorem Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego i dr. Adamem Bochnakiem (później profesorem Uniwersytetu Jagiellońskiego), który kierował tajnym nauczaniem w Brzesku¹⁴. Kwenda przeprowadzona w Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie potwierdza tę działalność Słowikowskiego, powszechnie uznawaną za prawdziwą, ale na bazie później wytworzonych źródeł, a nie bezpośrednio po II wojnie światowej, co w przypadku takiej aktywności było normą.

W sierpniu 2019 roku przeprowadzono kwendę m.in. w Zespole Badawczym Dziejów Oświaty w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945 w Archiwum Nauki Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności. W dokumentacji tam zdeponowanej znajdują się: korespondencja, odpowiedzi na kwestionariusze, sprawozdania, wspomnienia, dokumenty, materiały biograficzne, ikonografia z obszaru Proszowic. Przebadano także materiały dotyczące historii oświaty w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945. W dokumentach z obszaru Proszowic – sprawozdaniach i wspomnieniach nie ma wzmianki o Tadeuszu Słowikowskim, choćby w tych autorstwa Jana Kulpy – organizatora i kierownika tajnego nauczania Ziemi Proszowickiej, spisanych w Krakowie 23 listopada 1963 roku¹⁵.

¹² W. Nowiński, *Archiwalne zdjęcia zabudowań Związku Plantatorów Tytoniu w Proszowicach*, <http://www.24ikp.pl/skarby/lamy/foto/20191227tytoniu/art.php> [dostęp: 13.03.2023].

¹³ *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998, s. 186; por. W. Marmon, *Profesor dr Tadeusz Słowikowski (2 VIII 1907–16 IV 1993)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne” 1995, z. 17, s. 199–201.

¹⁴ AUP, Życiorys Tadeusza Słowikowskiego, Kraków 23.05.1968 r., s. 12.

¹⁵ Archiwum Nauki Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie [dalej: AN PAN i PAU], KII-17, Wspomnienia Jana



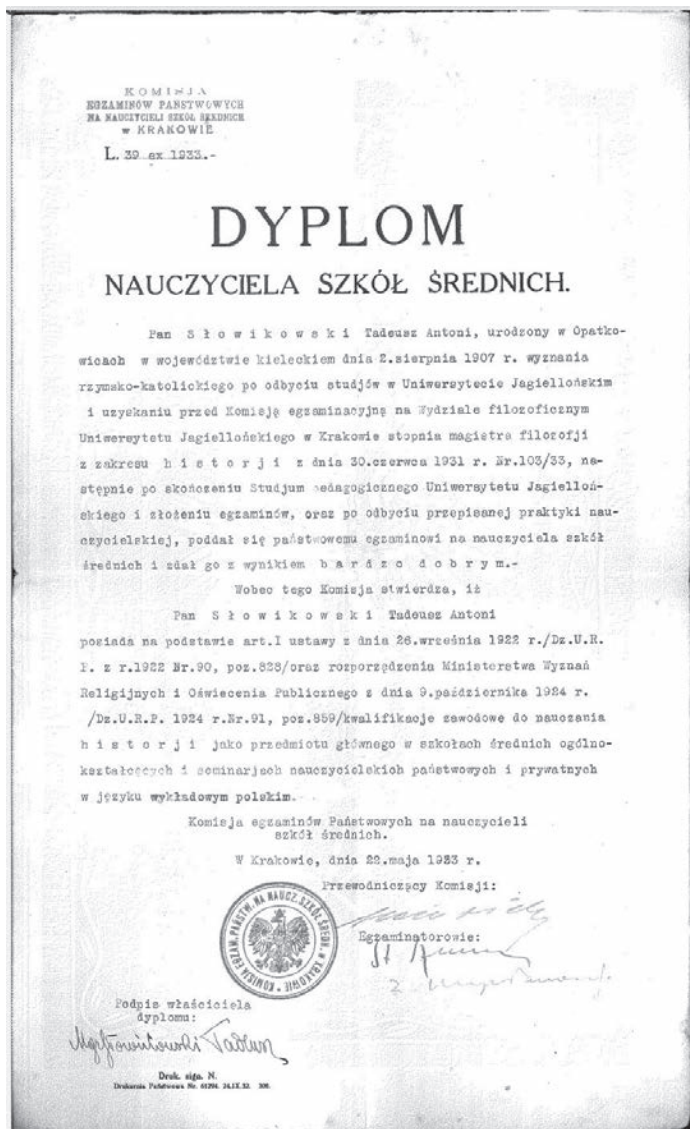
Fot. 2. Tadeusz Słowikowski z rodzicami

Źródło: Archiwum prywatne Stanisława Wojtasa.

Nazwisko krakowskiego metodyka historii nie widnieje także w wykazie nauczycieli członków ZNP w Proszowicach prowadzących tajne nauczanie i w spisie nauczycieli biorących udział w tajnym nauczaniu na terenie powiatu proszowickiego w latach 1939–1945. Mimo tych braków dokumentacyjnych poświadczających zaangażowanie Słowikowskiego w funkcjonowanie tajnych kompletów, to jemu zadedykowana została książka pod redakcją Feliksa Kiryka *Proszowice. Zarys dziejów do 1939 roku*¹⁶.

Kulpy – organizatora i kierownika tajnego nauczania Ziemi Proszowickiej, 23.11.1963, sygn. W22/I-V 23, b.p.

¹⁶ F. Kiryk, *Wstęp*, [w:] *Proszowice. Zarys dziejów do 1939 roku*, red. F. Kiryk, Kraków 2000 s. 7–8.



Fot. 3. Dyplom nauczyciela szkół średnich uzyskany przez Tadeusza Słowikowskiego

Źródło: Archiwum prywatne Stanisława Wojtasa.

W efekcie więc takim potwierdzeniem (a raczej przyjmowanym za faktyczne) rzeczywistego udziału Tadeusza Słowikowskiego w tajnym nauczaniu jest dokumentacja znajdująca się w Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie, ta z prywatnego zbioru Stanisława Wojtasa, a także różnego rodzaju dokumentacja (m.in. życiorys), którą sam Słowikowski wytworzył dla potrzeb organizacyjnych związanych z jego pracą na uczelni¹⁷. Paradoks polega też na tym, że nie

¹⁷ AN PAN i PAU, KII-17, Komisja weryfikacyjna Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego zaliczyła tajne nauczanie i udział w ruchu oporu

ma żadnych wspomnień Słowikowskiego z tego okresu jego życia, a przecież było niemal regułą, że uczestnicy takiej formy oporu wobec hitlerowców je pozostawiali. Zwłaszcza ci, którzy stawali się aktywnymi uczestnikami życia publicznego Polski Ludowej. We wspomnianym Zespole Badawczym Dziejów Oświaty w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945 jest szereg informacji dotyczących referatów wygłaszanych na temat tajnego nauczania przez Tadeusza Słowikowskiego oraz wzmianki prasowe ukazujące ten obszar jego naukowej działalności. Są to głównie materiały z sesji organizowanych przez Zespół Badawczy Dziejów Oświaty z lat 1967–1970, m.in. referat ówczesnego przewodniczącego Komisji Nauk Pedagogicznych Oddziału PAN w Krakowie odnoszący się właśnie do stanu badań nad dziejami oświaty w okresie okupacji hitlerowskiej na terenie okupacyjnego dystryktu krakowskiego i jego okolic¹⁸. Mimo długoletniej aktywności naukowej w obszarze tajnego nauczania Słowikowski nigdy nie ujął w jakiegokolwiek publikacji metodycznej swoich doświadczeń z tego okresu.

Tuż po zakończeniu II wojny światowej Słowikowski powrócił do Krakowa, gdzie rozpoczął pracę w II Gimnazjum i Liceum im. św. Jacka¹⁹. Równocześnie z pracą nauczycielską kontynuował pracę naukową. 31 maja 1947 roku uzyskał tytuł doktora filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego na podstawie pracy pt. *Zbigniew Oleśnicki wobec elekcji Kazimierza Jagiellończyka*. Promotorem był prof. Jan Dąbrowski, recenzentem prof. Kazimierz Piwarski (m.in. profesor UJ, a także rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w latach 1949–1950), a egzaminatorem z historii

nauczycielom: [lista], sygn. ZBDO XIV/1, b.d., s. 17; AN PAN i PAU, KII-17, Zaświadczenia wraz z dokumentacją, 28.05.1976, sygn. ZBDO II-10, b.p.; AN PAN i PAU, KII-17, Dziennik Wpływu Akt do Okręgowej Komisji Weryfikacyjnej w sprawie zaliczenia okresu wojennego do wymiaru uposażenia nauczycieli, 6.11.1945–6.01.1946, sygn. ZBDO XII-7, b.p.

¹⁸ AN PAN i PAU, KII-17, Materiały z sesji organizowanych przez Zespół Badawczy Dziejów Oświaty. Tezki redakcyjne 1967–1970, sygn. 244/95 p5, b.p.

¹⁹ J. Ryś, *Słowikowski Tadeusz (1907–1993)*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej historii...*, s. 740; C. Majorek, *Tadeusz Słowikowski*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 346–347.

sztuki prof. Adam Bochnak, z którym współpracował w czasie okupacji²⁰. Do szkoły, w której uczył Słowikowski w 1945 r., tłumnie powrócili uczniowie wraz ze swoimi wychowawcami, którzy – jak pisał Słowikowski – nigdy swoich podopiecznych nie opuścili w tragicznych czasach niemieckiej okupacji. Powrót do regularnej edukacji odbywał się w iście spartańskich warunkach. Nieogrzewany budynek szkoły był w fatalnym stanie. Współpraca rodziców, uczniów, nauczycieli i nowego dyrektora – Romana Jabłońskiego sprawiła jednak, że wciągu kilku miesięcy udało się chociaż częściowo przywrócić godne warunki bytowe. Niemal 5 lat od zakończenia wojny, w 1950 roku Liceum i Gimnazjum św. Jacka w Krakowie po prawie stu latach działalności (1857–1950) zostaje zlikwidowane po aresztowaniach młodzieży i nauczycieli przez stalinowskie władze²¹.

Tadeusza Słowikowskiego po likwidacji tej szkoły przeniesiono do I Liceum im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie, w którym pracował do 1955 roku²². Zatrudniono go też w Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, w którym w 1949 roku powołano go na stanowisko kierownika Ośrodka Dydaktycznego Nauki o Polsce i Świecie Współczesnym. Natomiast po utworzeniu Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych został mianowany kierownikiem jego sekcji historii. Na tym stanowisku pozostał do 31 grudnia 1954 roku²³.



Fot. 4. Tadeusz Słowikowski

Źródło: Archiwum prywatne Stanisława Wojtasa.

Ze sprawozdania Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w Krakowie za rok szkolny 1951/1952 wynika, że ceniono Słowikowskiego za sumienne wypełnianie obowiązków, pracę naukową, pomoc metodyczną, jaką udzielał nauczycielom, systematyczne ideowo-polityczne dokształcanie się i przynależność do Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego²⁴. Niewątpliwie postawa polityczna Słowikowskiego – dość ostrożnie wyrażona formalnie przez członkostwo w podporządkowanym komunistom ZSL – i pozytywna ocena zwierzchników dotycząca jego zaangażowania oraz kierowania sekcją historii przyczyniły się do zaoferowania Słowikowskiemu pracy w nowej krakowskiej uczelni kształcącej nauczycieli – Wyższej Szkole Pedagogicznej. Oczywiście wiązało się to z tym, że z czasem musiał on zrezygnować

²⁰ AUP, Życiorys Tadeusza Słowikowskiego, Kraków 23.05.1968 r., s. 12.

²¹ A. Fluda-Krokos, *Sprawozdania z działalności krakowskich gimnazjów jako źródło do badań dziejów bibliotekarstwa szkolnego w 1. połowie XX wieku (na przykładzie II Państwowego Gimnazjum i Liceum im. św. Jacka)*, [w:] *Oblicza współczesnej bibliologii. Konteksty i transgresje*, red. G. Czapnik, Z. Gruszka, J. Ladorucki, Łódź–Warszawa 2014, s. 65; *Encyklopedia Krakowa*, red. prowadzący A.H. Stachowski, Warszawa–Kraków 2000, s. 242.

²² J. Ryś, dz. cyt., s. 740; C. Majorek, *Tadeusz Słowikowski – nestor...*, s. 185–187.

²³ AUP, Życiorys Tadeusza Słowikowskiego, Kraków 23.05.1968 r., s. 12–13; AAN, Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych [dalej: CODKO], Sprawozdanie opisowe z całokształtu pracy Woj. Ośrodka Doskonal. Kadr Oświat. w Krakowie za rok szkolny 1951/1952, sygn. 22, s. 1.

²⁴ AAN, CODKO, Sprawozdanie opisowe dyrektora Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w Krakowie za rok szkolny 1953/1954, sygn. 22, s. 7–17.

ze stanowiska kierownika sekcji historii Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych²⁵.

Przełom lat 40. i 50. XX wieku był dla Słowikowskiego wyjątkowy pod względem intensywnego rozwoju zawodowego. W 1949 roku otrzymał swoją pierwszą posadę nauczyciela akademickiego. Został wykładowcą politycznie i ideologicznie ważnego wówczas kursu „zagadnienia nauki o Polsce i świecie współczesnym” na Uniwersytecie Jagiellońskim i Politechnice Krakowskiej. To zapoczątkowało jego naukową i dydaktyczną karierę związaną ze szkolnictwem wyższym. Dwa lata później, w 1951 roku, historyk został powołany na stanowisko wykładowcy UJ z zakresu dydaktyki historii oraz dydaktyki historii sztuki. W tym samym roku Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie powierzyła mu stanowisko wykładowcy dydaktyki historii. Kariera zawodowa i naukowa, coraz mocniejsza pozycja Słowikowskiego w środowisku dydaktyków historii sprawiały, że częściej jego publikacje były drukowane. Najpierw w „Wiadomościach Historycznych”, które w 1953 roku po połączeniu z „Polską i Światem Współczesnym” przekształciły się w mocno zideologizowany w duchu marksistowskim dwumiesięcznik „Historia i Nauka o Konstytucji”; w 1958 roku ponownie powrócił on do pierwotnej nazwy WH.

Słowikowski był aktywnym członkiem Polskiego Towarzystwa Historycznego, pełniąc w nim różne funkcje, m.in. od 1960 roku członka Zarządu Krakowskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego oraz przewodniczącego jego sekcji dydaktyki²⁶.

²⁵ AAN, CODKO, Sprawozdanie z działalności Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w Krakowie za III kwartał 1954, sygn. 22, s. 45; AAN, CODKO, Sprawozdanie opisowe dyrektora Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w Krakowie za rok szkolny 1954/1955, sygn. 22, s. 47.

²⁶ W 1963 r. podczas IX Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich powołano go na przewodniczącego Komisji Dydaktycznej PTH. Od 1966 r. pełnił funkcję członka Komisji Nauk Historycznych. W tym samym roku został powołany na przewodniczącego sekcji dydaktycznej, obradującej później w 1968 r. na Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich

Słowikowski po ponad 20-letniej intensywnej pracy naukowej, nauczycielskiej i dydaktycznej (edukacja szkolna i akademicka) otrzymał stopień naukowy docenta. Jego starania o docenturę rozpoczęły się w 1953 roku i kilka razy kończyły się negatywnie. Ostateczną decyzję przesunięto aż do czasu ukazania się drukiem prac Słowikowskiego: pokazującej polski wkład w metodykę historii i odnoszącej się do poglądów Lelewela na nauczanie historii w XVIII wieku. Prace te w pełni przekonały członków Sekcji Nauk Społecznych Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej, by przyznać krakowskiemu metodykowi historii stopień naukowy docenta. Znacząca była tu wypowiedź prof. Bogusława Leśnodorskiego, który zaznaczył, że jakość świeżo wydanych prac Słowikowskiego służy podniesieniu i rozwojowi nauczania historii o polskim szkolnictwie²⁷.

W połowie lat 60. XX wieku dydaktyka historii, głównie w WSP w Krakowie, stawała się subdyscypliną historyczną o statusie naukowym, a nie tylko praktycznym. Wpływ na to miało kilka czynników. Pierwszym było samo istnienie tej pedagogicznej uczelni i zespołów metodycznych w zakresie dydaktyk szczegółowych. Drugim utworzenie w niej Katedry Metodyki Nauczania Historii pod koniec lat 50. XX stulecia, której kierownikiem był Słowikowski. Trzecim, potwierdzającym status tej jednostki badawczo-dydaktycznej, jej publikacje, w tym głównie Słowikowskiego. Jego osiągnięcia naukowe i organizacyjne, potwierdzone po ciężkich staraniach stopniem naukowym docenta, były skutkiem współpracy z wieloma uznanymi wówczas dydaktykami historii. Zasadniczą zmianą, przyjętą z inicjatywy Słowikowskiego, było utworzenie Katedry Metodyki Nauczania Historii. Ten wyjątkowy na skalę ogólnopolską ośrodek naukowy wpływał na prace badawcze pracowników naukowych i dawał możliwość wkroczenia do świata nauki studentom, którzy decydowali się na uczestnictwo w seminarium magisterskim z metodyki historii. Naukowy status katedry potwierdził jubileuszowy zjazd PTH w 1956 roku.

w Lublinie; AUP, Życiorys Tadeusza Słowikowskiego, Kraków 23.05.1968 r., s. 13.

²⁷ AAN, MSW w Warszawie, Opinia Bogusława Leśnodorskiego 20.01.1960 r., sygn. 317, b.p.

Jego pokłosiem było zwołanie przez Komisję Dydaktyczną przy Zarządzie Głównym PTH i Ministerstwo Oświaty specjalnej konferencji dotyczącej nauczania historii²⁸.

Słowikowski w latach 60. XX wieku rozbudowywał personalnie Katedrę Metodyki/Dydaktyki Historii WSP w Krakowie. Jego asystenci: Kazimierz Augustynek, Roma Ilnicka-Miduchowa i Czesław Majorek podejmowali różnego rodzaju przedsięwzięcia metodyczne oraz współpracę z takimi instytucjami jak Komisja Nauk Pedagogicznych Krakowskiego Oddziału PAN, PTH czy redakcja WH. Zgodnie z ówczesnym zwyczajem współdziałali z dydaktykami historii z krajów komunistycznych. Kierownik Katedry i jego podwładni wygłaszali referaty na międzynarodowych konferencjach i publikowali w zagranicznych periodykach. Prócz zaangażowania w pozauczelniane projekty pracownicy Katedry skupiali się przede wszystkim na zadaniach wynikających z ich obowiązków dydaktycznych. Asystenci brali również udział w akcjach wychowawczych promujących model nowoczesnego nauczyciela historii i pełnili rolę opiekunów poszczególnych roczników studiów. W katedrze dominowały dwa kierunki prowadzonych badań. Pierwszy dotyczył dziejów nauczania historii i myśli dydaktycznej. Drugi odnosił się do szeroko pojętego procesu poznawczego uczniów w zakresie uczenia się historii. Odzwierciedleniem wyników badań była tematyka prac magisterskich i rozpraw doktorskich. Katedra opracowała także, zgodny z ówczesnymi celami edukacyjnymi państwa, kurs dydaktyki wychowania obywatelskiego²⁹.

²⁸ Tamże. „W latach 50. metodyka (bo jeszcze nie dydaktyka) nauczania historii emancypuje się jako subdyscyplina akademicka, zaczynają bowiem tworzyć się w różnych ośrodkach akademickich dedykowane jej zakłady, katedry lub pracownie, które z powodzeniem istnieją do dnia dzisiejszego”, por. J. Budzińska, J. Strykowska, *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015, s. 9–10.

²⁹ T. Słowikowski, *Katedra Dydaktyki Historii (Kronika naukowa za lata 1962–1968)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne IV” 1968, z. 32, s. 298–301. Warto zaznaczyć, że Słowikowski pełnił



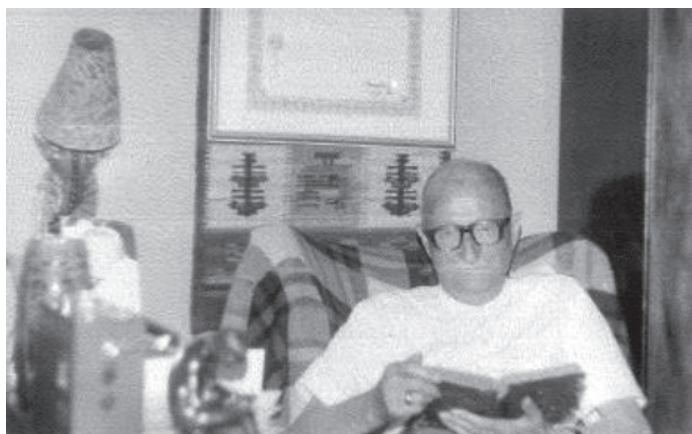
Fot. 5. Tadeusz Słowikowski

Źródło: Archiwum prywatne Stanisława Wojtasa.

W 1968 roku ówczesny rektor WSP w Krakowie Wincenty Danek zawniósł o nadanie Słowikowskiemu tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych. We wniosku szczegółowo przedstawił jego dokonania od momentu uzyskania przez niego tytułu i stanowiska docenta. 24 kwietnia 1968 roku odbyło się posiedzenie Rady Wydziału Filologiczno-Historycznego WSP w Krakowie, zwołane w związku z postępowaniem ankietowym dotyczącym nadania Słowikowskiemu tytułu profesora nadzwyczajnego³⁰. Oprócz pozytywnych opinii o pracy naukowej Słowikowskiego, jego wysokiej kulturze w kontaktach ze studentami

funkcję redaktora naukowego z. 32 „Rocznika Naukowo-Dydaktycznego WSP w Krakowie” obejmującego *Prace Historyczne IV*, w którym opublikowano powyższą kronikę.

³⁰ AUP, Zestawienie załączonych odpowiedzi na ankietę w sprawie nadania doc. dr. Tadeuszowi Słowikowskiemu tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych, b.d., b.p.



Fot.6. Tadeusz Słowikowski w swoim mieszkaniu przy ul. Miechowity 17/4 w Krakowie
Źródło: Archiwum prywatne Stanisława Wojtasa.

i pracownikami uczelni, społecznego charakteru jego aktywności organizacyjnej oraz popularyzacyjnej, nowatorstwa i prowadzenia znaczących badań eksperymentalnych, opinia rektora o postawie ideowej kierownika Katedry Dydaktyki Historii sprawiła, że jednogłośnie opowiedziano się za przyznaniem mu tytułu profesora nadzwyczajnego³¹.

W latach 70. XX wieku, gdy Słowikowski był u szczytu kariery naukowej, doświadczył dwóch ogromnych tragedii. 30 października 1973 roku bliscy przyjaciele Słowikowskiego: Franciszek Wojtas – kierownik Państwowego Zakładu Leczniczego dla Zwierząt w Michałowicach oraz jego małżonka Krystyna zginęli w wypadku samochodowym. Samochód osobowy, którym podróżowali, zderzył się z autobusem. Przyjaciele Słowikowskiego osierocili 14-letniego syna – Stanisława, który także poważnie ucierpiał w tym zdarzeniu. Słowikowski poruszony ogromem tragedii zrezygnował w funkcji dyrektora Instytutu Historii WSP w Krakowie, aby móc zaopiekować się synem swoich przyjaciół³². Niedługo później, w wyniku nieszczęśliwego wypadku, Stanisław złamał kręgosłup. Od tego czasu Słowikowski podejmował szereg starań związanych

z rehabilitacją chłopca. Świadczą o tym fragmenty listów wysyłanych do Słowikowskiego m.in. od Kingi Szymborskiej.

W 1975 roku Rada Wydziału Humanistycznego WSP w Krakowie zawnioskowała o mianowanie Słowikowskiego profesorem zwyczajnym. Podstawą wniosku były bardzo wysokie oceny recenzentów jego dorobku naukowego i dydaktycznego oraz wielkie zasługi w kształceniu kadr nauczycielskich. Augustynek, współpracownik i przyjaciel Słowikowskiego, a jednocześnie I sekretarz KU PZPR WSP w Krakowie, podkreślił udział swojego zwierzchnika we wszystkich doktoratach i habilitacjach z dydaktyki historii przeprowadzanych wówczas w całej Polsce. Pewne znaczenie miały także kontakty Słowikowskiego z zagranicą, a także pełnienie funkcji dziekana Wydziału i dyrektora Instytutu Historii WSP w Krakowie, no i oczywiście dbałość o kadre Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków³³.

Nie ma się więc co dziwić, że tak ogromny wkład pracy Słowikowskiego w rozwój WSP w Krakowie został doceniony przez ówczesnego rektora doc. dr. hab. Bolesława Faron, który z okazji inauguracji 31. roku akademickiego przyznał krakowskiemu metodykowi nagrodę pieniężną w wysokości 5 tys. zł³⁴.

W 1977 roku Słowikowski osiągnął wiek emerytalny. Jednak był pełen sił witalnych i intelektualnych, stąd zgodnie z ówczesnymi przepisami Bolesław Faron, rektor WSP w Krakowie, zwrócił się do Ministerstwa Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki o zgodę na zatrudnienie Słowikowskiego w kolejnym roku akademickim 1977/1978. Odpowiedź ministerstwa była pozytywna³⁵.

Zwieńczeniem działalności Słowikowskiego było przyznanie mu w 1990 roku tytułu *doctora honoris causa* WSP w Krakowie. Rzeczone odznaczenie podsumowywało nawet nie tyle działalność naukową Słowikowskiego, ile jego wkład

³¹ AUP, Wyciąg z protokołu posiedzenia Rady Wydziału Filologiczno-Historycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, 24.04.1968 r., b.p.

³² Oficjalnie Tadeusz Słowikowski zrezygnował ze stanowiska ze względów zdrowotnych; por. C. Nowarski, dz. cyt., s. 14.

³³ AUP, Wyciąg z protokołu z posiedzenia Senatu Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 15.12.1975 r., b.p.

³⁴ AUP, Informacja o przyznaniu nagrody, 14.10.1976 r., b.p.

³⁵ AUP, Wniosek Rady Naukowej i Dyrekcji Instytutu Historii o zatrudnienie Tadeusza Słowikowskiego, 8.02.1977 r., b.p.

w rozwój uczelni i jej kadry, za sprawą której metodyka nauczania historii stała się dydaktyką historii (m.in. Czesław Majorek, Wacław Marmon, Czesław Nowarski i Józef Ruchała), oraz dydaktyczne osiągnięcia (pod kierunkiem Słowikowskiego powstało 301 prac magisterskich, 13 prac doktorskich i 5 habilitacji³⁶). 6 czerwca 1990 roku Rada Naukowa Instytutu Historii, przedstawiając wniosek w tej sprawie, określiła go „nestorem polskich dydaktyków historii [oraz] wybitnym badaczem dziejów dydaktyki i nauczania historii”³⁷. Promotorem przewodu został Czesław Majorek, a recenzję napisali: Kamilla Mrozowska, Jerzy Maternicki i Wincenty Okoń³⁸.

Majorek w okolicznościowej laudacji podkreślił, że publikacje Słowikowskiego „nie są jedynie erudycyjną analizą wydobytych z archiwalnych zasobów faktów, dat, postaci. Są one »żywą« prozą historyczną i noszą znamiona dnia dzisiejszego, słowem – są zarówno historyczne, jak i współczesne, pielęgnują tradycje, ale zarazem ukazują to, co warte pamięci, co nowoczesne i co można spożytkować obecnie”. Laudator dodawał też, że Słowikowski w każdym miejscu pracy „pozostawił ślady kompetencji i sprawności organizacyjnych, a zwłaszcza niezliczone dowody dobroci, wyrozumiałości i niepospolitej życzliwości”³⁹. Z laudacji Majora jawi się Słowikowski jako człowiek obdarzony niezwykłym talentem, posiadający olbrzymią wiedzę, niezwykle pracowity i ambitny, o wielkim sercu pełnym serdeczności dla drugiego człowieka, nauczyciel wielu pokoleń, postać wybitna, która wpływała na kształt polskiego świata historycznego i nauczycielskiego. Słowem autorytet godny naśladowania w każdym czasie, także i współcześnie.

Pod koniec życia Słowikowski mocno związał się z zakonem pijarskim. Prowadził wykłady dla jego seminarzystów. Z przekazów ustnych Stanisława Wojtasa wynika, że za wieloletnie wsparcie seminarzystów Słowikowski został otoczony przez zakonników opieką i wsparciem wówczas,

³⁶ C. Nowarski, dz. cyt., s. 15.

³⁷ AUP, Wniosek Rady Naukowej Instytutu Historii WSP w Krakowie o nadanie Tadeuszowi Słowikowskiemu tytułu *doctora honoris causa*, 8.06.1990 r., b.p.

³⁸ Tamże.

³⁹ AUP, Tekst laudacji Czesława Majora, b.d., s. 3–4.



Fot. 7. Uroczystość przyznania Tadeuszowi Słowikowskiemu tytułu *doctora honoris causa* Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. KEN w Krakowie
Źródło: Archiwum prywatne Stanisława Wojtasa.

gdy nie mógł już samodzielnie funkcjonować. Niestety, po jego prężnej działalności nie pozostały w archiwum Polskiej Prowincji Zakonu Pijarów w Krakowie żadne dokumenty, a przynajmniej nie dało się ich pozyskać, mimo usilnych starań. Jego bliskie kontakty z osobami duchownymi potwierdza wyłącznie korespondencja prowadzona m.in. z prof. Tadeuszem Gadaczem, a także duchownymi z Watykanu. Poważne kontrowersje wzbudza natomiast kwestia spadku po Słowikowskim, w którego skład według Stanisława Wojtasa wchodziły starodruki i antyki. Do dnia dzisiejszego nie udało się ustalić, kto wszedł w posiadanie rzeczonych przedmiotów zabranych z mieszkania Słowikowskiego przy ul. Miechowity 17 w Krakowie.

Tadeusz Słowikowski zmarł w wieku 86 lat 16 kwietnia 1993 roku. Zgodnie z zapisami kroniki zakonu pijarskiego pogrzeb zorganizowany przez oo. pijarów, w obecności ks. prowincjała, odbył się 23 kwietnia w ciepły i słoneczny dzień. Słowikowski spoczął na cmentarzu Rakowickim w pijarskim grobowcu. Według zapisów ich kroniki Słowikowski należał do Zakonu Kleryków Regularnych Ubogich Matki Bożej Szkół Pobożnych⁴⁰.

Dokonania Tadeusza Słowikowskiego w obszarze dydaktyki nauczania historii są wciąż

⁴⁰ Archiwum Polskiej Prowincji Zakonu Pijarów w Krakowie, Kronika, sygn. 346, b.p.; *Konstytucje i reguły Zakonu Szkół Pobożnych*, Kraków 2006, <https://pijarzy.pl/strona,134.html> [dostęp: 19.03.2023].

żywe w nauczycielskim i akademickim środowisku krakowskim, także przez ustanowienie nagrody jego imienia, przyznawanej co roku przez Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Jagielloński, Polskie Towarzystwo Historyczne i Prezydenta Miasta Krakowa najlepszemu nauczycielowi historii szkół średnich w Krakowie. Nagroda ma na celu wspieranie popularyzacji osiągnięć nauki historycznej, przekazywania kolejnym pokoleniom wiedzy o dziejach, tradycji i dziedzictwie historycznym. Na mocy uchwały nr LXXIX/1015/09 Rady Miasta Krakowa z dnia 26 sierpnia 2009 roku wyróżniani są nauczyciele o wybitnych osiągnięciach w nauczaniu i popularyzacji historii oraz kultury Krakowa. „Nagroda upamiętnia Tadeusza Słowikowskiego, wybitnego akademika, popularyzatora historii, dydaktyka i przyjaciela młodzieży,

profesora Uniwersytetu Pedagogicznego. Swoją pracą badawczą i dydaktyczną położył on wielkie zasługi dla kształcenia pokoleń historyków i nauczycieli historii, a także dla formowania świadomości i kultury historycznej współczesnych Polaków. Nagroda jego imienia jest okazją do wyróżnienia tych nauczycieli historii, którzy wyznaczają wysokie standardy nauczania tego przedmiotu, stosują niekonwencjonalne, autorskie metody, a przede wszystkim – potrafią zaintryguować uczniów i zachęcić ich do zgłębiania przeszłości”⁴¹.

⁴¹ https://www.krakow.pl/aktualnosci/247107,34, komunikat,nagroda_im__slowikowskiego_dla_nauczycielki_z_ii_lo.html?_ga=2.228333789.1315832663.1614149244-1687685027.1603261162 [dostęp: 12.03.2022].

Katarzyna Paszkiewicz – dr nauk humanistycznych, nauczycielka historii i etyki w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Krakowie, prowadząca zajęcia z dydaktyki i metodyki nauczania historii oraz wiedzy o społeczeństwie na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół edukacji historycznej i obywatelskiej/społecznej, dydaktyki i metodyki nauczania historii oraz wiedzy o społeczeństwie, przygotowania nauczycieli do zawodu, biografistyki.
e-mail: k.paszkiewicz90@gmail.com

Konstanty Masłoch

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kacper Radomski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wiadomości Historyczne

nr 2/2024, s. 41–45

ISSN 3071-6942

Sprawozdanie z I Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii

„Współczesne wyzwania edukacji historycznej”

Początki

Pomysł na zorganizowanie konferencji naukowej poświęconej zagadnieniom edukacji historycznej i dydaktyki historii narodził się w trakcie czerwcowego seminarium licencjackiego prowadzonego przez prof. Danutę Konieczkę-Śliwińską w 2023 roku. Aktywnie uczestniczył w nim młody, aspirujący entuzjasta dydaktyki historii – Jakub Nowocin. Był on zawiedziony tym, że pomimo wielu badań, artykułów czy książek nadal brakowało konferencji naukowych poświęconych w całości aspektowi nauczania historii. Zdaniem Jakuba Nowocina brakuje przestrzeni dla studentów i doktorantów, aby mogli się podzielić swoimi przemyśleniami, badaniami, poglądami na temat dydaktyki historii.

Idea powróciła w czasie spotkania wigilijnego Sekcji Edukacji Historycznej i Dydaktyki Historii przy Studenckim Kole Naukowym Historyków im. Gerarda Labudy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kiedy to prof. Danuta Konieczka-Śliwińska zaproponowała Jakubowi Nowocinowi wspólne przygotowanie konferencji naukowej, która w zamysle miała mieć charakter cykliczny i odbywać się co roku w innym ośrodku akademickim Polsce. Ze względu na to, że pomysł ukształtował się na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, to właśnie Wydział Historii UAM był gospodarzem pierwszej

(mamy nadzieję nie ostatniej) edycji. Konferencja naukowa miała funkcjonować pod nazwą Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii.

Jakub Nowocin chciał do tego przedsięwzięcia zaangażować nowo powołany zarząd Sekcji Edukacji Historycznej i Dydaktyki Historii w osobach Kacpra Radomskiego (wiceprzewodniczący)



Fot. 1. Grafika przewodnia Kongresu
Autorka: Katarzyna Witek-Dryjańska.



Fot. 2. Komitet Organizacyjny Kongresu.
Od lewej: Jakub Nowocin, Kacper Radomski,
Katarzyna Witek-Dryjańska, Konstanty Masłoch
Fot. Angelika Sarna.

oraz Konstantego Masłocha (sekretarz). Nazwa zobowiązała nas do włączenia w organizację Kongresu przedstawiciela ze Szkoły Doktorskiej. Po zaproszeniu ze strony Jakuba Nowocina magister Katarzyna Witek-Dryjańska (doktorantka Szkoły Doktorskiej w Szkole Nauk Humanistycznych UAM) zdecydowała się nas wesprzeć. W ten oto sposób ukonstytuował się Komitet Organizacyjny I Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii poświęconego współczesnym wyzwaniom edukacji historycznej.

Przygotowania

Początek prac przypada na styczeń 2024 roku, kiedy to jako Komitet Organizacyjny przystąpiliśmy do stworzenia planu działania na najbliższe miesiące. Pierwszym krokiem było rozdysponowanie zadań pomiędzy naszą czwórkę. Jakub Nowocin był odpowiedzialny za koordynowanie działań całego zespołu, komunikację z przedstawicielami Komitetu Naukowego, a także kontakty z potencjalnymi (później rzeczywistymi) prelegentami Kongresu. Katarzyna Witek-Dryjańska pomagała w sprawach administracyjnych oraz była głosem doradczym w wielu kwestiach. Kacprowi Radomskiemu przypadła rola osoby odpowiedzialnej za graficzną stronę Kongresu.

Konstanty Masłoch natomiast zajął się przygotowaniem formularzy i zaświadczeń oraz mapki dla uczestników. Służył pomocą tam, gdzie wymagała tego aktualna sytuacja.

Katarzyna Witek-Dryjańska wygenerowała obraz za pomocą AI (*artificial intelligence*) przedstawiający uczniów w szkole przyszłości, który stał się bazą do dalszych prac graficznych, takich jak plakat, harmonogram czy identyfikatory stworzone przez Kacpra Radomskiego. Ta grafika stała się motywem przewodnim pierwszej edycji Kongresu.

1 lutego 2024 roku Komitet Organizacyjny w pełnym składzie brał udział w zdalnym posiedzeniu Komisji Dydaktyki Historii przy Komitecie Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk, na które został zaproszony przez prof. Danutę Konieczkę-Śliwińską. Nasza obecność na tym spotkaniu wynikała z faktu, że członkowie Komisji współtworzyli Komitet Naukowy. Podczas spotkania studenci i doktorantka przedstawili swój zamysł Kongresu i plany z nim związane. Członkom Komisji zaproponowaliśmy poprowadzenie poszczególnych sekcji wydarzenia oraz warsztatów. Przedstawione przez nas propozycje spotkały się z pozytywnym odzewem oraz zyskaliśmy cenne wskazówki, które zostały wykorzystane w dalszej pracy. Ponadto podczas spotkania prof. Konieczka-Śliwińska zaprosiła obecnych wtedy członków do udziału w wydarzeniu.

Pierwszym zadaniem postawionym przed Komitetem Organizacyjnym było opracowanie komunikatu zapraszającego do wzięcia udziału w I Studencko-Doktoranckim Kongresie Dydaktyki Historii, który miał odbyć się pod hasłem „Współczesne wyzwania edukacji historycznej” 9 i 10 maja 2024 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ze względu na przyjęte hasło przewodnie chcieliśmy skupić się na trzech obszarach tematycznych. Były to immersyjne środki i metody dydaktyczne (*artificial intelligence* – AI; *virtual reality* – VR; cyfrowe gry edukacyjne i komputerowe; aplikacje mobilne; gry planszowe oraz terenowe; *live action role-playing* – LARP; *escape rooms*; *storytelling*), kompetencje kluczowe dla przyszłych pokoleń (myślenie historyczne; korzystanie z nowych mediów; zarządzanie informacjami; kompetencje cyfrowe; kształcenie postaw obywatelskich;



Fot. 3. Metoda World Café podczas Kongresu
Fot. Angelika Sarna.

współpraca w grupie) oraz edukacja historyczna w zespołach międzykulturowych (współpraca międzykulturowa; trudności i dobre praktyki w zespołach międzykulturowych).

Na przełomie lutego i marca stworzyliśmy formularz zgłoszeniowy oraz za jego pomocą przyjmowaliśmy abstrakty od naszych potencjalnych uczestników. Następnie zostały one przekazane części Komitetu Naukowego, która była odpowiedzialna za preselekcję nadesłanych prac. W skład wyżej wymienionego gremium wchodziły przedstawicielki Zakładu Dydaktyki Historii na Wydziale Historii UAM: prof. UAM dr hab. Izabela Skórzyńska (kierowniczka Zakładu Dydaktyki Historii), prof. dr hab. Violetta Julkowska (opiekunka Sekcji Edukacji Historycznej i Dydaktyki Historii) oraz prof. UAM dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska (przewodnicząca Komisji Dydaktyki Historii przy Komitecie Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk). Po przejrzeniu i sprawdzeniu otrzymanych abstraktów Komitet Naukowy zdecydował się przyjąć 26 propozycji wystąpień. Ten fakt niezmiernie ucieszył Komitet Organizacyjny, który zakładał początkowo jedynie 18 prelegentów, a po decyzji wyżej wspomnianego gremium liczba aktywnych uczestników zwiększyła się do 27, w tym znalazło się siedem osób z innych ośrodków akademickich niż UAM (m.in. Kraków, Olsztyn, Opole, Szczecin) oraz sześć osób z innych instytucji (szkoły, muzea).

Po otrzymaniu wiadomości o przyjęciu wszystkich zgłoszonych osób Komitet Organizacyjny przystąpił do tworzenia harmonogramu Kongresu. To zadanie nie należało do kategorii łatwych. Okupione było wieloma godzinami wieczornych dyskusji, które dotyczyły przydzielania prelegentów do poszczególnych bloków tematycznych, aby zachować spójność koncepcji całego Kongresu.

W swoim założeniu Kongres miał przedstawić obraz dydaktyki historii i edukacji historycznej z perspektywy profesorów, nauczycieli, doktorantów i studentów. Katarzyna Witek-Dryjańska doszła do wniosku, że brakuje w nim głosu najważniejszego ogniwa w systemie edukacji, jakim są bez wątpliwości uczniowie. Jako Komitet Organizacyjny chcieliśmy wyjść temu spostrzeżeniu naprzeciw. Stąd pojawił się pomysł doktorantki dotyczący zorganizowania konkursu plastycznego pod tytułem „Moje wymarzone lekcje historii”, który był skierowany do uczniów poznańskiego Zespołu Szkół nr 5. Przewidziano dwie nagrody dla uczestników. Pierwszą z nich było to, że wszystkie prace biorące w nim udział zostaną zaprezentowane w czasie Kongresu na wystawie. Kolejna natomiast miała przypaść dwóm klasom, których przedstawiciele otrzymają najwięcej punktów od studentów V roku historii specjalności nauczycielskiej. W ramach tejże nagrody owe klasy zostaną zaproszone do wzięcia udziału w zajęciach i warsztatach na Wydziale Historii UAM, aby najmłodszy mogli poczuć się przez chwilę jak studenci.

Ponadto, w ramach warsztatów zorganizowanych 15 kwietnia 2024 roku na Wydziale Historii UAM dla uczniów z Dwujęzycznego Liceum Społecznego „Dębinka”, młodzież stworzyła mapy myśli. Ich tematem przewodnim były „Moje wymarzone lekcje historii”. W zależności od grupy uczniowie pokazali większe lub mniejsze umiejętności artystyczne i poznawcze. Wyniki ich pracy również można było oglądać podczas Kongresu.

Co więcej, członkowie Sekcji Edukacji Historycznej i Dydaktyki Historii przy Studenckim Kole Naukowym Historyków im. Gerarda Labudy chcieli dołożyć swoją cegiełkę do wystaw zaplanowanych podczas Kongresu. Dlatego 24 kwietnia podczas VI spotkania w roku akademickim 2023/2024 wykonali oni lapbooki na temat

współczesnych wyzwań edukacji historycznej. Naprzeciw Komitetowi Organizacyjnemu wyszła prof. Violetta Julkowska, proponując jako finałowy punkt kongresu zorganizowanie wycieczki integracyjnej do Centrum Szyfrów Enigma.

Wraz ze zbliżającą się wielkimi krokami datą rozpoczęcia Kongresu zintensyfikowały się prace Komitetu Organizacyjnego. Tworzenie list, drukowanie harmonogramów, przygotowanie nagród oraz identyfikatorów i upominków dla gości. Wszystko zostało dopięte na ostatni guzik w środę 8 maja, dzień przed inauguracją Kongresu.

Kongres

I Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii po wielomiesięcznych przygotowaniach doszedł do skutku. Odbył się on 9 i 10 maja 2024 roku na Wydziale Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na Kampusie Morasko.

Pierwszy dzień rozpoczął się od panelu wprowadzającego pt. *Współczesne wyzwania edukacji historycznej*. W dyskusji wzięli udział: prof. UAM Izabela Skórzyńska, prof. UKEN Agnieszka Chłosta-Sikorska, prof. dr hab. Stanisław Roszak z UMK oraz przedstawiciele studentów UAM: mgr Katarzyna Witek-Dryjańska i Jakub Nowocin. Wystąpienia z tego dnia zostały pogrupowane w pięć bloków tematycznych: „Historie przez narracje”, „Narzędzia i metody edukacyjne”, „Nauka poprzez gry”, „Postawy i wartości” oraz „Cyfrowa przestrzeń edukacji”. Po każdej sekcji odbywała się gorąca dyskusja, która musiała być niestety stopowana przez reżim czasowy pilnowany przez Kacpra Radomskiego podczas całego Kongresu. W tym dniu odbyły się również cztery dedykowane warsztaty dla uczestników i gości wydarzenia. Do wyboru były następujące opcje: „Po drugiej stronie gabloty – nudna czy ciekawa jest rzeczywistość muzealnika?”, „Archiwa w edukacji historycznej”, „Jak przygotować cyfrową grę dydaktyczną? Narzędzia i platformy internetowe” oraz „Magia słowa – storytelling jako narzędzie w dydaktyce historii”.

Następnego dnia odbyły się trzy bloki tematyczne: „Narracje podręcznikowe”, „Muzealnictwo” oraz „Edukacja w muzeach i miejscach pamięci”. Po kolejnych dyskusjach po każdej serii wystąpień uczestnicy Kongresu zostali zaproszeni do wzięcia udziału w dyskusji podsumowującej metodą warsztatową World Café prowadzonej przez prof. Izabelę Skórzyńską. Grupa została przydzielona do czterech stolików, a przy każdym z nich poruszany był inny problem związany z edukacją historii. Zmiany stolika następowały po 10 minutach zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Każde stanowisko miało swojego moderatora. Ich rolę pełnili: mgr Katarzyna Witek-Dryjańska, Jakub Nowocin, Kacper Radomski i Konstanty Masłoch. Całość została na końcu zebrana i podsumowana w formie krótkiej prezentacji przez moderatora każdego z czterech stolików. Następnie miało miejsce oficjalne zakończenie I Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii poprowadzone przez prof. Danutę Konieczkę-Śliwińską, która ogłosiła, że następna edycja wydarzenia będzie miała miejsce na Górze Świętej Anny. Za organizację będą odpowiedzialne dwa ośrodki: Uniwersytet Śląski w Katowicach i Uniwersytet Opolski.

Zwienieczeniem dwudniowych obrad była wizyta w Centrum Szyfrów Enigma, jednym z najnowocześniejszych ośrodków popularyzujących historię w Poznaniu. Po wspólnym przejściu wystawy wraz z przewodnikiem nadeszła chwila na pożegnanie się z uczestnikami oraz czas odpoczynku dla Komitetu Organizacyjnego.

Podsumowanie

Podsumowując, wszyscy zaangażowani włożyli ogrom sił i swojego czasu w organizację Kongresu. Jesteśmy dumni z tego, jak udało nam się to zrobić, a samo wydarzenie przeszło nasze najśmielsze oczekiwania. Bardzo chętnie przyjęliśmy również liczne pozytywne komentarze. Ostatecznym zamknięciem całości naszego przedsięwzięcia naukowego będzie opublikowanie na łamach „Wiadomości Historycznych” lub „Sensus Historiae” najlepszych artykułów, które zostaną wybrane przez Komitet Naukowy.

Kacper Radomski – absolwent studiów I stopnia historii ze specjalnością nauczycielską na Wydziale Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Obecnie student I roku studiów II stopnia na kierunku historia. Interesuje się wiekiem XX ze szczególnym uwzględnieniem dwudziestolecia międzywojennego i II wojny światowej w Europie, a także historią regionalną.

e-mail: kacper.radomski2000@gmail.com

Konstanty Masłoch – student I roku studiów II stopnia na kierunku historia (specjalność nauczycielska) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Interesuje się historią nowożytną Polski. Udziela się w Sekcji Edukacji Historycznej i Dydaktyki Historii przy Studenckim Kole Naukowym Historyków im. Gerarda Labudy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

e-mail: kon.masloch@gmail.com

Marek Białokur

Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski
ORCID: 0000-0002-8475-033X

Karolina Biedka

Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski
ORCID: 0000-0002-4836-3383

Dariusz Gołębiowski

Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski
ORCID: 0000-0001-6064-4092

Wiadomości Historyczne
nr 2/2024, s. 46–51
ISSN 3071-6942

Czas na zmiany, czyli dlaczego warto wprowadzić „doktorat dydaktyczny” i docenić nauczycieli ze stopniami naukowymi w polskiej oświacie

Nauczyciele stanowią bez wątpienia jedną z najlepiej wykształconych, a przy tym stale doskonalącą się grupę zawodową. Truizmem jest również stwierdzenie, że odgrywają niezwykle istotną rolę w kształtowaniu kolejnych pokoleń młodych Polaków, ich kondycji intelektualnej, postaw i kluczowych umiejętności. Nie wszyscy mają jednak czas, ochotę czy też wystarczające możliwości, aby swoje dydaktyczno-metodyczne kompetencje poszerzać na niwie naukowej, co nie pozostaje bez wpływu na jakość wykonywanej przez nich pracy. Dlatego też, naszym zdaniem, warto rozważyć kwestię docenienia szkolnych i przedszkolnych nauczycieli zdobywających stopnie naukowe doktora i doktora habilitowanego, a także umożliwić zainteresowanym rozwój naukowy w ramach tzw. *doktoratów dydaktycznych*. Problemem tym, za pośrednictwem „Głosu Nauczycielskiego”, staramy się zainteresować samych nauczycieli, ale także władze oświatowe na szczeblu kuratorskim i ministerialnym. Nasze postulaty spotykają się już z pierwszymi głosami poparcia i aprobaty, w związku z czym postanowiliśmy poszerzyć forum dyskusji o czytelników „Wiadomości Historycznych”, a więc osoby przejawiające określone

aspiracje intelektualne, zainteresowane doskonaleniem zawodowym i szeroko rozumianym samorozwojem.

Doktorat dydaktyczny – nowa droga rozwoju zawodowego

Rok 2025 zapowiada się w polskim kalendarzu nie tylko jako kolejny „rok wyborczy”, ale także czas wprowadzania istotnych reform w polskim systemie edukacji. Dlatego też wśród propozycji zmian, które naszym zdaniem Ministerstwo Edukacji Narodowej (w porozumieniu z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego) powinno rozważyć w trakcie toczącej się dyskusji nad przyszłością i kształtem polskiej oświaty, jest stworzenie możliwości podnoszenia kwalifikacji zawodowych poprzez przygotowywanie prac doktorskich, roboczo określanych przez nas mianem *doktoratów dydaktycznych*, które mogłyby powstawać niezależnie od tradycyjnych doktoratów tworzonych w obszarach poszczególnych nauk.

Jakie argumenty przemawiają za wprowadzeniem takiego rozwiązania? Przede wszystkim jest to innowacyjny sposób na podnoszenie

kwalifikacji nauczycieli. Dla znacznej części z nich posiadanie tytułu magistra w danej dyscyplinie może stanowić jedynie punkt wyjścia do przygotowania pracy doktorskiej z zakresu pedagogiki oraz dydaktyk szczegółowych, która dostarczy im dalszych narzędzi do rozwijania kompetencji pedagogicznych oraz umiejętności przekazywania wiedzy z nauczanych przedmiotów w sposób bardziej fachowy, skuteczny i dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów. *Doktorat dydaktyczny* to sposób na połączenie teorii z praktyką. Nauczyciele pracujący nad dysertacjami mieliby możliwość przeprowadzania badań i eksperymentów pedagogicznych w swoich klasach, co sprzyjałoby wypracowaniu nowatorskich metod nauczania. Integracja teorii i praktyki to kluczowy element rozwoju edukacji, który przekłada się na lepszą jakość nauczania. Przygotowywanie prac doktorskich przez nauczycieli pozwoliłoby na kreowanie liderów edukacyjnych, którzy mogliby wprowadzać innowacje i udoskonalać system kształcenia w danym środowisku. Tacy nauczyciele byłiby źródłem inspiracji dla swoich uczniów i kolegów z branży. Mogliby także działać jako doradcy i eksperci w zakresie edukacji, przyczyniając się do ciągłego rozwoju polskiej oświaty. Wprowadzenie *doktoratów dydaktycznych* wspierałoby i wzbogacało badania naukowe w zakresie edukacji. Nauczyciele pracujący nad doktoratami mogliby przyczynić się do rozwoju nowych teorii pedagogicznych i metod nauczania, co byłoby korzystne zarówno dla środowiska naukowego, jak i praktyki edukacyjnej. Naszym zdaniem wprowadzenie *doktoratów dydaktycznych*, a więc prac, których głównym celem byłoby łączenie merytorycznej wiedzy z danej dyscypliny z praktyką nauczycielską, wyraźnie przyczyniłoby się do podniesienia jakości nauczania w Polsce. Nauczyciele posiadający tytuły doktorskie w dziedzinie dydaktyki byłiby lepiej przygotowani do radzenia sobie z różnorodnymi wyzwaniami edukacyjnymi i dostosowywaniem metod nauczania do potrzeb konkretnych uczniów. A to przekładałoby się na lepsze wyniki kształcenia i bardziej efektywną edukację.

Idea stworzenia nowego rodzaju prac doktorskich jest jednym z działań, które warto podjąć w celu podniesienia poziomu edukacji. Prace, które powstaną, mogą stanowić cenne

narzędzie poprawy jakości systemu kształcenia oraz promowania interdyscyplinarności i innowacyjności. Fuzja teoretycznej wiedzy naukowej z praktycznym doświadczeniem pedagogicznym gwarantuje liczne korzyści, bowiem wiedza zdobyta podczas przygotowywania doktoratu ma szansę na szybkie i efektywne wykorzystanie w bieżącej pracy nauczyciela, to zaś może korzystnie wpływać na bardziej nowatorskie podejścia do nauczania.

Wspominane przez nas prace mogłyby skupiać się na tworzeniu praktycznych narzędzi, środków i pomocy dydaktycznych. Na przykład nauczyciel pracujący nad *doktoratem dydaktycznym* z zakresu matematyki mógłby opracować nową metodę nauczania, wykorzystując nowoczesne technologie edukacyjne. Podobnie nauczyciel pracujący nad rozprawą z zakresu historii mógłby stworzyć materiały edukacyjne, które sprawią, że historia stanie się bardziej atrakcyjna i zrozumiała dla uczniów. *Doktoraty dydaktyczne* powinny promować interdyscyplinarność, co jest szczególnie ważne w dzisiejszym świecie, w którym problemy i wyzwania codzienności stają się coraz bardziej skomplikowane i wieloaspektowe.

Nauczyciele pracujący nad dysertacjami tego rodzaju mogliby łączyć wiedzę z zakresu różnych dziedzin w celu stworzenia innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych. Przykładem takiego podejścia może być program łączący naukę przyrodniczą z literaturą czy też historię z matematyką. Wzory tego typu *doktoratów dydaktycznych* można odnaleźć w wielu krajach na świecie. Choćby w Stanach Zjednoczonych istnieje program Ed.D. (Doctor of Education), który skupia się na praktycznych aspektach edukacji i rozwoju liderów edukacyjnych. W Szwecji programy *doktoratów dydaktycznych* są powszechne i koncentrują się na badaniach edukacyjnych oraz tworzeniu narzędzi dydaktycznych. Czy w Polsce nigdy taka potrzeba się nie pojawiła?

Nauczyciel z doktoratem – korzyści dla szkoły

Nauczyciele z wyższym wykształceniem – w tym przypadku co najmniej doktoratem – są w stanie przekazywać swoim uczniom wyraźnie pogłębiającą wiedzę oraz w większym stopniu rozwijać

ich umiejętności. Stopień doktora oznacza, że nauczyciel ma za sobą intensywny okres nauki i badań, dzięki któremu zyskuje w swojej dziedzinie dodatkowe kompetencje. To przekłada się na szeroko rozumianą jakość nauczania i zdolność inspirowania uczniów do większego zaangażowania w samokształcenie i poszerzanie horyzontów intelektualnych. Nauczyciele z doktoratem należą do tej części przedstawicieli zawodu, która po uzyskaniu stopnia naukowego nadal dba o podnoszenie kompetencji zawodowych.

Docenienie nauczycieli zdobywających stopnie naukowe może zachęcić innych pedagogów do podjęcia podobnego wysiłku, co z kolei wpłynie na podniesienie ogólnego poziomu edukacji. Nauczyciele z doktoratem często kontynuują swoje prace badawcze, które w wymierny sposób mogą przyczyniać się nie tylko do rozwoju poszczególnych dziedzin nauki, ale także do rozwiązywania istotnych problemów, z którymi borykają się placówki oświatowe oraz sami uczniowie. Docenienie nauczycieli z doktoratem zwiększy także prestiż zawodu. W wielu krajach nauczyciele nie są bowiem wystarczająco doceniani i wynagradzani za swoją pracę. Wprowadzenie systemu premiowania za zdobywanie stopni naukowych może być sygnałem, że społeczeństwo szanuje i docenia ich pracę. To nie muszą być wielkie kwoty, ale np. procentowo określone na poziomie dodatku w wysokości 5% brutto pensji dla nauczyciela doktora, 10% dla doktora habilitowanego i 15% dla profesora belwederskiego.

W tym miejscu pragniemy zaznaczyć, że docenianie nauczycieli finansowo za zdobywanie stopni naukowych powinno być częścią szerszej reformy systemu edukacji. Nie jest to oczywiście jedyny sposób na poprawę jakości nauczania, ale może być ważnym elementem tego procesu.

Nauczyciel z doktoratem – podniesienie jakości edukacji

Rola nauczycieli w kształtowaniu przyszłości społeczeństwa jest nieoceniona. To oni mają kluczowy wpływ na rozwój i edukację młodego pokolenia. Dlatego ważne jest, aby nauczyciele byli zawsze dobrze przygotowani, ale także motywowani do pracy. Jednym z efektywnych sposobów

podnoszenia kwalifikacji nauczycieli jest stworzenie im warunków do rozwoju naukowego, w tym przygotowania pracy doktorskiej. Większość nauczycieli posiada już tytuły zawodowe magistra lub licencjata w swoich dziedzinach, ale ciągłe doskonalenie i rozwój osobisty nie powinny kończyć się na tym etapie. Skuteczne motywowanie nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji zachęca ich do kontynuowania procesu uczenia się przez cały okres aktywności zawodowej. Przygotowanie pracy doktorskiej to wyjątkowa szansa na pogłębienie wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie. Ta dodatkowa wiedza w naturalny sposób przekłada się na wyższą jakość nauczania. Nauczyciele z doktoratem są bowiem lepiej przygotowani nie tylko do jej przekazywania, ale także do wykorzystywania zaawansowanych metod nauczania. Mogą też stanowić dla młodzieży prawdziwą inspirację. Pokazują bowiem, że nauka i rozwój osobisty pozostają niezwykle ważne niezależnie od wieku i osiągniętej pozycji zawodowej, a nawet bardzo ambitne cele stają się możliwe do osiągnięcia, jeżeli poświęcimy im nieco swojego czasu i wysiłku.

Przygotowanie pracy doktorskiej wymaga prowadzenia badań i tworzenia nowej wiedzy. To bez wątpienia może przyczynić się do rozwoju nauki i edukacji w kraju. Nauczyciele z doktoratem mogą pracować nad rozwiązywaniem problemów w swoich dziedzinach i tworzyć innowacje, które pomogą wpłynąć na lepszą jakość edukacji. Stworzenie nauczycielom możliwości przygotowania pracy doktorskiej powinno być jednym z ważnych aspektów ich rozwoju zawodowego. Dzięki temu nauczyciele mogą nie tylko awansować, ale przede wszystkim zdobywać nowe, cenione w zawodzie umiejętności. To z kolei może wpłynąć na zwiększenie ich satysfakcji z pracy. Konkludując, motywowanie nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji, między innymi poprzez stworzenie im warunków do przygotowania pracy doktorskiej, jest naszym zdaniem jedną z dróg do podniesienia jakości edukacji.

Nauczyciel z doktoratem (i z dodatkiem specjalistycznym?)

Przytoczone wyżej argumenty w naszym odczuciu trudno jest kwestionować. Z perspektywy

systemu oświaty suma korzyści wynikających ze stałego doskonalenia się nauczycieli, zwłaszcza w przypadku pedagogów wieńczących swe wysiłki obroną pracy doktorskiej, zdecydowanie przewyższa potencjalne koszty związane np. z udzielaniem urlopu szkoleniowego czy też późniejszym wynagradzaniem tego rodzaju osiągnięć. Wspominaliśmy już bowiem o potrzebie stosownej gratyfikacji dla nauczycieli posiadających stopnie naukowe doktora lub doktora habilitowanego, a jej brak jest tym bardziej niezrozumiały, że funkcjonowała ona już w polskim systemie oświaty w latach 1997–2000. Tzw. dodatek specjalistyczny wprowadzony został przez prof. Jerzego Wiatra na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 marca 1997 r. w sprawie wynagradzania nauczycieli (Dz.U. 1997, nr 29, poz. 160) i przewidywał dodatkowe 53 zł miesięcznie dla nauczycieli doktorów i 77 zł dla doktorów habilitowanych (§ 10 oraz § 11.1 pkt 1 i 2). Niestety ten symbolicznie zachęcający do samorozwoju zapis został zniesiony wraz z reformą strukturalną prof. Mirosława Handke i wprowadzeniem nowej ścieżki rozwoju zawodowego nauczycieli. W Ustawie z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2000, nr 19, poz. 239) znalazł się zapis, na mocy którego nauczyciele, którym przyznano wspomniane dodatki specjalistyczne, zachowali do nich prawo, ale tylko do czasu uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego (art. 9).

Warto podkreślić, że po 2015 roku nad zagadnieniem potencjalnego uhonorowania nauczycieli przygotowujących i broniących prace doktorskie próbował pochylić się także rząd Zjednoczonej Prawicy, zapowiadając – wraz z gruntowną reformą strukturalną likwidującą gimnazja – nowy stopień awansu zawodowego *nauczyciela specjalisty*, który przysługiwać miał pedagogom ze stopniem doktora. Z tych planów nie jednak nie wyszło. I nie jest to niestety dobra wiadomość, bowiem wszyscy doskonale zdajemy sobie sprawę, że mizeria nauczycielskich zarobków w ciągu kilku najbliższych lat doprowadzić może do prawdziwej zapaści systemu edukacji. Pensje nauczycieli, mimo zapowiadanych podwyżek, wciąż nie są na tyle atrakcyjne, by przyciągały młodych absolwentów studiów wyższych do pracy w szkole. Pracy wspaniałej,

dającej ogromną satysfakcję, ale też bardzo odpowiedzialnej i niełatwej. Jeśli więc chcemy, by w polskiej szkole pracowali ludzie z pasją, ludzie dążący do samorozwoju oraz stanowiący wzór i inspirację dla swych uczniów, to musimy zainteresować się także materialną stroną tego problemu.

Kluczowe pytania i wątpliwości

Rozważając kwestię wprowadzenia rozwiązania, jakim jest *doktorat dydaktyczny*, pojawia się oczywiście wiele pytań natury praktycznej. Po pierwsze, czy *doktorat dydaktyczny* miałby być realizowany w ramach szkół doktorskich czy w trybie eksternistycznym? W tym pierwszym przypadku szkoły doktorskie mogłyby stworzyć odpowiednie kursy dla zainteresowanych, prowadzone przez wyspecjalizowaną kadrę. Problem polega jednak na tym, że doktoranci w szkołach doktorskich zobowiązani są nie tylko do przeprowadzenia własnych badań, a w ich następstwie napisania dysertacji. Muszą uczęszczać na zajęcia dydaktyczne poszerzające ich wiedzę i realizować indywidualny plan badawczy, w ramach którego zobowiązują się do publikacji artykułów naukowych, czynnego udziału w konferencjach czy aplikowania o granty badawcze. Co więcej, muszą odbyć praktykę dydaktyczną w szkolnictwie wyższym i staż naukowy. Znaczna ilość obligatoryjnych zobowiązań może niestety wpływać na brak chęci podejmowania tego typu wysiłku przez nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy pracują w szkole na pełny etat. Jeżeli nie szkoła doktorska, to jaka inna jednostka naukowa mogłaby zyskać uprawnienia do nadawania stopnia doktora po pozytywnej obronie *doktoratu dydaktycznego*? Może rozwiązaniem byłoby zatem wprowadzenie możliwości finansowania lub dofinansowania *doktoratu dydaktycznego* w trybie eksternistycznym przez dyrekcję szkół? W praktyce jednak trudno wyobrazić sobie, skąd dyrektorzy placówek mieliby wygospodarować niemałe przecież środki na podnoszenie kwalifikacji nauczycieli. Być może dotacje ministerialne przeznaczone wyłącznie na program *doktoratów dydaktycznych* byłyby dobrym rozwiązaniem? Niezłym pomysłem mogłoby okazać się opracowanie specjalnego programu grantowego przez

Ministerstwo Edukacji Narodowej we współpracy z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w ramach którego nauczyciele pragnący ubiegać się o tytuł naukowy mieliby możliwość złożenia wniosku o finansowanie *doktoratu dydaktycznego*. Wnioski zawierające plan badawczy opiniowane byłyby przez grono ekspertów z danej dziedziny oraz pedagogiki czy dydaktyki. Innowacyjność stanowiłaby dodatkowy atut.

Należy także zadać ważne pytanie, czy nauczyciele zdecydowani na podjęcie się stworzenia tego typu rozprawy doktorskiej będą posiadać odpowiednie kompetencje z zakresu metodologii badań pedagogicznych, niezbędne do przeprowadzenia własnych badań na gruncie szkolnym? Gdzie i kiedy je nabędą, jeżeli nie byli studentami pedagogiki, a ukończyli studia np. historyczne, rozszerzone jedynie o kurs pedagogiczny uprawniający do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela? Oczywiście mogą być zobowiązani do samodzielnego opanowania wiedzy z tego zakresu. Weryfikować ją będzie przecież sama dysertacja. Niemniej jednak uczelnie wyższe mogłyby wyjść naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli i zorganizować specjalistyczne kursy dla zainteresowanych.

Inne pytanie, które warto zadać, to kto miałby odpowiednie kompetencje, aby promować i recenzować *doktoraty dydaktyczne*? Czy do grona ekspertów oceniających mogliby wchodzić

profesorowie niezajmujący się pedagogiką czy dydaktyką? Czy w takim przypadku nie wpływałoby to na jakość przygotowywanych dysertacji? Poszukiwanie odpowiedniego promotora mogłoby wiązać się z koniecznością wzięcia pod uwagę profesorów z uczelni odległych od miejsca zamieszkania i pracy. Chociaż w XXI wieku to akurat nie powinno stanowić większego problemu.

Postawione powyżej pytania, pomimo tego, że nie są jedynymi, a zarazem brak konkretnych odpowiedzi mają zachęcić dydaktyków oraz środowiska akademickie do dyskusji na temat wprowadzenia *doktoratu dydaktycznego* jako możliwości dla nauczycieli, którzy pragną rozwoju naukowego i zawodowego. Jak staraliśmy się wykazać, pomysł wart jest rozważenia, zwłaszcza teraz, gdy na temat funkcjonowania polskiej oświaty i systemu edukacji prowadzone są tak ożywione dysputy związane z planowanymi zmianami. Niezależnie od pomysłów dotyczących *doktoratu dydaktycznego* zachęcamy do wspierania nauczycieli ze stopniem doktora i tych, którzy dopiero planują rozpocząć pracę nad doktoratem. Nauczyciel, który chce świadomie rozwijać swoją wiedzę i kompetencje dydaktyczne, rozumiejący przy tym zmieniający się świat i dostosowujący do niego własną praktykę, jest osobą niezwykle pożądaną w polskim szkolnictwie. Inwestycja w rozwój to zawsze dobra inwestycja.

Marek Białokur – dr hab., profesor Uniwersytetu Opolskiego, pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego oraz Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii w Instytucie Śląskim. Nauczyciel historii w Liceum Ogólnokształcącym nr III im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu. Zainteresowania naukowe: biografistyka, historia polskiej myśli politycznej XX w., dydaktyka historii, historia i symbolika KL Auschwitz-Birkenau. Autor książek: *Myśl społeczno-polityczna Joachima Bartoszewicza* (Toruń 2005); *Spoglądając na Południe. Szkice z historii stosunków polsko-czeskich w XX wieku w historiografii i myśli politycznej obozu narodowego* (Opole–Bielsko-Biała 2013); *Poniatowski i inni. Studia o polskiej polityce, dydaktyce i edukacji historycznej XIX i XX wieku*, t. I–II (Opole–Bielsko-Biała 2013–2014, wyd. II 2016); *Gabriel Narutowicz. Biografia* (Opole 2016). Redaktor lub współredaktor ponad dwudziestu książek. Autor czterystu artykułów naukowych, popularnonaukowych, recenzji i konspektów zajęć edukacyjnych. Członek Komisji Dydaktyki Historii Polskiej Akademii Nauk.
e-mail: mbialokur@uni.opole.pl

Karolina Biedka – dr, adiunkt w Instytucie Historii Uniwersytetu Opolskiego. Członek zespołu naukowego Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii działającej w ramach struktur Instytutu Śląskiego w Opolu. Do jej zainteresowań naukowych należą: historia społeczno-polityczna oraz kultura przełomu XIX i XX w., historia sztuki, biografistyka, dydaktyka i popularyzacja wiedzy historycznej.
e-mail: karolina.biedka@uni.opole.pl

Dariusz Gołębiowski – dr, nauczyciel historii w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr V w Opolu oraz pracownik Instytutu Śląskiego (Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii). Zainteresowania badawcze: historia szkolnictwa polskiego po 1945 r., dydaktyka i popularyzacja historii. Członek Zarządu opolskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego.
e-mail: d.gol@interia.pl

Historia żyjąca w społecznościach – działalność archiwów społecznych i Centrum Archiwistyki Społecznej

Archiwistyka społeczna

Archiwistyka społeczna jest oddolnym, dynamicznie rozwijającym się ruchem skupionym wokół historii lokalnej, społecznej, bliskiej osobom nią zainteresowanym. Jest przejawem społeczeństwa obywatelskiego w obszarze historii i dziedzictwa¹ – twórcy i twórczynie archiwów społecznych z własnej inicjatywy biorą na siebie odpowiedzialność za zachowanie pamięci o swojej miejscowości, regionie, ich mieszkańcach. Archiwum społeczne zatem, zgodnie z definicją² przyjętą przez Centrum Archiwistyki Społecznej, to „inicjatywa, której celem jest zapisywanie historii społeczności, wydarzeń i miejsc poprzez gromadzenie zbiorów, takich jak fotografie, dokumenty czy nagrania. W jego ideę wpisane są aktywne poszukiwanie zbiorów, udział

społeczności w tworzeniu archiwum i w jego działaniach oraz szerokie upowszechnienie zebranych materiałów”³.

Aktywność archiwów społecznych wynika z głębokiego zainteresowania historią lokalną, społeczną. Ich działania są prowadzone często tam, gdzie trudniej docierają duże instytucje pamięci, które mogłyby wziąć na siebie zadanie zapiekania się pamiątkami i wspomnieniami dotyczącymi mikrohistorii danej społeczności. Tym samym zasoby archiwów społecznych uzupełniają zasób instytucjonalny, wzbogacając wiedzę o regionach i społecznościach, pomagając budować tożsamość lokalną, przywracając pamięć lub odkrywając nowe fakty ważne dla danego miejsca.

Archiwistki i archiwiści społeczni tworzą niezwykle zróżnicowaną grupę. Składają się na nią osoby wykonujące różne zawody, z różnych grup wiekowych, z każdego zakątka Polski. Działają samodzielnie, w grupach nieformalnych, w ramach organizacji pozarządowych, we współpracy z instytucjami kultury lub w ich ramach. Wszystkich łączy dostrzeżona potrzeba dbałości o dziedzictwo i chęć aktywnego działania na jego rzecz. Towarzyszy im także poczucie odpowiedzialności wobec przyszłych pokoleń za zachowywanie przeszłości i za dalsze losy zbiorów archiwalnych. Historia w archiwach

¹ M. Mikrut-Majeranek, *Archiwistyka społeczna jest przejawem społeczeństwa obywatelskiego w obszarze historii i dziedzictwa kulturowego*, Portal Histmag.org, 30.10.2020, <https://histmag.org/Archiwistyka-spoeczna-jest-przejawem-spoeczenstwa-obywatelskiego-w-obszarze-historii-i-dziedzictwa-kulturowego-21507> [dostęp: 12.08.2024].

² Wyzwania związane z definiowaniem archiwum społecznego zostały obszernie omówione w monografii: M. Wiśniewska-Drewniak, *Inaczej to zniknie. Archiwa społeczne w Polsce – wielokrotne studium przypadku*, Toruń 2019, s. 27–52, online: <http://repozytorium.umk.pl/handle/item/6105> [dostęp: 9.08.2024].

³ *Podręcznik dla archiwistów społecznych*, red. M. Pankowska-Dowgiało, Warszawa 2023, s. 8.



Fot. 1. Baza Archiwów Społecznych

Źródło: <https://cas.org.pl/baza-archiwow>.

społecznych jest czymś żywym, pozwalającym na głębsze zrozumienie otoczenia i nawiązanie z nim istotnej relacji. Archiwiści społeczni deklarują, że ich działania pozwalają uzupełnić „brakujący element w opisywaniu historii”, zyskać nową perspektywę (wedle słów jednego z nich – tworzenie archiwum społecznego pozwoliło „widzieć moje miasteczko całkiem inaczej, barwniej”), stworzyć szansę na zacieśnienie więzi społecznych⁴. Historia zyskuje ludzkie oblicze, wzbudza emocje, jest elementem budowania tożsamości. Archiwiści społeczni są zatem „entuzjastami swoich społeczności, lokalnej kultury i pracy na rzecz budowania społeczeństwa obywatelskiego, coraz bardziej świadomego korzeni swojej przyszłości”⁵. Celem tego artykułu jest przybliżenie czytelnikom i czytelnikom pracy archiwistów i archiwistek społecznych

⁴ Cytaty pochodzą z ankiety przeprowadzonej wśród archiwistów społecznych na potrzeby Centrum Archiwistyki Społecznej w czerwcu 2024 r. (w opracowaniu). Motywacje archiwistów społecznych do podejmowania działań są omawiane także w cyklu wywiadów *Archiwiści społeczni o sobie*: <https://cas.org.pl/strefa-inspiracji/archiwisci-spoeczni-o-sobie> [dostęp: 9.08.2024].

⁵ J. Łuba, *Wstęp*, [w:] P. Bewicz i in., *Entuzjaści. Portrety archiwistów społecznych*, Warszawa 2021, s. 7.

oraz przedstawienie działań Centrum Archiwistyki Społecznej, które ma za zadanie wspieranie ruchu archiwistyki społecznej w Polsce.

Archiwa społeczne i ich różnorodność

Powstawanie archiwów społecznych nie jest zjawiskiem nowym, choć trudno byłoby wskazać pierwsze polskie archiwum tego typu⁶. Jednak z pewnością można stwierdzić, że ostatnie kilkanaście lat to czas dynamicznego rozwoju dziedziny, powstawania licznych nowych przedsięwzięć i rozszerzania metod i pól działalności starszych inicjatyw. W tym okresie powołano do życia również Centrum Archiwistyki Społecznej (CAS), którego działalność na rzecz archiwów opisana została w dalszej części artykułu. Wedle prowadzonej przez CAS Bazy Archiwów Społecznych, w Polsce działa około 800 archiwów

⁶ K. Ziętał, *Dekada archiwistyki społecznej*, referat w ramach VIII Powszechnego Zjazdu Archiwistów Polskich „Archiwa – zwierciadła czasu, skarbnice pamięci”, Łódź, 7–9 września 2022 r., <https://sap.waw.pl/wp-content/uploads/2022/08/27-Zietał-Katarzyna-Archiwistyka-spoeczna.pdf> [dostęp: 9.08.2024].

społecznych (stan na sierpień 2024 r.)⁷, jednak przypuszczać można, że ich liczba jest większa – archiwa zgłaszają swoje przedsięwzięcia do Bazy samodzielnie, jest to działanie dobrowolne i nieobowiązkowe.

Tematyka i zbiory

Istniejące w Polsce archiwa społeczne najczęściej skupiają się na historii lokalnych społeczności – wsi, miast, ale też wielkomiejskich dzielnic czy miejscowych zakładów przemysłowych. Przykładowo, Fundacja MEMO, która prowadzi archiwum społeczne gminy Andrychów oraz Nowicy-Przysłup, zgromadziła niezwykle bogate zbiory obejmujące wspomnienia, dokumenty osobiste, dokumenty życia społecznego, fotografie i nagrania dotyczące regionu Beskidu Niskiego i Małego⁸. Z kolei archiwum Wolskie Regionalia⁹, prowadzone przez Bibliotekę Publiczną w Dzielnicy Wola m.st. Warszawy, udostępnia i stale poszerza swoje zbiory dotyczące tej dzielnicy, obejmujące przede wszystkim fotografie ukazujące życie codzienne jej mieszkańców, architekturę, ale też zdjęcia z Zakładów Mechanicznych im. Marcelego Nowotki. Część archiwów społecznych gromadzi zbiory tematyczne, na przykład dotyczące polskiego jazzu (Polish Jazz Arch prowadzone przez Fundację im. Zbigniewa Seiferta¹⁰) czy polskiego harcerstwa (Archiwum Harcerskie prowadzone przez Fundację Jakobsta!¹¹).

Zbiory archiwów społecznych zawierają w większości fotografie, dokumenty i nagrania. Nie jest to dokumentacja aktowa – są to prywatne materiały udostępniane lub przekazywane przez

darczyńców podmiotom prowadzącym archiwa społeczne, pochodzące często z archiwów domowych. Osoby, które chcą podzielić się swoimi pamiątkami, przynoszą lub przesyłają je do archiwów społecznych. Popularnym sposobem pozyskiwania zbiorów jest też organizowanie akcji zbierania i/lub skanowania starych dokumentów i fotografii, na przykład podczas specjalnie organizowanych zbiórek. Archiwa społeczne jednak gromadzą nie tylko pojedyncze pamiątki ze zbiorów rodzinnych, ale też całe spuścizny. Przykładem może być Giżyckie Archiwum Cyfrowe, w którego zasobie, oprócz pamiątek mieszkanki i mieszkańców Giżycka, znajduje się m.in. 11 tysięcy fotografii autorstwa Marii Szarskiej, która przez ponad 30 lat prowadziła w tym mieście zakład fotograficzny, dokumentujący losy jego i jego mieszkańców¹². Innym przykładem jest Archiwum PTTK w Olkuszu, które gromadzi spuścizny kilku olkuskich rodzin, ale też materiały po rozwiązywanych stowarzyszeniach (np. Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” czy Oddziału Górnośląskiego Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego). Archiwum posiada w zbiorach również materiały dotyczące życia Olkuskiej Fabryki Naczyń Emaliowanych, jej pracowników i zabudowań, a także materiały promocyjne przedmiotów produkowanych w fabryce¹³.

W zbiorach archiwów społecznych znaleźć można oryginały zdjęć i dokumentów, ale również często są to (czasem jedynie) ich kopie cyfrowe. Właścicielom pamiątek zazwyczaj zależy na zachowaniu oryginałów, dlatego osoby prowadzące archiwa digitalizują je i to właśnie pliki cyfrowe trafiają do zbiorów. Przyczyną wysokiego „ucyfrowienia” archiwów społecznych jest również to, że często, jako inicjatywy oddolne, nie dysponują wystarczającą przestrzenią oraz warunkami do przechowywania zbiorów fizycznych.

Część archiwów społecznych wyspecjalizowała się w gromadzeniu nagrań historii mówionej, która obecnie jest popularną metodą zbierania wspomnień, skupioną na bliskim kontakcie

⁷ Baza Archiwów Społecznych, <https://cas.org.pl/baza-archiwow/> [dostęp: 12.08.2024].

⁸ Zbiory Fundacji MEMO w portalu Zbiory Społeczne, https://zbioryspoleczne.pl/archiwa/PL_1061 [dostęp: 12.08.2024].

⁹ Strona internetowa archiwum społecznego Wolskie Regionalia, <https://wolskieregionalia.bpwola.waw.pl/dlibra> [dostęp: 12.08.2024].

¹⁰ Strona internetowa archiwum społecznego Polish Jazz Arch, <https://polishjazzarch.com/> [dostęp: 11.08.2024].

¹¹ Strona internetowa Archiwum Harcerskiego, <https://archiwumharcerskie.pl/> [dostęp: 11.08.2024].

¹² Strona Giżyckiego Archiwum Cyfrowego – kolekcja Marii Szarskiej, <https://gac.gizycko.pl/collections/show/11> [dostęp 11.08.2024].

¹³ Zbiory Archiwum PTTK w Olkuszu w portalu Zbiory Społeczne, https://zbioryspoleczne.pl/archiwa/PL_1047 [dostęp 11.08.2024].

mediateka CLZ
Kontrast: Czcionka: A A+ A++

Strona główna
O Mediatece CLZ
Historia mówiona
Fotografie i dokumenty
Inwentarz
Słowa kluczowe
Gry i aplikacje

Aktualności
Kontakt



Kula, Eugenia

Eugenia Kula urodziła się 26 listopada 1928 r., w Białymstoku w rodzinie Heleny (z domu Gołaszewskiej) i Wacława Tokarczyków. Mama zajmowała się domem, ojciec był zawodowym podoficerem w 10 Pułku Ułanów Litewskich. Przed wojną uczęszczała do Szkoły Powszechnej nr 13 przy ul. 11 Listopada. Podczas okupacji mieszkała z dziadkami i rodzeństwem w Horodnianach pod Białymstokiem. W czasie okupacji sowieckiej uczęszczała do szkoły powszechnej w Księżynie. W 1945 r. przeniosła się do ojca, na ziemię odzyskane pod Poznań. Wróciła w 1946 r. ze względu na pogarszający się stan zdrowia. W 1946 r. uczęszczała na kurs maszynopisania i w tym samym roku rozpoczęła pracę w Urzędzie Skarbowym w Białymstoku. Od 1963 r. pracowała jako intendentka w Szkole Podstawowej nr 14 przy ul. Pułaskiego, później w Szkole Podstawowej nr 5 przy ul. Kamiennej. W między czasie rozpoczęła naukę w Szkole Handlowej przy ul. Warszawskiej. W 1978 r. przeszła na rentę zdrowotną. Od 1985 r. jest przewodniczącą Koła Żołnierzy 10 Pułku Ułanów Litewskich i Ich Rodzin w Białymstoku.

ZDJĘCIA I DOKUMENTY

Relacje wideo

NAJSTARSZY
BIAŁOSTOCZANIE

- Historia życia ▶
- Narodowość ▶
- Wyznanie ▶
- Przynależność partyjna,
organizacyjna ▶
- Dzieciństwo ▶
- Białystok dawniej i dziś ▶

Fot. 2. Zbiory Mediateki Białostockiego Ośrodka Kultury/Centrum im. Ludwika Zamenhofa

Źródło: <https://mediateka.centrumzamenhofa.pl/videos/projects/328/358>.

ze społecznością¹⁴. Warto wspomnieć tu Archiwum Historii Mówionej (jedno z pierwszych w Polsce), powstałe w Fundacji Ośrodka KARTA, która rozpoczęła promowanie tego sposobu dokumentowania wspomnień świadków historii wśród archiwistów i archiwistek społecznych. Spośród licznych podmiotów gromadzących tego typu zbiory wskazać można prężnie działające archiwum historii mówionej dotyczące Białegostoku i Podlasia tworzone przez Mediatekę Białostockiego Ośrodka Kultury/Centrum im. Ludwika Zamenhofa¹⁵. Dysponuje ono unikatowymi nagraniami audio i wideo dotyczącymi m.in. wspomnień najstarszych białostoczan,

¹⁴ A. Kapala, *Historie mówione codzienności – praktyki i strategię archiwów społecznych*, referat w ramach VIII Powszechnego Zjazdu Archiwistów Polskich „Archiwa – zwierciadła czasu, skarbnice pamięci”, Łódź, 7 – 9 września 2022 r., <https://sap.waw.pl/wp-content/uploads/2022/08/29-Kapala-Adriana-historie-mowione.pdf> [dostęp 11.08.2024].

¹⁵ Strona www Mediateki Białostockiego Ośrodka Kultury, <https://mediateka.centrumzamenhofa.pl/> [dostęp 11.08.2024].

historii białostockich dzielnic i osiedli, ruchu esperanckiego czy doświadczeń pracowników nieistniejącej już Fabryki Przyrządów i Uchwytów/Bison-Biał. Zbiory uzupełniają liczne zdjęcia i dokumenty.

Warto podkreślić, że gromadzenie zbiorów archiwalnych to nie jedyne przedsięwzięcia, które podejmują archiwa społeczne. Nieodłączną częścią ich pracy jest również opracowywanie zbiorów – porządkowanie ich i opisywanie, a następnie udostępnianie, tak by mogli z nich skorzystać inni. Wokół zbiorów prowadzone są działania edukacyjne i kulturalne, upowszechniające wiedzę na temat wycinka historii, w którym specjalizuje się dane archiwum. Archiwa z powodzeniem organizują wystawy, spacer, pikniki, warsztaty, spotkania stacjonarne i online. Wszystko to buduje bliską relację pomiędzy archiwami i ich otoczeniem.

Niezwykle istotnym, wręcz fundamentalnym aspektem działalności archiwów społecznych jest zaufanie pomiędzy archiwistkami i archiwistami społecznymi a odbiorcami ich działań – mieszkańcami, potencjalnymi darczyńcami,

wolontariuszami czy współpracownikami. Partycypacyjny charakter archiwistyki społecznej wyraża się we wspólnym budowaniu historii z niejednokrotnie rozproszonych źródeł, ale też w poszanowaniu woli darczyńców dotyczącej dalszych losów udostępnianych pamiątek. Dlatego tak ważne jest wspólne ustalanie zakresu wykorzystania zgromadzonych informacji, zadbanie o podstawowe formalności związane z przekazaniem zdjęcia czy dokumentu do zbiorów archiwum¹⁶ czy utrzymywanie kontaktu z osobami, które udostępniły swoje materiały i informowanie ich o działaniach archiwum.

Formy organizacyjne

Archiwa społeczne charakteryzuje nie tylko bogactwo tematyczne i rodzajowe gromadzonych zbiorów, ale też zróżnicowanie form funkcjonowania. Archiwa są prowadzone przez organizacje pozarządowe – na przykład Łódzkie Stowarzyszenie Inicjatyw Miejskich Topografie, które poza przedsięwzięciami na rzecz partycypacji obywatelskiej i działaniami edukacyjnymi prowadzi również Cyfrowe Archiwum Łodzian Miastograf.pl, gromadzące „wspomnienia, pamiątki z domowych archiwów i prywatnych kolekcji łodzian oraz doniesienia z prasy”¹⁷.

Bardzo często działania archiwów społecznych realizowane są w ramach instytucji kultury – w bibliotekach, domach, centrach i ośrodkach kultury. Jedną z wielu bibliotek od wielu lat zaangażowanych w ruch archiwistyki społecznej jest Miejska Biblioteka Publiczna – Hrubieszowskie Centrum Dziedzictwa im. Krystyny i Stefana Du Chateau. Wokół bogatych i stale poszerzanych zbiorów Cyfrowego Archiwum Tradycji Lokalnej biblioteki (zawierających na przykład materiały dotyczące powstania, funkcjonowania i okoliczności związanych z likwidacją hrubieszowskich

zakładów pracy czy środowiska kolejarzy regionalnej kolejki wąskotorowej) organizowane są spotkania mieszkańców „Hrubieszów – dzielimy się wspomnieniami”, a także wystawy, wykłady czy obchody urodzin miasta.

Archiwa bywają lokowane też w ramach instytucji samorządowych, jak na przykład Dźwiękowe Archiwum Kcyni. Powstało ono w 2012 roku przy okazji obchodów 750-lecia miasta, w ramach których zainicjowano nagrywanie wspomnień mieszkańców przez młodzież miejscowej szkoły średniej. Dzięki aktywnemu włączaniu lokalnej społeczności w działalność archiwum stale gromadzone są zdjęcia i dokumenty dotyczące historii Kcyni.

Archiwa społeczne prowadzą również osoby prywatne i grupy nieformalne. Przykładem takiego przedsięwzięcia jest działające od 2010 roku archiwum Dawna Dąbrowa¹⁸, gromadzące na swojej stronie internetowej zbiory dotyczące Dąbrowy Górniczej. Taki sposób funkcjonowania archiwum bywa czasem wstępem do późniejszego sformalizowania działalności poprzez założenie fundacji czy stowarzyszenia.

Niezależnie od statusu formalnego często działanie archiwum opiera się na aktywności nielicznej grupy lub jednej osoby, wspieranej przez wolontariuszy. Tym bardziej docenić trzeba ich wysiłek i zaangażowanie. Potrzeba wsparcia tych ważnych społecznie inicjatyw stała za powołaniem Centrum Archiwistyki Społecznej.

Centrum Archiwistyki Społecznej

Centrum Archiwistyki Społecznej to państwowa instytucja kultury założona w 2020 roku, wspierająca rozwój archiwistyki społecznej. CAS ma swoje źródła w działalności Fundacji Ośrodka KARTA, która przed powstaniem instytucji wspomagała ruch archiwistyki społecznej w Polsce. Centrum stawia sobie za cel jego dalszy rozwój: organizuje system wsparcia merytorycznego dla przedsięwzięć archiwistek i archiwistów społecznych w Polsce, a także dba o szerokie promowanie dziedziny. CAS nie gromadzi zbiorów archiwalnych – zbiory archiwów społecznych

¹⁶ Informacje o dokumencie potwierdzającym przyjęcie zbiorów do archiwum omówione zostały w rozdziale *Podręcznika dla archiwistów społecznych*: A. Kapala, J. Michałowska, *Pozyskiwanie zbiorów*, [w:] *Podręcznik dla archiwistów społecznych*, dz. cyt., s. 36–38.

¹⁷ Strona Stowarzyszenia Topografie <https://topografie.pl/miastograf/> [dostęp 12.08.2024].

¹⁸ Strona archiwum społecznego Dawna Dąbrowa, <http://dawnadabrowa.pl/> [dostęp 12.08.2024].

pozostają pod ich własną opieką. Dzięki temu są stale rozbudowywane, interpretowane, włączane do życia danej społeczności.

Jednym z ważnych działań CAS jest prowadzenie wspomnianej wcześniej Bazy Archiwów Społecznych, która jest jedynym w Polsce katalogiem podmiotów zajmujących się archiwistyką społeczną (<https://cas.org.pl/baza-archiwow/>) i która stanowi barometr rozwoju całej dziedziny. Informacje zawarte w Bazie ukazują bogactwo tematów, które są podejmowane przez archiwa społeczne, powszechność ich występowania oraz różnorodność form organizacyjnych, które przybierają. Baza stanowi podstawowe źródło wiedzy o archiwistyce społecznej – służy badaczom, edukatorom, pasjonatom historii lokalnej, osobom szukającym informacji o archiwach społecznych.



Fot. 3. Logo Centrum Archiwistyki Społecznej

Otwarta i dostępna edukacja

Działania edukacyjne CAS kierowane są przede wszystkim do aktywnych archiwistów i archiwistek społecznych lub osób, które chciałyby podjąć się założenia i prowadzenia archiwum społecznego, jednak korzystać mogą z niej wszystkie osoby zainteresowane historią i zachowywaniem dziedzictwa, w tym genealodzy, kolekcjonerzy, nauczyciele, bibliotekarze.

Tak jak wspomniano wcześniej, ruch archiwistyki społecznej tworzony jest oddolnie, przez pasjonatów, którzy wnoszą do dziedziny bardzo zróżnicowane doświadczenie zawodowe

i życiowe, wiedzę i umiejętności. Jest to sytuacja odmienna od archiwistyki państwowej, w której archiwiści korzystają ze wspólnej podstawy kompetencyjnej związanej z wykształceniem kierunkowym. Dlatego misją CAS jest zapewnienie osobom tworzącym archiwa społeczne dostępu do wiedzy na temat ich prowadzenia, w tym: gromadzenia zbiorów, opisywania ich, udostępniania szerokiej publiczności, a także – co bardzo ważne w kontekście zachowywania efektów pracy archiwów społecznych dla przyszłych odbiorców – ich trwałości. CAS zachęca także archiwistów i archiwistki do upowszechniania swoich działań, współpracy z lokalnym otoczeniem i instytucjami oraz do sięgania po metodę historii mówionej. W działaniach edukacyjnych CAS bardzo istotne jest też podkreślanie wartości pracy wykonywanej przez archiwa społeczne, jej wymiaru wspólnototwórczego, ale też zwracanie uwagi na wyzwania etyczne towarzyszące ich działaniom.

W ofercie edukacyjnej CAS znaleźć można:

- *Podręcznik dla archiwistów społecznych* – stanowiący kompendium wiedzy na temat działania archiwum społecznego, w części inspirowanej prezentujący również wybrane archiwa społeczne; podręcznik dostępny jest w formie drukowanej i cyfrowej. Centrum jest także wydawcą *Podręcznika do historii mówionej* autorstwa Marcina Jarząbka;
- szkolenia stacjonarne organizowane w miejscu działania archiwum na jego zaproszenie lub jako wydarzenie towarzyszące – wprowadzające w tematykę archiwistyki społecznej, a także dotyczące digitalizacji, opracowania zbiorów czy nagrywania historii mówionej;
- webinaria i spotkania informacyjne online¹⁹ – dotyczące szerokiego wachlarza zagadnień związanych z prowadzeniem archiwum społecznego;
- kilkudniowe szkolenia stacjonarne: „Szkolenie na start!” – na które składają się warsztaty wprowadzające do poszczególnych obszarów działalności archiwum społecznego, przeznaczone dla osób, które zamierzają założyć archiwum społeczne lub prowadzą je od

¹⁹ Zapis webinarów CAS znaleźć można w serwisie YouTube, <http://www.youtube.com/c/CentrumArchiwistykiSpo%C5%82ecznej> [dostęp: 12.08.2024].



Fot. 4. Podręcznik dla archiwistów społecznych wydany przez Centrum Archiwistyki Społecznej



Fot. 5. Uczestnicy Akademii Archiwistyki Społecznej w 2024 r.

Fot. Michał Dyjuk / CAS



Wyszukaj kursy



Zostań archiwistą społecznym

Kurs dotyczy początkowych zagadnień związanych z założeniem i prowadzeniem archiwum społecznego. Składa się z filmu instruktażowego oraz materiałów dodatkowych i ćwiczeń.

Nauczyciel: [Adriana Kapala](#)



Jak nagrać wywiad historii mówionej?

Kurs zawiera praktyczne porady dotyczące nagrywania wywiadów. Składa się z dwóch krótkich filmów instruktażowych oraz materiałów dodatkowych.



Jak skanować zdjęcia?

Dzięki kursowi dowiesz się jak przygotować się do skanowania i jak prawidłowo skanować archiwalne odbitki fotograficzne.



Opracuj swoje zbiory - to proste!

Dzięki temu kursowi dowiesz się, jak opracowywać się zbiory archiwalne. Kurs zawiera film instruktażowy, podsumowanie filmu oraz ćwiczenia.

Nauczyciel: [Adriana Kapala](#)

Fot. 6. Platforma kursy.cas.org.pl

niedawna; oraz Akademia Archiwistyki Społecznej – przeznaczona dla archiwistów i archiwistek prowadzących swoje przedsięwzięcie od co najmniej trzech lat;

- kursy online udostępniane na platformie e-learningowej kursy.cas.org.pl – omawiające praktyczne aspekty uruchamiania archiwum społecznego, opracowania zbiorów,

skanowania zdjęć i dokumentów, a także nagrywania wywiadów historii mówionej, dostępne dla szerokiej publiczności w dowolnym miejscu i czasie. Do skorzystania z kursów wymagane jest jedynie założenie konta użytkownika.

CAS stale prowadzi także szkolenia z Otwartego Systemu Archiwizacji – bezpłatnego

narzędzia online służącego do opracowywania zbiorów archiwów społecznych.

CAS podejmuje też współpracę z pracownikami naukowo-dydaktycznymi z różnych ośrodków akademickich – na zaproszenie prowadzone są zajęcia dla studentów, przybliżające im tematykę archiwistyki społecznej.

Wsparcie działania archiwów społecznych

CAS oferuje bezpośrednio, indywidualne wsparcie dla archiwów społecznych. Wspomaga współpracę i rozwój archiwów społecznych poprzez organizację lokalnych spotkań sieciująco-edukacyjnych, dzięki którym archiwiści i archiwistki mogą poznać się, wymienić się doświadczeniami, nawiązać współpracę, ale też uzyskać wsparcie merytoryczne. Od 2024 roku CAS prowadzi także „Na trwałe. Projekt zabezpieczenia zbiorów społecznych”, który powstał, aby wspierać archiwa społeczne w opiece nad gromadzonymi przez nie zbiorami – zarówno w ich postaci cyfrowej, jak i fizycznej²⁰. W ramach projektu odbywają się wizyty studyjne w organizacjach, a dla archiwistów i archiwistek społecznych przewidziano uczestnictwo w szkoleniach i konsultacjach, na przykład z zakresu konserwacji fotografii. W „Na trwałe” przewidziano również wsparcie finansowe i materialne, dzięki którym archiwa uporządkowują, opracowują, digitalizują i właściwie przechowują wybrane przez nie zbiory.

Niezbędną częścią zadań archiwów społecznych jest opracowanie archiwalne posiadanych zbiorów. Aby ułatwić to zadanie archiwistom i archiwistkom, CAS udostępnia bezpłatnie Otwarty System Archiwizacji (OSA), który umożliwia archiwistom społecznym opracowywanie zbiorów z zachowaniem hierarchii opisu archiwalnego. Do opisów materiałów mogą być załączane ich kopie cyfrowe. System ma wbudowane podpowiedzi, dzięki którym łatwiejsze staje się opisywanie zbiorów zgodnie ze standardami²¹.

²⁰ <https://cas.org.pl/na-trwale-projekt-zabezpieczenia-zbiorow-spoecznych/> [dostęp: 9.08.2024].

²¹ Otwarty System Archiwizacji, <https://cas.org.pl/otwarty-system-archiwizacji/> [dostęp: 11.08.2024].

Upowszechnianie archiwistyki społecznej – działania animacyjne i kulturalne

Wzmacnianie i popularyzacja ruchu archiwistyki społecznej wśród szerokiej publiczności to również niezwykle istotny element działalności CAS. Archiwistyka społeczna ukazywana jest jako metoda na odkrywanie lokalnych historii, angażowanie społeczności i budowanie społeczeństwa obywatelskiego. Działania z tego obszaru kierowane są nie tylko do archiwistów i archiwistek społecznych i ich bezpośredniego otoczenia, ale też do osób zajmujących się nauką, sztuką, dziennikarstwem i reportażem.

Co dwa lata CAS organizuje Kongres Archiwów Społecznych – spotkanie osób na co dzień zaangażowanych w archiwistykę społeczną i tych, którzy dopiero chcą się o niej dowiedzieć więcej. W ramach wydarzenia odbywają się warsztaty stacjonarne i online, debaty, spektakle, spacer, wizyty studyjne oraz spotkania sieciujące. W V Kongresie Archiwów Społecznych, który odbył się w 2023 roku, wzięło udział 200 osób stacjonarnie i ponad 380 online²².

Od 2024 roku CAS włącza się również w obchody Międzynarodowego Dnia Archiwów, organizując „Archifest – weekend archiwów społecznych”. Wydarzenie skupia w jednym terminie działania animacyjne archiwów prowadzone wśród lokalnych społeczności. W ich trakcie uczestnicy przynoszą swoje zdjęcia i dzielą się opowieściami o przeszłości okolicy, biorą udział w warsztatach, spacerach tematycznych i wystawach przygotowanych na podstawie zbiorów archiwów społecznych²³. CAS promuje przedsięwzięcia archiwów społecznych, wspiera swoim know-how, a także udostępnia pakiety graficzne.

Innym przedsięwzięciem kulturalnym popularyzującym archiwistykę społeczną jest program „Małe ojczyzny”²⁴, prowadzony od 2020 roku.

²² Kongres Archiwów Społecznych, <https://cas.org.pl/kongres-archiwow-spoecznych/> [dostęp: 12.08.2024].

²³ Archifest – weekend archiwów społecznych, <https://cas.org.pl/archifest-weekend-archiwow-spoecznych-2/> [dostęp: 10.08.2024].

²⁴ Program „Małe ojczyzny”, <https://cas.org.pl/program-male-ojczyzny/> [dostęp: 12.08.2024].



Fot. 7. Wystawa *Ślubuję Ci* w ramach Archifestu – weekendu archiwów społecznych
Fot. Michał Dyjuk / CAS.

Jego celem jest zachęcanie archiwów społecznych do dokumentowania i upowszechniania historii lokalnych. W jego ramach uczestnicy zdobywają kompetencje związane z tworzeniem audycji dźwiękowych i przygotowują podcasty na temat historii swoich regionów, miejscowości lub dzielnic. Audycje publikowane są na kanale podcastowym CAS – *Historie do słuchania*.

Stałym działaniem CAS, wspierającym popularyzację dziedziny i promującym aktywności archiwów społecznych, jest także publikowanie informacji o wydarzeniach organizowanych przez nie na stronie głównej CAS w dziale „Co słyszeć w archiwach społecznych”.

Portal Zbiory Społeczne – zbiory archiwów społecznych dostępne dla wszystkich

Zbiory opracowane za pomocą Otwartego Systemu Archiwizacji mogą być w łatwy sposób udostępniane online na portalu Zbiory Społeczne²⁵, który prezentuje fotografie, dokumenty, nagrania audio i wideo zgromadzone przez archiwa społeczne wszystkim zainteresowanym odbiorcom, bez konieczności logowania się. W portalu dostępnych jest blisko 180 000 materiałów

²⁵ Zbiory Społeczne, <https://zbioryspoleczne.pl/> [dostęp: 9.08.2024].



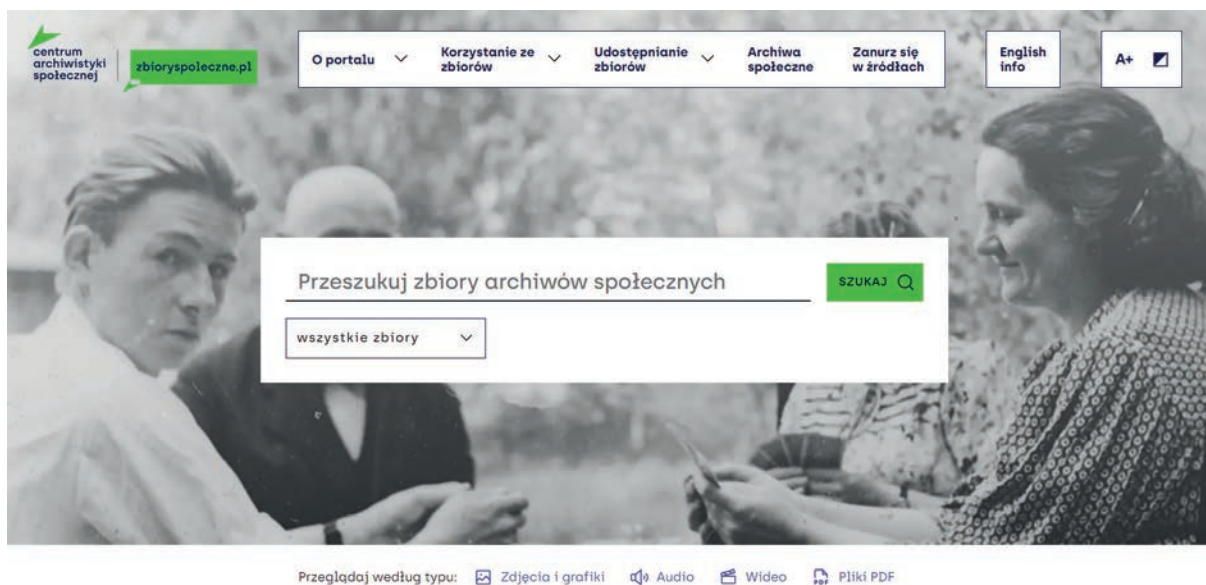
Fot. 8. V Kongres Archiwów Społecznych 2023
Fot. Michał Dyjuk / CAS.

udostępnionych online przez ponad 270 archiwów społecznych (stan na sierpień 2024 r.) i liczba ta stale rośnie. Jak pisze redakcja portalu, „materiały gromadzone na portalu Zbiory Społeczne opowiadają o życiu społeczności dużych i małych miast oraz wsi z niemal każdego regionu kraju [...] zbiory społeczne opowiadają o życiu codziennym, świętach i rytuałach, regionalnych tradycjach i lokalnych wydarzeniach z historii społeczności; materiały dotyczą okresu od XIX wieku do współczesności”²⁶. Tym unikatowym, różnorodnym zbiorem, zdigitalizowanym, opracowanym i udostępnionym przez archiwa społeczne, towarzyszą również eseje, mikroreportaże czy teksty popularnonaukowe publikowane w magazynie online „Zanurz się w źródłach”²⁷. Ich punktem wyjścia są zawsze konkretne materiały dostępne w portalu Zbiory Społeczne, a ich celem – uważne, analityczne lub zachęcające do dalszych poszukiwań spojrzenie na przeszłość.

Co warto w tym miejscu jeszcze raz podkreślić, są to zbiory będące własnością archiwów społecznych, nie CAS – chociaż zarówno OSA, jak i portal Zbiory Społeczne są stale rozwijane

²⁶ Co zawiera portal Zbiory Społeczne?, <https://zbioryspoleczne.pl/co-zawiera-portal-zbiory-spoleczne> [dostęp: 27.09.2024].

²⁷ Magazyn „Zanurz się w źródłach”, <https://zbioryspoleczne.pl/zanurz-sie-w-zrodlach> [dostęp: 27.09.2024].



Fot. 9. Portal Zbiory Społeczne – zbioryspoleczne.pl

i utrzymywane przez Centrum, a archiwiści i archiwistki mogą skorzystać ze szkoleń oraz konsultacji, które wspomagają ich pracę w tych narażeniach.

Archiwistyka społeczna a edukacja historyczna

Opisane wcześniej działania archiwów społecznych mogą stać się elementem wspomagającym szkolną i pozaszkolną edukację historyczną. Dzieje okolicy – wsi, miasteczka, dzielnicy, życie codzienne uwiecznione na fotografiach, w dokumentach i nagranych wspomnieniach sprzyjają głębszemu zrozumieniu swojego otoczenia, angażują bardziej niż odległe opisy wydarzeń i pozwalają dojrzeć w przeszłości emocje przeszłych pokoleń, z którymi można się identyfikować. Zbiory zgromadzone przez archiwistki i archiwistów społecznych mogą rozpocząć rozmowy o historii w jej wymiarze „mikro” i „makro”, często z perspektywy wymykającej się podręcznikom, naukowym opracowaniom czy publikacjom w mediach.

Materiały pochodzące z archiwów społecznych, przede wszystkim zdjęcia, będą doskonałą ilustracją lekcji poruszających tematy historii ubioru, przemysłu, obrzędowości, architektury, życia kulturalnego, przemian obyczajowych i wielu, wielu innych. Są też doskonałą podstawą do projektowania aktywności

kształtujących krytyczne myślenie i umiejętność pracy ze źródłami – ich analizę, interpretację i ocenę. Warsztaty kolażu wykorzystujące archiwalne fotografie, praca metodą projektu na temat historii miejscowości czy dzielnicy, lekcje biblioteczne o archiwach społecznych – to tylko ułamek możliwości. Dlatego w pracy dydaktycznej warto sięgnąć do łatwo dostępnych online zbiorów na portalu zbioryspoleczne.pl, do podcastu *Historie do słuchania* czy magazynu „Zanurz się w źródłach”.

Nowe perspektywy dydaktyczne mogą też pojawić się wraz z nawiązywaniem bezpośredniej współpracy z archiwami społecznymi, dotyczącej działań edukacyjnych i animacyjnych. Organizowane przez archiwa spacer historyczne, gry miejskie, wystawy, warsztaty czy spotkania mieszkańców są przeznaczone bowiem również dla uczniów i uczennic. Obecne już teraz w praktyce szkolnej lekcje poruszające tematykę historii lokalnej, a także projekty uczniowskie polegające na nagrywaniu wspomnień seniorów to doskonały punkt wyjścia do współpracy z lokalnym archiwum społecznym, a co za tym idzie, do rozmowy o autentycznym zainteresowaniu przeszłością miejsca, w którym się mieszka, o ważnej misji archiwistów i archiwistek społecznych, ale też do podejmowania konkretnych działań na rzecz swojego otoczenia. Być może wśród uczniów i uczennic znajdą się przyszli archiwiści społeczni, którzy w dorosłym życiu zechcą

zająć się zbieraniem starych dokumentów, fotografii, nagrywaniem wspomnień i budowaniem wokół nich zaangażowanej społeczności?

Powyższe propozycje z pewnością nie wyczerpują możliwości włączenia tematyki archiwistyki społecznej do pracy dydaktycznej nauczycieli i nauczycielek, ale też bibliotekarzy i bibliotekarek. Centrum Archiwistyki Społecznej z chęcią zgromadzi informacje o wszelkich inicjatywach szkolnych i pozaszkolnych związanych z edukacją historyczną, poruszających tę tematykę, dlatego serdecznie zaprasza do zgłaszania swoich dobrych praktyk.

Bibliografia

- Archifest – weekend archiwów społecznych, <https://cas.org.pl/archifest-weekend-archiwow-spoecznych-2/> [dostęp: 10.08.2024].
- Archiwiści społeczni o sobie, <https://cas.org.pl/strefa-inspiracji/archiwisci-spoeczni-o-sobie> [dostęp: 9.08.2024].
- Archiwum Harcerskie, <https://archiwumharcerskie.pl/> [dostęp: 11.08.2024].
- Archiwum społeczne Dawna Dąbrowa, <http://dawna-dabrowa.pl/> [dostęp: 12.08.2024].
- Archiwum Wolskie Regionalia, <https://wolskieregionalia.bpwola.waw.pl/dlibra> [dostęp: 12.08.2024].
- Baza Archiwów Społecznych, <https://cas.org.pl/baza-archiwow/> [dostęp: 12.08.2024].
- Co zawiera portal Zbiory Społeczne?, <https://zbioryspoleczne.pl/co-zawiera-portal-zbiory-spoeczne> [dostęp: 27.09.2024].
- Giżyckie Archiwum Cyfrowe – kolekcja Marii Szarskiej, <https://gac.gizycko.pl/collections/show/11> [dostęp: 11.08.2024].
- Kapała A., *Historie mówione codzienności – praktyki i strategię archiwów społecznych*, referat w ramach VIII Powszechnego Zjazdu Archiwistów Polskich „Archiwa – zwierciadła czasu, skarbnice pamięci”, Łódź, 7–9 września 2022 r., <https://sap.waw.pl/wp-content/uploads/2022/08/29-Kapala-Adriana-historie-mowione.pdf> [dostęp: 11.08.2024].
- Kapała A., Michałowska J., *Pozyskiwanie zbiorów*, [w:] *Podręcznik dla archiwistów społecznych*, red. M. Pankowska-Dowgiąło, Warszawa 2023, s. 36–38.
- Kongres Archiwów Społecznych, <https://cas.org.pl/kongres-archiwow-spoecznych/> [dostęp: 12.08.2024].
- Łuba J., *Wstęp*, [w:] Bewicz P. i in., *Entuzjaści. Portrety archiwistów społecznych*, Warszawa 2021, s. 7.
- Magazyn „Zanurz się w źródłach”, <https://zbioryspoleczne.pl/zanurz-sie-w-zrodlach> [dostęp: 27.09.2024].
- Mikrut-Majeranek M., *Archiwistyka społeczna jest przejawem społeczeństwa obywatelskiego w obszarze historii i dziedzictwa kulturowego*, Portal Histmag.org, 30.10.2020, <https://histmag.org/Archiwistyka-spoeczna-jest-przejawem-spoeczestwa-obywatelskiego-w-obszarze-historii-i-dziedzictwa-kulturowego-21507> [dostęp: 12.08.2024].
- Otwarty System Archiwizacji, <https://cas.org.pl/otwarty-system-archiwizacji/> [dostęp: 11.08.2024].
- Podręcznik dla archiwistów społecznych*, red. M. Pankowska-Dowgiąło, Warszawa 2023.
- Program „Małe ojczyzny”, <https://cas.org.pl/program-male-ojczyzny/> [dostęp: 12.08.2024].
- Projekt „Na trwałe”, <https://cas.org.pl/na-trwale-projekt-zabezpieczania-zbiorow-spoecznych/> [dostęp: 9.08.2024].
- Mediateka Białostockiego Ośrodka Kultury, <https://mediateka.centrumzamenhofa.pl/> [dostęp: 11.08.2024].
- Polish Jazz Arch, <https://polishjazzarch.com/> [dostęp: 11.08.2024].
- Wiśniewska-Drewniak M., *Inaczej to zniknie. Archiwa społeczne w Polsce – wielokrotne studium przypadku*, Toruń 2019, online: <http://repozytorium.umk.pl/handle/item/6105> [dostęp: 9.08.2024].
- Zapis webinarium CAS w serwisie YouTube, <http://www.youtube.com/c/CentrumArchiwistykiSpo%C5%82ecznej> [dostęp: 12.08.2024].
- Zbiory Archiwum PTTK w Olkuszu w portalu Zbiory Społeczne, https://zbioryspoleczne.pl/archiwa/PL_1047 [dostęp: 11.08.2024].
- Zbiory Fundacji MEMO w portalu Zbiory Społeczne, https://zbioryspoleczne.pl/archiwa/PL_1061 [dostęp: 12.08.2024].
- Zbiory Społeczne, <https://zbioryspoleczne.pl/> [dostęp: 9.08.2024].
- Ziętał K., *Dekada archiwistyki społecznej*, referat w ramach VIII Powszechnego Zjazdu Archiwistów Polskich „Archiwa – zwierciadła czasu, skarbnice pamięci”, Łódź, 7–9 września 2022 r., <https://sap.waw.pl/wp-content/uploads/2022/08/27-Zietal-Katarzyna-Archiwistyka-spoeczna.pdf> [dostęp: 9.08.2024].

Dorota Sidor – z wykształcenia polonistka, kierowniczka działu edukacji i informacji w Centrum Archiwistyki Społecznej. Wieloletnia koordynatorka projektów edukacyjnych, w szczególności z zakresu wykorzystania narzędzi cyfrowych w dydaktyce. Pełniła rolę ekspertki w licznych przedsięwzięciach dotyczących kształtowania kompetencji cyfrowych oraz dobrych praktyk w edukacji dorosłych.

e-mail: d.sidor@cas.org.pl

Potencjał wykorzystania metod storytellingu i myślenia wizualnego we współczesnej edukacji historycznej*

* * *

W obecnym świecie uczeń potrzebuje coraz większej ilości bodźców i doznań zmysłowych. Nie wystarczy już wyciągnąć mapy czy wykorzystywać źródła historyczne – dzieci i młodzież chcą podczas lekcji dać się porwać opowieści, oczekują popularyzującej wersji edukacji historii. Dlatego też nauczyciele tym chętniej sięgają po nietypowe metody, pozwalające im na aktywizację wychowanków. Metody te często czerpią z gier komputerowych, technik marketingowych czy też biznesowych. W poniższym artykule zostaną omówione metody myślenia wizualnego (ang. *visual thinking*) oraz storytellingu jako przykłady metod aktywizujących młodzież w procesie nauczania, w szczególności zaś nauczania historii¹.

* Artykuł powstał na podstawie pracy licencjackiej *Zastosowanie storytellingu i myślenia wizualnego jako metody dydaktycznej we współczesnej edukacji historycznej na poziomie szkoły podstawowej* autorstwa M. Włodarczyk-Rybackiej, obronionej 4.09.2018 r. na Wydziale Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Stamtąd pochodzą też wszystkie ilustracje i wykresy.

¹ M. Włodarczyk-Rybacka, *Zastosowanie storytellingu i myślenia wizualnego jako metody dydaktycznej we współczesnej edukacji historycznej na poziomie szkoły podstawowej*, Poznań 2018, s. 3.

Storytelling

Opowiadanie historii towarzyszy nam od czasów najdawniejszych. Tradycja ustna, obok empiryzmu, przez wieki pozostawała sposobem poznawania świata. Dopiero wynalezienie pisma spowodowało utrwalenie wiedzy, wierzeń czy transakcji finansowych w formie materialnej. Opowieści wciąż są jednak obecne w naszym życiu – opowiadamy legendy, bajki na dobranoc czy wydarzenia, które ostatnio nam się przydarzyły. W edukacji zaś wykorzystujemy do tego storytelling².

Choć storytelling jest techniką słowną, a tym samym jedną z technik opowiadania, swój nacisk kładzie przede wszystkim na wywieranie wpływu na jego odbiorcę. Z założenia storyteller, czyli osoba wykorzystująca tę metodę, będzie chciał świadomie oddziaływać na emocje i wyobraźnię słuchaczy, co w następstwie powinno wytworzyć między nim a audytorium swego rodzaju relację³.

Jak każda metoda, storytelling ma swoje określone zasady, które zgodnie z tą ideą pozwalają na tworzenie narracji. Przede wszystkim podstawą każdej opowieści w tym nurcie jest jej bohater. Bohater powinien pojawić się jako jeden z pierwszych elementów, bowiem to on podtrzymuje całą konstrukcję opowieści. Z dobrym

² Tamże, s. 25.

³ <https://monikagorska.com/storytelling/> [dostęp: 26.06.2024].

bohaterem można się utożsamić. Odnosząc to do sytuacji wychowawczej – nasi piątklasiści prędeż utożsamiają się z giermkim Gustawem, który będzie w ich wieku, niż wiekowym królem podupadającego królestwa. Bohater powinien być postacią pozytywną, budzić dobre skojarzenia. Nie stoi to jednak na przeszkodzie w tym, aby przechodził w trakcie opowieści jakąś przemianę lub mierzył się z siłami zła. Tym lepiej, bo jako odbiorcy zdecydowanie wolimy postaci autentyczne, które nie boją się swoich słabości, lecz z nimi walczą⁴.

Żeby przygody naszego bohatera stały się dla nas interesujące, musimy skupić się na jego historii. Akcja powinna być szybka, zwarta, pełna znaczących momentów czy zwrotów, które stawiają naszego bohatera w nietypowej dla niego sytuacji. Co za tym idzie – storytelling nie bazuje *stricte* na przekazywaniu wiedzy, a na emocjach, które jej towarzyszą. Im mocniejsze, skrajniejsze emocje, tym bardziej wryją nam się one w pamięć, a tym samym wytworzą w mózgu pozytywne skojarzenia⁵.

Jednym z najistotniejszych elementów naszych opowieści jest język. Musi być on dostosowany do odbiorcy, tak aby mógł on jak najdokładniej zrozumieć przekaz, który do niego kierujemy. Barwny język oddziałuje ponadto na wyobraźnię. Stąd też storytelling pełen jest porównań, metafor, anafor. Storytellerzy świadomie stosują powtórzenia jako formę zwrócenia uwagi na istotny aspekt opowieści. Są to np. takie zwroty jak „abrakadabra”, „hokus pokus, czary mary” i inne. Dodatkowo zabieg ten wzmacnia czujność słuchaczy⁶.

Nie bez znaczenia są jednak umiejętności opowiadającego. Najlepiej napisana historia nie sprawdzi się, jeżeli zostanie opowiedziana nudnym, monotonnym głosem. To, co stanowi siłę storytellingu, to opanowanie, głos, poprawna artykulacja i odrobina aktorstwa⁷.

W biznesie storytelling spotykany jest często jako forma opowieści o danym przedmiocie,

który powinniśmy zakupić. Storytellerzy opowiadają niesamowite historie o tym, jak zakup konkretnego kubka do kawy czy szczoteczki do zębów odmienił ich życie. W opowieści najważniejszy jest jej cel. W przypadku edukacji historycznej pozwala wykształcić w naszych uczniach umiejętność opowiadania historii (zawartą w podstawie programowej nauczania języka polskiego) czy umiejętności tworzenia narracji historycznej. Storytelling to świetna metoda do wykształcenia w uczniach rozumienia ciągu przyczynowo-skutkowego. Może być alternatywą dla zwyczajowego uczenia się na pamięć. Należy jednak pamiętać, aby nie stosować tej metody zbyt często i przeplatać ją z innymi metodami aktywizującymi⁸.

Myslenie wizualne

Terminu „myslenie wizualne” (ang. *visual thinking*) po raz pierwszy użył Dan Roam w 2008 roku. W swojej słynnej książce *Narysuj swoje myśli. Jak skutecznie prezentować i sprzedawać pomysły na kartce papieru* zdefiniował je jako „wykorzystywanie umiejętności widzenia [...] w celu identyfikowania pomysłów, do których nie da się dotrzeć innymi drogami, szybkiego i intuicyjnego opracowywania tych pomysłów, a następnie przedstawiania ich innym ludziom w taki sposób, aby ci po prostu je »złapali«”⁹. Najprościej mówiąc, chodzi o to, aby przy pomocy prostych rysunków przedstawić najważniejsze aspekty danego tematu.

Koncepcja Allana Paivio, zwana koncepcją podwójnego kodowania, szczególnie mocno zdaje się potwierdzać korzyści płynące z wykorzystania myślenia wizualnego. Badacz ten zauważył, że tekst przyswajany jest przez mózg w dwojaki sposób – słownie i obrazowo. Obydwa te procesy zdają się zachodzić równocześnie, a jednocześnie pozostają niezależne od siebie. Jeśli czytamy

⁴ I. Wysocka, *Opowiem ci ciekawą historię, czyli storytelling w dydaktyce szkolnej*, [w:] *Szkoła dziedzictwa. Projekt_996*, Poznań 2016, s. 46.

⁵ Tamże, s. 47.

⁶ Tamże, s. 49–50.

⁷ Tamże, s. 50.

⁸ *Księga trendów w edukacji 2.0*, Gdynia 2015, s. 82, online: https://kometa.edu.pl/uploads/publication/398/44a6_A_Ksiega-Trendow-w-Edukacji-2.0-YDP.pdf?v2.8 [dostęp: 23.11.2024].

⁹ D. Roam, *Narysuj swoje myśli. Jak skutecznie prezentować i sprzedawać pomysły na kartce papieru*, tłum. B. Sałbut, Gliwice 2010, s. 17.

tekst, jednocześnie łączymy słowa z ich odpowiednikami wizualnymi, co zwiększa ilość i jakość zapamiętywanych przez nas informacji¹⁰.

Myślenie wizualne angażuje wiele naszych zmysłów podczas procesu notowania, a tym samym jest polisensoryczne. Podczas słuchania i jednoczesnego wykonywania notatek wizualnych uczeń musi dokonywać selekcji i podejmować szybkie decyzje co do tego, co uzna za ważne i warte odnotowania. Angażujemy w tym procesie wzrok, przypatrując się temu, co i jak tworzymy, dotyk – ponieważ odczuwamy strukturę papieru czy nacisk na wykorzystywane narzędzie. Rysowanie jako czynność sama w sobie kojarzy nam się z czymś przyjemnym, z czasami dzieciństwa, co daje nam pozytywny przekaz emocjonalny¹¹.

Podstawowym założeniem myślenia wizualnego jest jego prostota. Nie trzeba specjalnych umiejętności rysowniczych, aby tworzyć z niego ilustracje. Specjalne banki ikon są odpowiednią do tego, jak tworzyć ciekawe notatki wizualne. Trójkąty, koła, odcinki, chmurki czy wielokąty – te proste elementy maksymalnie upraszczają proces rysowania, co pozwala na skupienie się na temacie. Rysowanie notatek wizualnych daje nam również możliwość pracy przy ograniczonych środkach – nie potrzeba do niego tablicy multimedialnej, komputera czy rzutnika. Bardzo często wystarczy jedynie kartka papieru i długopis. Daje to też swobodę przekazywania informacji i ich indywidualizację¹².

Aby maksymalnie uprościć korzystanie z tej metody, jej entuzjaści stworzyli alfabet myślenia wizualnego. Składa się on z 6 podstawowych obszarów: liter, punktorów, łączników, ramek, ludzi oraz cieni. Litery są podstawową formą zapisu graficznego, jednak wykorzystanie różnych typów i rodzajów czcionek pozwala na wyróżnienie ważnych treści w notatce. Punktory z kolei są stosowane przez nas często i służą do wyróżniania takich treści jak cechy charakterystyczne

czy formy danego zjawiska. Bardzo często są wykorzystywane przy tworzeniu list argumentów czy listy zadań. Łączniki przyjmują najczęściej formę rozmaitych strzałek i służą do prezentowania np. przebiegu procesu czy zależności. Ramki czy chmurki mają za zadanie wyróżnić ważne informacje lub oddzielić od siebie dane obszary tematyczne. Równie często używanymi elementami są postaci – dla ukazywania emocji, czy cieniowanie¹³.

Przydatnym narzędziem przy stosowaniu myślenia wizualnego są banki ikon. To tworzone przez użytkownika zbiory obrazów, pogrupowane tematycznie. Pozwalają one na zapamiętanie i utrwalenie pomysłów na wizualizację danych haseł. Myślenie wizualne pozwala też na przedstawianie danych za pomocą wykresów i tabel czy schematów. *Visual thinking* przybiera najczęściej formy sketchnotingu lub mind-mappingu. Sketchnoting to nie innego jak wykonanie prostej notatki rysunkowej. Co ciekawe, może być ona w pełni świadoma i zaplanowana lub też nieświadoma – np. rysowanie bazgrołów na marginesie zeszytu. Mind-mapping to z kolei umiejętność tworzenia map mentalnych, zwanych też mapami myśli. Od głównego hasła pośrodku rozchodzą się inne, pojedyncze. Zaś wokół nich kolejne rozgałęzienia są ich uszczegółowieniem. Dzięki tej metodzie jesteśmy w stanie zobrazować związki i zależności pomiędzy zagadnieniami, a dobre rozplanowanie mapy myśli nie wymusza skreślenia poprzednich informacji¹⁴.

Potencjalne obszary wykorzystania myślenia wizualnego i storytellingu w edukacji

Zarówno storytelling, jak i myślenie wizualne mogą być z powodzeniem stosowane w edukacji. W przypadku pierwszej z metod może to być sposób na sprawdzenie wiedzy np. podczas odpowiedzi ustnej. Zamiast zadawać pytania, możemy poprosić ucznia, aby opowiedział nam

¹⁰ S. Kawiorski, *Koncepcja podwójnego kodowania Alana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne” 2013, nr 2, s. 3–5.

¹¹ <https://www.klaudiatolman.pl/dlaczego-myslenie-wizualne-dziala/> [dostęp: 26.06.2024].

¹² D. Roam, dz. cyt., s. 18, 29–30.

¹³ K. Józwik, S. Zwoliński, *Myślenie wizualne w biznesie. Ty też potrafisz rysować*, Warszawa 2016, s. 23–52.

¹⁴ T. Buzan, *Rusz głową*, tłum. J. Morka, wyd. 4, Łódź 2015, s. 101.

swoimi słowami lub przy pomocy jakiejś postaci, o czym była ostatnia lekcja. Należy jednak pamiętać o kilku rzeczach. Po pierwsze, warto mieć zanotowane pytania uwzględniające najważniejsze fakty lub pojęcia, które uczeń ma zapamiętać z lekcji. Dzięki temu, jeśli nie użyje ich w opowieści, możemy się nimi posiłkować i wspomóc go w uzupełnieniu wiadomości. Po drugie, storytelling nie nadaje się do każdego z tematów. O ile tematy społeczne, np. życie w średniowiecznym mieście czy przebieg bitwy, jesteśmy w stanie nim opisać, o tyle tematyka gospodarcza może stanowić wyzwanie nie do przeskoczenia¹⁵.

Myślenie wizualne może zostać wykorzystane w edukacji historycznej w dwojaki sposób – albo przez nauczyciela, albo przez ucznia. W pierwszym przypadku nauczyciel może tworzyć np. kolorowe karty pracy, które będą uzupełnieniem tradycyjnej notatki lub doskonale ją zastąpią. Uczniowie zaś mogą tworzyć takie wizualne notatki np. podczas lekcji powtórzeniowej przed ważnym sprawdzianem lub w przypadku rozległych obszarów tematycznych (jak wojny Polski z Rosją, Szwecją i Turcją w XVII wieku). Myślenie wizualne, o ile nie jest wyćwiczone, jest dosyć czasochłonne, dlatego też może nie sprawdzić się podczas tradycyjnej lekcji¹⁶.

Kiedy jednak wprowadzić te metody uczniom, gdy program jest przeładowany i ledwo nadążamy z jego realizacją? Na pewno jednym ze sposobów jest wykorzystanie ich podczas lekcji powtórzeniowej. Tym samym może ona z przykrego obowiązku stać się miłą alternatywą, a nawet przygodą. Kolejnym dobrym momentem na wprowadzenie tych metod wydają się być godziny wychowawcze. Dzieci i młodzież chcą podczas lekcji dać się porwać opowieści, oczekują popularyzującej wersji edukacji historii, którą wyklada ich wychowawca. Tymczasem, o ile nie ma w klasie aktualnie poważnych problemów wychowawczych, można zaoferować uczniom w formie zabawy wprowadzenie nowych metod nauczania. Tym samym będziemy w stanie im pokazać, że szkoła nie tylko uczy, jak zdawać testy, ale pokazuje także, jak się uczyć w sposób efektywny i ciekawy.

¹⁵ M. Włodarczyk-Rybacka, dz. cyt., s. 31.

¹⁶ Tamże, s. 41.

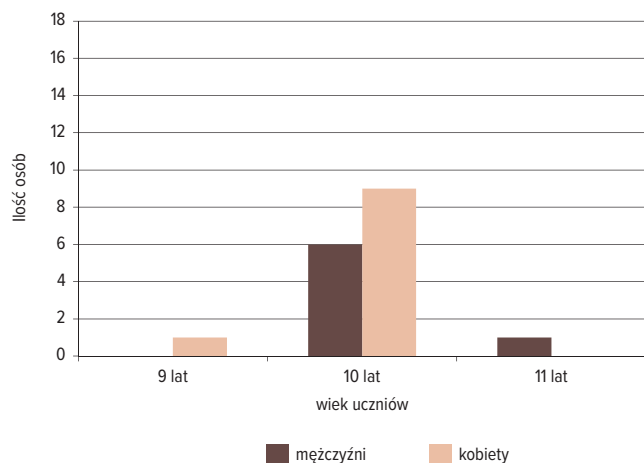
Skuteczność stosowania metody storytellingu i myślenia wizualnego na podstawie wyników badań własnych

W 2018 roku, w trakcie obowiązkowych praktyk w ramach kierunku historia, specjalność nauczycielska, przeprowadziłam eksperyment badawczy na 2 klasach piątych szkoły podstawowej. Teoretycznym celem moich badań była analiza literatury z zakresu dydaktyki historii i podstaw prawnych na bazie podstawy programowej obowiązującej od 2017 roku. Analiza była przeprowadzona pod kątem wykorzystywania metod aktywizujących w edukacji historycznej. Poznawczym celem badań było poznanie i opisanie świadomości metod wśród nauczycieli historii, jak również wpływu ich na uczniów. Z kolei celem praktycznym było opracowanie propozycji kształcenia. Problem główny brzmiał: W jakim stopniu myślenie wizualne i storytelling oddziałują na uczniów? Z tego zostały wyodrębnione problemy szczegółowe, takie jak: na czym polegała realizacja tych metod w trakcie lekcji, jakie zmiany można by wprowadzić z ich wykorzystaniem, a także czy u uczniów są widoczne, a jeśli tak, to jakie, efekty kształcenia¹⁷.

Ze względu na stosunkowo małą grupę badawczą wśród nauczycieli historii (zaledwie 5 osób), skupię się na wynikach eksperymentu przeprowadzonego wraz z uczniami 2 klas piątych tej samej szkoły. W obydwu klasach przeprowadziłam tę samą lekcję historii, a jej temat brzmiał „W średniowiecznym mieście”. Temat ten realizował Podstawę programową dla historii dla klas IV–VIII w zakresie: 4. Społeczeństwo i kultura średniowiecznej Europy. Uczeń: 2) opisuje warunki życia średniowiecznego miasta i wsi¹⁸. Uczniowie obydwu klas wypełnili przed

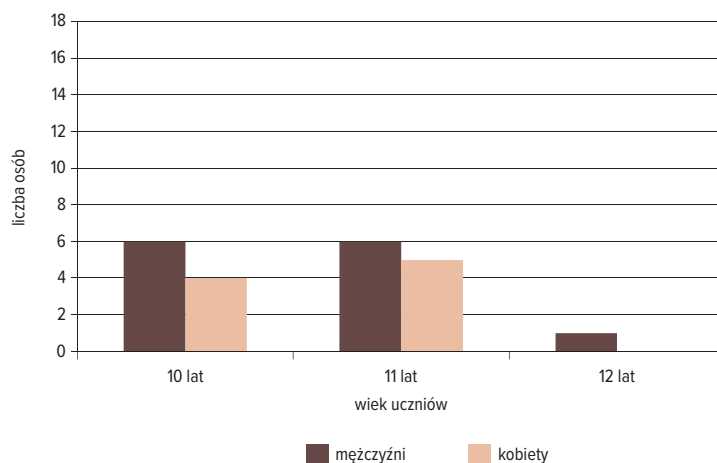
¹⁷ Tamże, s. 42–43.

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, „Dziennik Ustaw” 2017, nr 1, poz. 356, s. 94.



Wykres 1. Wiek uczniów biorących udział w badaniu – Vd (n = 17)

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Wiek uczniów biorących udział w badaniu – Ve (n = 22)

Źródło: opracowanie własne.

rozpoczęciem lekcji testy diagnostyczne dotyczące zagadnień poruszanego tematu. Testy były identyczne dla obydwu klas. Po zakończeniu lekcji uczniowie wykonali ponownie ten sam test, uzupełniony o pytania oceniające i opiniujące zajęcia. Klasa Vd realizowała temat przy wykorzystaniu metody opowiadania z elementami pokazu, zaś klasa Ve – storytellingu oraz myślenia wizualnego w formie sketchnotingu. Pierwszą grupę badawczą stanowiło 17 uczniów w klasie Vd – 10 uczennic (60%) oraz 7 uczniów (40%). Piętnaścioro z nich ukończyło 10 lat (90%), jeden miał 9 lat (5%), a jeden 11 lat (5%)¹⁹.

Z kolei w klasie Ve udział w badaniu wzięło 22 uczniów – 9 uczennic (41%) oraz 13 uczniów (59%). 10 z nich miało ukończone 10 lat (43%), 11 miało 11 lat (48%), a jeden z uczniów ukończył 12 lat (9%).

Co ważne, po przeprowadzonych badaniach okazało się, że na 22 uczniów z klasy Ve około 17 posiadało orzeczenie psychologiczno-pedagogiczne bądź wymagało dostosowania lekcji i prezentowanych treści do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Brak tej wiedzy na etapie projektowania badania mógł mieć wpływ na jego późniejszy wynik.

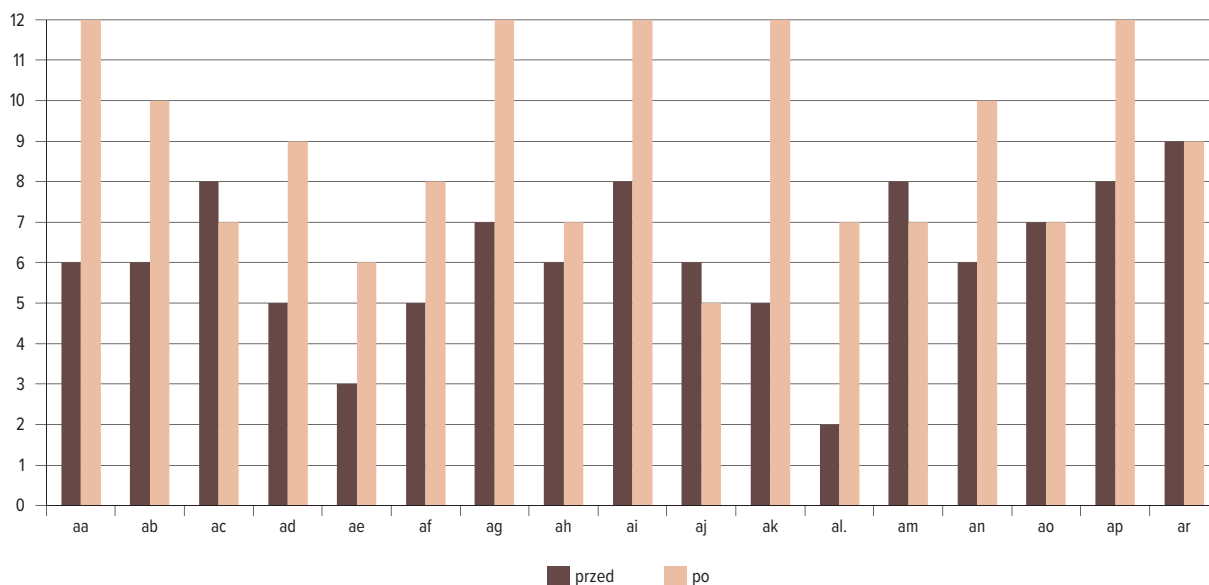
Punktacja w całym teście wynosiła 12 pkt. W przypadku klasy Vd, gdzie została zastosowana metoda opowiadania z elementami pokazu, różnica punktów między pierwszym podejściem

a drugim wyniosła 2,76 pkt. Z kolei w klasie Ve, w której prezentowałam kartę pracy bazującą na metodzie myślenia wizualnego i zastosowałam opowieść w formie storytellingu, średnia punktów z całego testu wynosiła 2,73 pkt. Wobec poniższych wyników można by odnieść wrażenie, że metody nurtu edukacji 2.0 nie zdały rezultatu, a wręcz odnotowały słabszy wynik. Jak jednak wspominałam wcześniej, nieświadomość tak dużej liczby orzeczeń wśród uczniów realizujących temat tą metodą mógł mieć bardzo duży wpływ na wyniki późniejszego testu. Wyraźniejsze różnice w punktacji pojawiły się w podsumowaniu poszczególnych zadań. Co jednak ważne, w miejscu przeznaczonym na wyrażanie swoich opinii uczniowie klasy Ve bardzo wyraźnie zaznaczali, że lekcja im się podobała. Zwrócili bardzo mocno uwagę na opowiadaną historię, co poskutkowało stworzeniem jej kontynuacji na następnej lekcji. Byli też żywo zainteresowani podziałem grup społeczności miejskiej i podawali nazwy ulic poznańskich kojarzonych z zawodami średniewiecznymi. Uczniowie klasy Vd, w której zostało zastosowane opowiadanie z elementami pokazu, w dużym stopniu nie potrafili wyznaczyć jakiegoś elementu lekcji, który w szczególności by im się spodobał²⁰.

Realizacja metody storytellingu w praktyce polegała na stworzeniu i opowiedzeniu uczniom historii ich rówieśnika Gniewka, który wraz

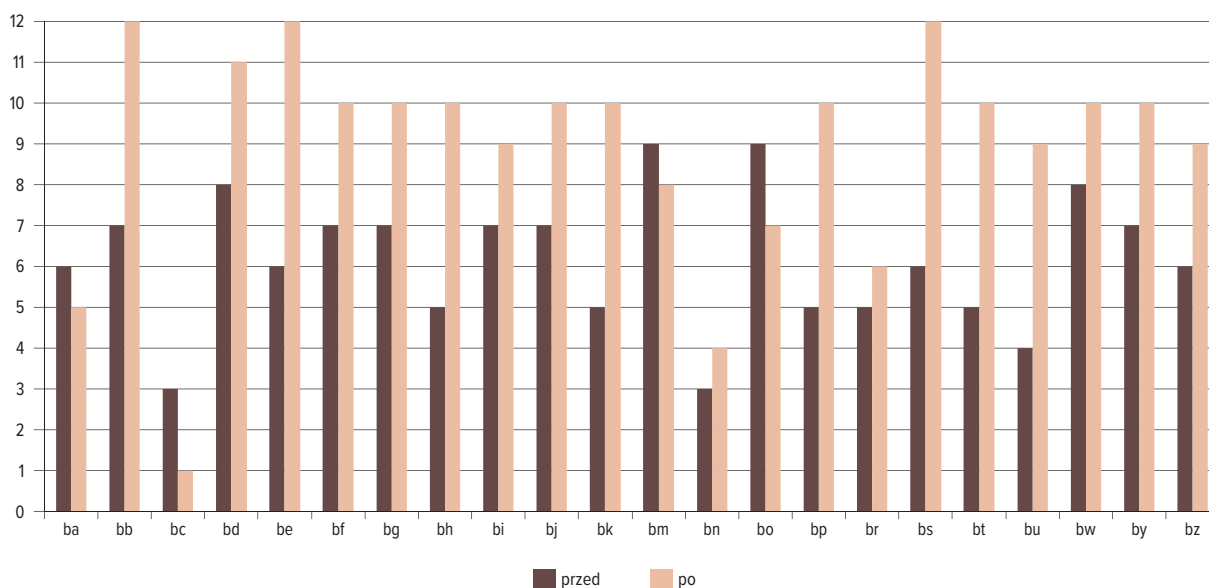
¹⁹ M. Włodarczyk-Rybacka, dz. cyt., s. 44.

²⁰ Tamże, s. 45–57.



Wykres 3. Suma punktów uzyskanych w testach przez klasę Vd (opowiadanie z elementami pokazu)

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 4. Suma punktów uzyskanych w testach przez klasę Ve (storytelling i myślenie wizualne)

Źródło: opracowanie własne.

z ojcem kupcem wyrusza do średniowiecznego miasta na targ. Podczas targu dowiaduje się o cechach rzemieślników, radzie miejskiej czy planie architektonicznym miasta. Karty pracy wykorzystywały metodę myślenia wizualnego i zawierały w sobie takie informacje jak: grupy społeczno-miejskie czasów średniowiecznych, plan średniowiecznego miasta. Dodatkowo na

tablicy powstał rysunek pomocniczy. Całość zajęła 25 minut w trakcie lekcji oraz około 60 minut przygotowania materiałów w domu. Uczniowie byli tymi metodami bardzo zainteresowani, co w przyszłości mogłoby procentować lepszym zapamiętaniem przez nich informacji²¹.

²¹ Tamże, s. 59–60.

Biorąc pod uwagę stosunkowo małą grupę badawczą (łącznie ok. 50 osób), ich nieuwzględnione potrzeby edukacyjne oraz fakt, że od przeprowadzenia tych badań minęło już 6 lat, otrzymane wyniki nie są w pełni obiektywne i relatywne. Nie uwzględniają m.in. neurotypowości, z którą zmagają się coraz większa liczba uczniów. Z tego względu uważam je za wstęp do badań

nad efektami wykorzystania metod storytelingu i myślenia wizualnego²². Biorąc pod uwagę obecne trendy edukacyjne, metody te wpisały się na stałe w proces edukacji, w tym edukacji historycznej.

²² Tamże, s. 59.

Marta Włodarczyk-Rybacka – doktorantka w Szkole Doktorskiej Szkoły Nauk Humanistycznych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, muzealniczka, instruktorka ZHP. Interesuje się w szczególności historią harcerstwa, dydaktyką historii, genealogią oraz historią regionu.
e-mail: marta.wlodarczyk.96@gmail.com

Wykorzystanie wirtualnej rzeczywistości do wzbogacenia storytellingu w edukacji historycznej

W ostatnich latach wirtualna rzeczywistość (VR) zyskała na znaczeniu jako innowacyjne narzędzie w edukacji, oferując nowe możliwości wzbogacenia procesu nauczania. Tradycyjne metody nauczania historii często ograniczają się do podręczników i wykładów, co może utrudniać uczniom pełne zrozumienie i zaangażowanie w materiał. Szczególnie w dziedzinie edukacji historycznej VR otwiera przed nauczycielami i uczniami unikalne sposoby opowiadania historii, tworząc immersyjne i interaktywne doświadczenia. Poprzez przenoszenie uczniów do historycznych miejsc i czasów pozwala na lepsze zrozumienie i przeżywanie wydarzeń z przeszłości, które byłyby trudne do osiągnięcia za pomocą tradycyjnych metod dydaktycznych.

Wirtualna rzeczywistość to zaawansowana technologia, która za pomocą komputerów generuje trójwymiarowe obrazy, tworząc iluzję przebywania w innym świecie lub otoczeniu¹. W kontekście edukacji VR oferuje innowacyjne możliwości tworzenia interaktywnych środowisk. Niewątpliwie pozwala uczniom na eksplorację i doświadczanie materiału dydaktycznego w sposób znacznie bardziej angażujący niż tradycyjne metody nauczania. Należy podkreślić, że dzięki VR uczniowie mogą uczestniczyć

w symulacjach, wizualizacjach oraz wirtualnych wycieczkach, co sprzyja głębszemu zrozumieniu i przyswajaniu wiedzy, a także rozwija umiejętności krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów.

Storytelling, czyli sztuka opowiadania historii, jest skuteczną metodą budowania relacji z odbiorcą poprzez oddziaływanie na jego emocje i wyobraźnię². Ta technika polega na interaktywnym wykorzystaniu zarówno słów, jak i działań, aby przedstawić kluczowe elementy oraz obrazy opowieści³. Dzięki temu słuchacz zostaje pobudzony do aktywnego uczestnictwa w narracji, co wzmacnia jego zaangażowanie i umożliwia głębsze przeżycie opowiadanej historii. Storytelling jest zatem nie tylko narzędziem komunikacyjnym, ale również sposobem na tworzenie trwałych więzi między opowiadającym a słuchaczem.

W kontekście wykorzystania storytellingu w wirtualnej rzeczywistości słowa Konfucjusza „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumieć” nabierają szczególnego znaczenia⁴. Wirtualna rzeczywistość oferuje unikalne możliwości zaangażowania odbiorców poprzez doświadczenia, które angażują

¹ A.P. Ozimek, P.K. Lewandowska, *Możliwości zastosowania wirtualnej rzeczywistości w edukacji oraz ich konsekwencje*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2019, nr 9, s. 66–67.

² Tamże.

³ K. Kowalczyk, *Skuteczne wykorzystanie potencjału wirtualnej rzeczywistości w edukacji*, „Hejnał Oświatowy” 2018, nr 12, s. 3–6.

⁴ <https://lubimyczytac.pl/autor/38839/konfucjusz-kong-fuzi/cytaty> [dostęp: 1.06.2024].



Fot. 1. Ilustracja wygenerowana przez sztuczną inteligencję
Źródło: opracowanie własne.

zarówno zmysły, jak także emocje użytkowników⁵. Storytelling w VR nie tylko przekazuje informacje (powiedz mi), ale również wizualizuje opowieść w sposób zapadający w pamięć (pokaż). Najważniejsze jest jednak to, że VR pozwala użytkownikom na aktywne uczestnictwo i interakcję z historią (pozwól mi zrobić), co prowadzi do głębszego zrozumienia i przyswojenia treści⁶. Dzięki temu storytelling w wirtualnej rzeczywistości staje się potężnym narzędziem edukacyjnym i komunikacyjnym. Należy sądzić, że może znacząco zwiększyć efektywność przekazu i zaangażowanie odbiorców.

⁵ J. Morbitzer, *Współczesny uczeń jako homo mediens – edukacyjne implikacje*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu. Pedagogika” 2017, nr 14, s. 71–80.

⁶ Tamże.

Niewątpliwie ostatnie lata przyniosły znaczący rozwój w dziedzinie tworzenia interaktywnych lekcji i gier w rzeczywistości wirtualnej, które mają na celu angażowanie uczniów i uczynienie nauki historii bardziej przystępną oraz interesującą. Technologia VR umożliwia uczniom nie tylko obserwowanie wydarzeń historycznych, ale także ich doświadczanie poprzez immersyjne środowisko, które stwarza realistyczne wrażenie obcowania z przeszłością⁷. Dzięki wykorzystaniu VR na lekcjach historia staje się nie tylko zbiorem faktów, lecz emocjonującą podróżą przez czas, w której uczniowie mogą samodzielnie eksplorować i wnikać w tajniki wydarzeń minionych.

Wprowadzenie technologii rzeczywistości wirtualnej do edukacji przynosi liczne korzyści, które znacząco wpływają na proces nauki uczniów. Badania wykazują, że uczestnictwo

⁷ Tamże.

w lekcjach za pomocą VR zwiększa zaangażowanie uczniów, co przekłada się na bardziej efektywne przyswajanie wiedzy⁸. Istotnym efektem jest obserwowany wzrost wyników egzaminacyjnych o 20%, co może świadczyć o skuteczności VR we wspieraniu procesu edukacyjnego⁹. Ponadto korzystanie z VR sprzyja rozwojowi kreatywności i wyobraźni uczniów, otwierając nowe możliwości eksploracji i interakcji z materiałem edukacyjnym¹⁰. Te aspekty potwierdzają wartość i potencjał VR jako narzędzia wspomagającego proces nauki w szkołach.

Immersyjne rekonstrukcje historycznych miejsc i wydarzeń przy użyciu technologii rzeczywistości wirtualnej stanowią obiecujące narzędzie wzbogacające storytelling w edukacji historycznej. VR pozwala na stworzenie autentycznych, interaktywnych doświadczeń, które angażują uczniów w sposób niedostępny dotychczasowym metodom nauczania¹¹. Dzięki możliwości przeniesienia się w przestrzeń historyczną uczniowie są w stanie doświadczyć atmosfery tamtych czasów oraz lepiej zrozumieć kontekst i znaczenie historycznych wydarzeń.

Technologia VR umożliwia dokładne odwzorowanie detali architektonicznych, strojów czy życia codziennego danej epoki, co sprzyja lepszemu zrozumieniu i zapamiętaniu faktów historycznych. Uczniowie mogą eksplorować rekonstruowane miejsca, uczestniczyć w interaktywnych scenkach i samodzielnie odkrywać związki przyczynowo-skutkowe, co przekłada się na głębsze i bardziej angażujące przyswajanie wiedzy.

Dodatkowo VR może pełnić rolę narzędzia wspierającego różnorodność metod nauczania¹², dostosowując się do różnych stylów poznawczych uczniów oraz umożliwiając personalizację procesu edukacyjnego. Przykładowo, dla wrokołowców rekonstrukcje VR mogą stanowić szczególnie skuteczną metodę przyswajania wiedzy, podczas gdy dla kinestetyków

interaktywne elementy VR mogą stanowić kluczowy element przyswajania informacji.

Interaktywne lekcje oparte na VR pozwalają uczniom na bezpośrednie wczucie się w historyczne wydarzenia i środowiska¹³. Symulacje wirtualne nie tylko umożliwiają uczniom obserwację zdarzeń, ale angażują ich aktywnie poprzez interaktywne scenariusze. Uczniowie mogą podejmować decyzje i eksplorować różne aspekty danej epoki. Takie podejście nie tylko podnosi poziom zaangażowania i zainteresowania uczniów, ale również wspiera rozwój umiejętności analitycznych i empatycznych poprzez doświadczanie historii w sposób bezpośredni i interaktywny.

Poprzez symulację historycznych środowisk i interakcję z postaciami historycznymi VR umożliwia uczniom głębsze i bardziej angażujące doświadczenia edukacyjne. Dzięki możliwościom wirtualnej rzeczywistości uczniowie są w stanie przenieść się w czasie i przestrzeni, bezpośrednio doświadczając kluczowych wydarzeń historycznych i wchodząc w interakcje z ważnymi postaciami historycznymi. Takie doświadczenia nie tylko zwiększają zaangażowanie uczniów, ale również sprzyjają lepszemu zrozumieniu kontekstu historycznego oraz rozwijają umiejętności analitycznego myślenia.

Wirtualna rzeczywistość jako zaawansowana technologia interaktywna ma potencjał, by znacząco wzbogacić storytelling w edukacji historycznej poprzez umożliwienie uczniom eksploracji codziennego życia w przeszłości. Przy wykorzystaniu VR uczniowie mogą wcielić się w postaci historyczne i doświadczyć ich życia na własnej skórze. Niewątpliwie przekracza możliwości tradycyjnych metod nauczania. Technologia ta umożliwia nie tylko obserwację historycznych wydarzeń, ale również interaktywne uczestnictwo w nich, co może istotnie zwiększyć zaangażowanie i zrozumienie uczniów. Dzięki wirtualnej rzeczywistości można przenieść uczniów do autentycznych historycznych miejsc i sytuacji, co pozwala na bardziej realistyczne zrozumienie kontekstu historycznego oraz codziennego życia ludzi z przeszłości. Integracja VR ze storytellingiem w edukacji historycznej stwarza możliwość tworzenia dynamicznych,

⁸ A. Baran, M. Gnat, M. Ausz, *Uczeń w wirtualnej rzeczywistości*, „Edukacja Kultura Społeczeństwo” 2022, nr 3, s. 46.

⁹ Tamże.

¹⁰ A.P. Ozimek, P.K. Lewandowska, dz. cyt., s. 66–67.

¹¹ K. Kowalczyk, dz. cyt., s. 3–6.

¹² Tamże.

¹³ A.P. Ozimek, P. K. Lewandowska, dz. cyt., s. 66–67.

angażujących i edukacyjnych doświadczeń, które mają szansę być nie tylko bardziej przystępne, ale także bardziej pamiętane i zrozumiałe dla uczniów.

Projekt *3D VR Ancient Roman City (360)* jest zaawansowanym przykładem wykorzystania wirtualnej rzeczywistości do storytellingu, pozwalającym użytkownikom na interaktywną podróż w czasie i eksplorację pełnych życia ulic oraz struktur starożytnego miasta rzymskiego¹⁴. Dzięki nowoczesnej technologii 3D film dokładnie rekonstruuje architekturę i krajobrazy z epoki, umożliwiając użytkownikom interaktywne przemierzanie ruchliwych targowisk, monumentalnych świątyń i złożonych obszarów mieszkalnych. To innowacyjne podejście nie tylko fascynuje wizualnie, ale także stanowi cenne narzędzie edukacyjne, pozwalające na dogłębne studiowanie planowania urbanistycznego, dynamiki społecznej oraz technik architektonicznych starożytnego Imperium Rzymskiego.

VR umożliwia przeniesienie uczniów wprost do historycznych wydarzeń, zapewniając im immersyjne, realistyczne przeżycia, które trudno osiągnąć za pomocą tradycyjnych metod nauczania. Personalizacja tego doświadczenia polega na dostosowaniu narracji i interakcji do indywidualnych potrzeb i tempa uczenia się każdego ucznia, co zwiększa jego zaangażowanie i efektywność przyswajania wiedzy. Takie podejście nie tylko angażuje ucznia na nowych poziomach, ale także rozwija jego empatię i zrozumienie kontekstu historycznego, czyniąc proces uczenia się bardziej satysfakcjonującym i efektywnym. Przykładem innowacyjnego wykorzystania VR są wirtualne wycieczki po historycznych miejscach, takie jak projekt *Horyzont Historii – jak zmieniała się Warszawa*¹⁵.

Wykorzystanie technologii rzeczywistości wirtualnej w procesie nauczania historii otwiera przed edukatorami, nauczycielami i uczniami nowe możliwości. Należy podkreślić, że niesie ze sobą także istotne zagrożenia. Jednym z kluczowych problemów jest kwestia autentyczności

i wiarygodności przedstawianych wydarzeń historycznych. Wirtualne środowiska mogą nie zawsze odwzorowywać z pełną dokładnością realistyczne warunki historyczne, co może prowadzić do fałszywego wyobrażenia o przeszłości.

Kolejnym istotnym aspektem są potencjalne skutki uboczne dla zdrowia psychicznego uczestników. Długotrwałe narażenie na intensywne bodźce wirtualnej rzeczywistości może prowadzić do uczucia dezorientacji, dezintegracji tożsamości oraz zaburzeń percepcji czasu i przestrzeni¹⁶. Ponadto nadmierna ilość czasu spędzonego w wirtualnym świecie może negatywnie wpływać na zdolności poznawcze i koncentrację ucznia w rzeczywistym życiu.

Z pewnością nie należy ignorować poważnych zagrożeń, jakie towarzyszą tej technologii. Wdrażając VR w edukacji, kluczowym elementem staje się systematyczne badanie i monitorowanie wpływu tego środowiska na uczniów. Konieczne jest nie tylko zrozumienie potencjalnych korzyści edukacyjnych, ale także identyfikacja potencjalnego ryzyka, jakim jest np. nadmierne narażenie na treści nieodpowiednie dla wieku ucznia czy problem uzależnień od technologii. Wdrożenie odpowiednich środków ochrony, takich jak filtry treści, limitowanie czasu ekspozycji na wirtualne środowiska oraz edukacja dotycząca bezpiecznego korzystania z technologii VR, jest kluczowe dla zapewnienia bezpiecznego i odpowiedzialnego wykorzystania tej innowacyjnej formy nauczania¹⁷. Ważne jest również, aby nauczyciele i rodzice byli świadomi potencjalnych zagrożeń i przygotowani do reagowania w przypadku problemów wynikających z używania VR przez uczniów. Tylko w ten sposób możliwe będzie maksymalne wykorzystanie potencjału edukacyjnego VR przy jednoczesnym minimalizowaniu ryzyka dla zdrowia psychicznego i fizycznego uczestników procesu edukacyjnego¹⁸.

Wprowadzenie technologii wirtualnej rzeczywistości do edukacji historycznej stanowi niezaprzeczalne wyzwanie z perspektywy

¹⁴ https://youtu.be/xuVHe-0r-BE?si=s_YfenzF_p3oIUlh [dostęp: 2.05.2024].

¹⁵ <https://youtu.be/Sa14uJLftY?si=WvGW7VhLBi2H438T> [dostęp: 2.05.2024].

¹⁶ M. Ignaciuk, *Wirtualna rzeczywistość w edukacji. Analiza opinii nauczycieli na temat wykorzystania technologii VR w edukacji szkolnej*, „Ars Educandi” 2022, nr 19, s. 74–84.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

finansowej¹⁹. Kluczowym aspektem jest wysoki koszt zakupu niezbędnego sprzętu oraz specjalistycznego oprogramowania edukacyjnego. Inwestycje te mogą okazać się znacznym obciążeniem dla budżetów placówek oświatowych. Wspomniane instytucje dysponują ograniczonymi środkami przeznaczanymi na nowoczesne technologie. Zakup wysokiej jakości gogli VR oraz komputerów zdolnych do obsługi zaawansowanych programów edukacyjnych wymaga starannego zaplanowania i alokacji zasobów. Ponadto oprócz kosztu początkowego istnieją również wydatki związane z utrzymaniem sprzętu oraz regularnym aktualizowaniem oprogramowania, aby zapewnić uczniom i nauczycielom dostęp do najnowszych możliwości edukacyjnych²⁰. Wydatki te mogą stanowić długoterminowe wyzwanie zarządzania zasobami, szczególnie w kontekście szybko postępującego rozwoju technologii VR.

Ważnym wyzwaniem związanym z wykorzystaniem technologii rzeczywistości wirtualnej w edukacji historycznej jest niebezpieczeństwo marginalizacji innych kluczowych obszarów edukacyjnych. Wśród tych obszarów wymienia się rozwijanie umiejętności czytania i pisanie, które są fundamentalne dla rozwoju intelektualnego uczniów²¹. Koncentracja na doświadczeniach wirtualnych może prowadzić do zaniedbania tych umiejętności, które są niezbędne do analizy źródeł historycznych, interpretacji tekstu oraz krytycznego myślenia. W efekcie istnieje ryzyko, że uczniowie mogą mieć ograniczone umiejętności interpretacyjne i analityczne, co może negatywnie wpływać na ich pełne zrozumienie i kontekstualizację wydarzeń historycznych.

Jednym z kluczowych aspektów jest odpowiednie przeszkolenie nauczycieli, aby mogli skutecznie wykorzystywać potencjał VR w procesie nauczania. Nie wystarczy jedynie zapoznanie ich z technicznymi aspektami urządzeń. Bez wątplenia konieczne jest przekazanie umiejętności prowadzenia zajęć w wirtualnym środowisku. Nauczyciele muszą być zaopatrzeni w narzędzia pozwalające nie tylko na efektywne korzystanie z VR, ale również na integrację nowych

technologii z treściami programowymi z zakresu historii. To wymaga nie tylko znajomości technicznych aspektów VR, ale także umiejętności planowania zajęć, dobierania odpowiednich materiałów wirtualnych oraz oceny ich wartości dydaktycznej. Zadaniem edukatorów jest nie tylko przekazanie wiedzy historycznej, ale również umożliwienie uczniom interaktywnego i zaangażowanego eksplorowania przeszłości za pomocą VR²². Dlatego kluczowym wyzwaniem jest nie tylko zapewnienie dostępu do odpowiednich technologii, ale również ciągłe doskonalenie umiejętności pedagogicznych nauczycieli, którzy będą mogli skutecznie i kreatywnie wykorzystywać VR jako narzędzie edukacyjne.

Istotne jest systematyczne monitorowanie i rzetelna ocena wpływu technologii wirtualnej rzeczywistości na proces nauczania oraz efektywność przekazywania wiedzy historycznej²³. Badania naukowe skupiające się na ocenie skuteczności edukacji z wykorzystaniem VR są niezbędne dla dalszego rozwoju tej metody i jej adaptacji w szkolnictwie. Konieczne jest przeprowadzenie analiz porównawczych, które uwzględnią zarówno osiągnięcia edukacyjne uczniów korzystających z VR, jak i tradycyjne metody nauczania. Ważnym aspektem jest również ocena, w jaki sposób VR wpływa na motywację uczniów do nauki historii oraz ich zainteresowanie tematem. Ponadto badania powinny obejmować ocenę, czy korzystanie z VR sprzyja lepszemu zrozumieniu i zapamiętywaniu historycznych wydarzeń oraz czy umożliwia bardziej interaktywne podejście do nauki. Ostatecznie kompleksowa ocena wpływu VR na edukację historyczną pozwoli na lepsze zrozumienie potencjału tej technologii oraz umożliwi wskazanie najlepszych praktyk i strategii jej wykorzystania w kontekście nauczania przedmiotów humanistycznych.

W świetle powyższych rozważań wykorzystanie wirtualnej rzeczywistości w edukacji historycznej jawi się jako niezwykle obiecujące narzędzie do wzbogacenia storytellingu. Technologia ta nie tylko umożliwia uczniom bezpośrednie, wciągające doświadczenia z przeszłością, ale również wspiera ich w rozwijaniu empatii i krytycznego

¹⁹ Tamże.

²⁰ A. Baran, M. Gnat, M. Ausz, dz. cyt., s. 47.

²¹ Tamże.

²² M. Ignaciuk, dz. cyt., s. 74–84.

²³ Tamże.

myślenia poprzez interaktywne eksploracje historycznych wydarzeń. Jest to więc nie tylko krok w stronę nowoczesności, ale także potencjalna odpowiedź na wyzwania edukacyjne XXI wieku, angażując uczniów w sposób, który jeszcze

niedawno wydawał się niemożliwy. Dalsze badania i implementacje technologii VR w kontekście nauczania historii są niezbędne, aby w pełni zrozumieć jej potencjał i skutecznie zintegrować ją z tradycyjnymi metodami nauczania.

Aleksandra Lach – nauczycielka historii, wiedzy o społeczeństwie oraz historii i teraźniejszości w Publicznej Szkole Podstawowej nr 29 im. Armii Krajowej w Opolu oraz Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr VIII im. Aleksandra Kamińskiego w Opolu.
e-mail: aleksandalach1412@gmail.com

„Silny charakter”

Rozwijanie pracowitości i wytrwałości u uczniów jako cel wychowawczy w nauczaniu historii w szkole ponadpodstawowej

Mam przeświadczenie, że coraz większą popularnością w nauczaniu historii cieszą się różnego rodzaju gry dydaktyczne. Zyskały uznanie zarówno w gronie pedagogicznym, jak i wśród uczniów. Czyżby współczesny uczeń również w ramach swojej edukacji wpisywał się w profil *homo ludens*, o którym pisał Johan Huizinga¹? Zastanawiam się, czy skoro młody człowiek również w szkole spędzi czas na zabawie, to czy nie stanie się – jako dorosły – niezdolny do pracy rozumianej jako proces bardzo często żmudny, wymagający takich cech i postaw, jak na przykład cierpliwość, wytrwałość czy skupienie. Czy taki młody dorosły – nieprzywykły do pracy – będzie w stanie pracować nad czymś, co go nie interesuje? Krążące w mojej głowie rozterki skłoniły mnie do zainteresowania się tematem, który podejmuję w niniejszym referacie – rozwijanie postaw pracowitości i wytrwałości u uczniów jako cel wychowawczy w nauczaniu historii w szkole ponadpodstawowej².

Już we wstępie pragnę wyraźnie podkreślić, że ja sam nie jestem negatywnie nastawiony do wykorzystywania gier dydaktycznych w ramach lekcji historii czy jakiegokolwiek innego przedmiotu.

Wręcz przeciwnie, dostrzegam ich zalety i jestem wielkim zwolennikiem nauki poprzez zabawę, grywalizacji itp. Podejmuję tytułowy problem, mając na uwadze proporcje między pracą i zabawą oraz skutkami, jakie mogą nieść dla uczniów w ich dorosłym życiu. W związku z powyższym celem mojej pracy jest po pierwsze sprawdzenie, czy w podstawie programowej do przedmiotu historia w szkole ponadpodstawowej znajduje się zapis o rozwoju wspomnianych już wyżej celów wychowawczych; po drugie, poddanie procesowi namysłu potencjalnych przeszkód, które mogą, choć niekoniecznie muszą, wiązać się z przekazywaniem wiedzy przez zabawę – biorąc pod uwagę rozwój wspomnianych postaw; po trzecie, próba przedstawienia propozycji rozwiązań, które umożliwiłyby realizację w ramach lekcji historii omawianych celów wychowawczych.

Panuje powszechne przekonanie, iż sport w pozytywny sposób kształtuje charakter człowieka. Moim zdaniem lekcja historii także ma potencjał do rozwijania i utrwalania pracowitości i wytrwałości. W związku z taką tezą badaniu podlegać będzie nie tylko podstawa programowa do historii, ale jej odpowiednik poświęcony wychowaniu fizycznemu. Dokumenty zostaną porównane pod kątem moich rozważań, a ponadto podstawa programowa do wychowania fizycznego będzie stanowić ewentualną inspirację do sformułowania, w razie potrzeby, celów

¹ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka i W. Wirpsza, Warszawa 2007.

² Pod pojęciem „szkoła ponadpodstawowa” rozumiem liceum ogólnokształcące oraz technikum.

wychowawczych i ich implementacji na gruncie lekcji historii.

Literatura przedmiotu

Na poparcie moich obaw, dotyczących związanych z pracą kompetencji uczniów, pragnę przytoczyć w kilku zdaniach słowa badaczy, którzy na łamach swoich publikacji zabrali głos w kwestii rozrywki i kultury współczesnej. Barbara Techmańska pisze m.in. o popularyzatorskim charakterze gier i jest świadoma zagrożeń³. Andrzej Ibis-Wróblewski twierdzi, że rozrywka służy temu, żeby „zapomnieć o kłopotach”⁴ i się zregenerować⁵. James E. Combs podjął się rozważenia, jak prowadzić narrację o zabawie – poprzez zabawowość czy powagę⁶. Magdalena Szalbot, mówiąc o przeszłości, pisze: „różne uciechy i rozrywki towarzyszą pracy i stanowią chwilową odskocznnię od sfery przymusu i powagi”⁷. Ryszard Kantor podejrzewa, iż „cywilizacja zabawy – powstaje na naszych oczach”⁸, ale z toku wypowiedzi można jednoznacznie wywnioskować, że postrzega ją negatywnie⁹.

Analiza podstaw programowych

W preambule podstawy programowej czytamy, iż „do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą: [...]”

6) umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł; 7) nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania”¹⁰. W dalszej części jest mowa o sposobach osiągnięcia tych celów, gdzie podkreśla się wagę biblioteki szkolnej oraz współpracy dydaktyków z bibliotekarzami¹¹.

Co prawda nie wyrażono *expressis verbis* potrzeby rozwijania cech, które znajdują się w centrum mojego zainteresowania, ale jeśli odrzucić czytanie literalne i pochylić się chwilę nad przytoczonymi zapisami, jasnym się staje, że wytrwałość i pracowitość są rozwijane podczas realizacji tej części dokumentu. Każdy bowiem, kto poszukuje odpowiednich informacji i woluminów w bibliotece i dokonuje krytycznej analizy informacji, zdaje sobie sprawę, że często wymaga to większego wysiłku niż tylko wpisanie odpowiedniego hasła do katalogu i podejście do właściwej półki.

Nieco dalej autorzy podstawy programowej wprowadzają dosłownie wytrwałość jako jeden z licznych przykładów postaw, które ma wypracować uczeń podczas szkolnej edukacji¹². Pracowitość nie pojawia się wśród nich, jednak warto zwrócić uwagę na fakt, iż we fragmencie poświęconym „rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych”¹³ można dostrzec również pracowitość, ze względu na jeden z obowiązków placówki edukacyjnej, jakim jest promowanie wolontariatu¹⁴.

Podczas opisywania celów wychowawczych historii autorzy dokumentu zwrócili uwagę m.in. na „kształtowanie zdolności humanistycznych, sprawności językowej, umiejętności samodzielnego poszukiwania wiedzy i korzystania z różnorodnych źródeł informacji, krytycznego formułowania i wypowiedzania własnych opinii”¹⁵.

³ B. Techmańska, *Gry historyczne oraz inne innowacyjne formy „zabawy” z historią*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. D. Konieczka-Śliwińska, Warszawa 2023, s. 98.

⁴ A. Ibis-Wróblewski, *Między zabawą a rozrywką*, [w:] *Twój czas*, red. Z. Skórzyński, Warszawa 1977, s. 174.

⁵ Tamże, s. 173.

⁶ J.E. Combs, *Wstęp. Zabawa w dumanie – zaduma nad zabawą*, [w:] tegoż, *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*, tłum. O. Kaczmarek, Warszawa 2011, s. 11.

⁷ M. Szalbot, „Homo faber” – „homo ludens”. *O zabawie przy pracy*, [w:] *Kultura zabawy*, red. T. Paleczny, R. Kantor i M. Banaszkiwicz, Kraków 2012, s. 121.

⁸ R. Kantor, *Kultura konsumpcji zabawy. Kilka refleksji*, [w:] *Kultura zabawy...*, s. 53.

⁹ Tamże.

¹⁰ *Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego, III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Historia*, s. 5–6.

¹¹ Tamże, s. 6.

¹² Tamże, s. 7.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 11.

Niniejszy fragment jest podobny do tego, który przytaczałem już na początku podrozdziału analitycznego, można zatem jednoznacznie stwierdzić, iż osiągając te cele, w uczniach zostaje wyćwiczona również wytrwałość i pracowitość.

Przechodząc do lekcji wychowania fizycznego, rozpocząć należy od zwrócenia uwagi na fakt, iż podstawa programowa przewiduje „kontynuację wspierania i doskonalenia wszechstronnego rozwoju ucznia (fizycznego, psychicznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego). Utrwala nawyk uczestnictwa w aktywności fizycznej dla zdrowia i utrzymania sprawności fizycznej przez całe życie”¹⁶. Można wysnuć podobny wniosek jak w przypadku podstawy programowej do historii, że wraz z rozwojem tego, co zostało podane w tekście wprost, uczeń rozwija wytrwałość. Bez niej trudno jest budować to, na czym zależy twórcom dokumentu, czyli sprawnego ciała przez długie lata życia.

W dalszej części tekstu Podstawy programowej został zamieszczony fragment dotyczący umiejętności, spośród których interesująca z punktu widzenia niniejszego badania jest umiejętność zorganizowania różnego rodzaju wydarzeń sportowych i rekreacyjnych¹⁷. Podjęcie się zorganizowania wydarzenia publicznego o takim charakterze wymaga od człowieka zarówno pracowitości, jak i wytrwałości, zatem ponownie, choć nie wyrażono tego wprost, w ramach opanowania konkretnych umiejętności wypracowywane są u uczniów pożądane z perspektywy tego badania cechy.

¹⁶ *Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego, III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum. 5-letnie technikum. Wychowanie fizyczne*, s. 12.

¹⁷ *Podstawa programowa przedmiotu wychowanie fizyczne*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum. 5-letnie technikum. Wychowanie fizyczne*, s. 15.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy, pracowitość i wytrwałość mogą zostać ukształtowane u młodzieży szkolnej przy okazji innych aktywności (zarówno w ramach lekcji historii, jak i wychowania fizycznego), choć nie są wyrażane wprost w podstawach programowych i być może rozwijanie tych postaw nie było celem samym w sobie w zamyśle autorów, czego jednak nie można całkowicie wykluczyć.

Wnioski i prognozy

Wobec powyższych ustaleń muszę postawić pytanie, czy istnieje konieczność wpisania do podstawy programowej z historii szczegółów będących przedmiotem mojego namysłu. Myślę, że nie ma o co kruszyć kopii, ze względu na to, iż odpowiednie zapisy zostały zawarte w preambule i w sposób pośredni w punktach poświęconych uczeniu i zachęcaniu do różnych aktywności. Głębiej można się zastanowić nad innym pytaniem – co zrobić z nauką przez zabawę? W mojej ocenie istnieją dwa wyjścia. Pierwsze z nich, nieco bliższe konserwatywnej wizji edukacji, polega na niewpadaniu w egzaltację i zadbaniu o zrównoważony rozwój uczniów, czyli wprowadzaniu trochę powagi – zwłaszcza przy tematach poważnych – i trochę zabawy – zwłaszcza przy tematach lżejszych – jako odskoczni od obowiązków i poważnej atmosfery zajęć lekcyjnych. Inna droga, której nie polecam, ale być może okaże się być konieczną, polega na wzięciu pod uwagę zmian kulturowych i niezawracaniu kijem Wisły, a zatem wykorzystywaniu nauki przez zabawę wszędzie, gdzie się da, ale bądźmy świadomi następstw wszechobecnej zabawy.

Dydaktycy muszą być świadomi tego, czego nauczy dana gra dydaktyczna. Powinniśmy zatem używać metod nauki przez zabawę świadomie, zarówno co do celów dydaktycznych, jak i wychowawczych.

Andrzej Konieczny – mgr filologii rosyjskiej, student na kierunku historia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (studia II stopnia), nauczyciel historii w szkole podstawowej. Interesuje się dydaktyką historii, historią kultury, początkami państwowości polskiej.
e-mail: andrzej.konieczny23@gmail.com

Iwona Markowska
 Muzeum Okręgowe w Toruniu
 ORCID: 0000-0001-8698-2137

Wiadomości Historyczne
 nr 2/2024, s. 80–86
 ISSN 3071-6942

Edukacja historyczna w przestrzeni publicznej miasta – misja i działalność Muzeum Historii Torunia

Muzeum Historii Torunia funkcjonuje od 2015 roku i jest jednym z siedmiu oddziałów Muzeum Okręgowego w Toruniu. Jego siedziba, ulokowana w najstarszej części miasta przy ul. Łaziennej 16, znajduje się w zabytkowym budynku nazywanym od swoich dawnych właścicieli Domem Eskenów lub Czerwonym Spichlerzem. W latach 2012–2015, po uprzednio przeprowadzonym kapitalnym remoncie¹ na obszernej powierzchni wystawienniczej o powierzchni 1172 m² zrealizowano wystawę narracyjną *Toruń i jego historia*, która pokazuje dzieje miasta od XI tysiąclecia przed naszą erą aż do 1990 roku. Ekspozycja rozpostarta jest na czterech kondygnacjach oraz w pomieszczeniach piwnicy. Jej kuratorkami są muzealnicy z Działu Historii i Dziejów Miasta Torunia – Katarzyna Pietrucka i dr Iwona Markowska. W muzeum funkcjonuje również sala wystaw czasowych, gdzie realizowane są przedsięwzięcia stanowiące rozszerzenie ekspozycji stałej pod względem tematycznym.

Zwiedzający swoją „przygodę” z historią miasta rozpoczyna na parterze, gdzie pokazane zostały dzieje prehistoryczne. Liczne artefakty przedstawiono na tle wydruków wielkoformatowych, które pozwalają poznać i zrozumieć historię związaną z pojawieniem się człowieka w naszym regionie, a potem jego ewolucją kulturalną

¹ Remont został przeprowadzony w ramach projektu „Toruń – Hanza nad Wisłą”, który realizowany był w latach 2007–2011 przez Gminę Miasta Toruń.



Fot. 1. Wejście do Muzeum Historii Torunia w czasie II Toruńskiej Nocy Muzeów 25 czerwca 2022 r.
 Fot. Krzysztof Deczyński.



Fot. 2. Wielka Sien, w której rozpoczyna się zwiedzanie wystawy *Toruń i jego historia*
Fot. Andrzej Skowroński.



Fot. 3. Sala wystaw czasowych. Ekspozycja *Kultowe osiedla. Historia Rubinkowa i osiedla „Na Skarpie”*, kurator dr Iwona Markowska, 24.06– 22.10.2017
Fot. Krzysztof Deczyński.

i społeczną. Następne sale „przenoszą” zwiedzającego w kolejne epoki historyczne. Dzieje miasta zaprezentowano na tle najważniejszych wydarzeń w Polsce i Europie. Na ostatniej kondygnacji budynku znajduje się sala poświęcona historii Torunia po 1945 roku oraz pomieszczenie, w którym wyświetlany jest krótki film w technologii 3D. Stanowi on pewnego rodzaju rekapitulację wiedzy nabytej podczas zwiedzania



Fot. 4. Sala wystaw czasowych. Ekspozycja *Torunianie oczami pierwszych fotografów – w atelier fotograficznym XIX/XX wieku*, kurator dr Alicja Sumowska, 26.02–17.10.2021
Fot. Krzysztof Deczyński.



Fot. 5. Sala wystaw czasowych. Ekspozycja *Biało-czarne. Toruń w cieniu swastyki*, kurator dr Iwona Markowska, 14.12.2019–27.09.2020
Fot. Krzysztof Deczyński.

muzeum. Pomieszczenie to pełni także rolę sali widowiskowo-konferencyjnej.

Całkiem powszechnym przekonaniem bywa utożsamianie edukacji historycznej społeczeństwa wyłącznie z edukacją szkolną dzieci i młodzieży oraz ośrodkami akademickimi. Podczas gdy znaczącą rolę w procesie nauczania odgrywają (albo powinny odgrywać) także placówki muzealne oraz inne instytucje wspierające rozwój kultury (archiwa, galerie, domy kultury). Ich niezaprzeczalnym atutem jest lokalizacja, która pozwala podjąć działania edukacyjne w miejskiej przestrzeni publicznej. Fakt ten kształtuje krąg odbiorców prowadzonych działań, a zarazem



Fot. 6. Zabytki archeologiczne w części wystawy dotyczącej pradziejów Torunia i jego okolicy
Fot. Andrzej Skowroński.



Fot. 8. Fragment ekspozycji *Toruń i jego historia* dotyczący historii miasta w XIX wieku
Fot. Andrzej Skowroński.



Fot. 7. Fragment ekspozycji *Toruń i jego historia* pokazujący dzieje miasta w epoce średniowiecza
Fot. Andrzej Skowroński.



Fot. 9. Zabytki pokazywane w części ekspozycji dotyczącej dziejów Torunia w okresie zaborów
Fot. Andrzej Skowroński.

wymaga znacznego zróżnicowania form przeprowadzanych przedsięwzięć.

Najważniejszym narzędziem w edukacji historycznej w Muzeum Historii Torunia jest wystawa narracyjna *Toruń i jego historia*. Jej *clou* stanowią zabytki muzealne. W Domu Eskenów wyeksponowano ponad 1100 artefaktów. Ich imponująca liczba wynika nie tylko z realizacji zadań nakreślonych w Ustawie o muzeach z 21 listopada 1996 roku, która nakazuje gromadzenie, ochronę oraz udostępnianie przechowywanych zbiorów², ale także z głębokiego przekonania kuratorek ekspozycji, że nawet na wystawie

² „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1997, nr 5, poz. 24, s. 49–53.

narracyjnej multimedia oraz inne środki wyrazu nie powinny zakłócić kontaktu z zabytkiem, ponieważ „poprzez żywy, bezpośredni kontakt z przedmiotem będącym świadkiem minionych czasów lepiej zapamiętujemy i rozumiemy to, co wydarzyło się w przeszłości”³. W procesie edukacji historycznej „obcowanie” i kontakt

³ A. Kamińska, *(Re)konstrukcje muzeum w kulturze współczesnej. Studium socjopedagogiczne*. Praca doktorska napisana na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, Poznań 2015, <https://researchportal.amu.edu.pl/info/phd/UAMe734e090fb-c540abb9390a6d51453739/> [dostęp: 29.11.2023].



Fot. 10. Część ekspozycji poświęcona losom toruńczyków w okresie okupacji niemieckiej
Fot. Krzysztof Deczyński.



Fot. 12. Zabawa edukacyjna wielkoformatowymi puzzlami w pomieszczeniach edukacyjnych Muzeum Historii Torunia
Fot. Krzysztof Deczyński.



Fot. 11. Zastłuchana dziewczynka podczas oglądania prezentacji multimedialnej *Wrzesień 1939 roku w Toruniu* w części wystawy dotyczącej II wojny światowej
Fot. Krzysztof Deczyński.

z artefaktem ma znaczenie nadrzędne, które nie tylko staje się pretekstem do poznania konkretnej wiedzy, ale kształtuje także wrażliwość poznawczą i estetyczną odbiorcy. Innymi słowy – uwrażliwia na historię, ale i na zagadnienia związane z ochroną dziedzictwa kulturowego. Jednak we współczesnym muzealnictwie obecny jest także trend, w którym na wystawach (zwłaszcza) historycznych następuje zaburzenie w dziedzinie proporcji pomiędzy zabytkami a multimediami.

W Muzeum Historii Torunia zabytki pełnią rolę nadrzędną i są swego rodzaju drogowskazami po zawiłych losach miasta. Naturalnie ekspozycja

wzbogacona jest także o różnego rodzaju multimedia. Te nowe formy przekazu pozwalają zwiększyć oddziaływanie na zwiedzającego, pomagają uzyskać jego większe i bardziej pogłębione zaangażowanie, aby skłonić do kontaktu z przeszłością oraz poszerzenia swojej wiedzy. Filmy, nagrania dźwiękowe czy powiększenia wielkoformatowe pozwalają nie tylko na poszerzenie przekazu słownego, ale także działają na emocje, „wciągają” w wir przeszłości, stwarzają odpowiedni klimat i atmosferę, co sprzyja procesom poznawczym i pozwala uzyskać większą efektywność w procesach edukacyjnych.

Przykładem tego typu działań może być fragment ekspozycji pokazujący historię Torunia w czasie II wojny światowej, który zaprojektowany został jako wąski, ciemny korytarz. W ten sposób dobrana scenografia ma za zadanie budować atmosferę napięcia i niepewności – emocji powszechnie odczuwanych w okresie okupacji niemieckiej. W szarych ekspozytorach znalazły miejsce zarówno subtelnie wyeksponowane światłem zabytki, jak również multimedia zawierające obrazy pokazujące różne dziedziny życia w okupowanym Toruniu. Oprócz artefaktów emocje uczestnika wywołuje pokazanie atmosfery września 1939 roku przez pryzmat losów „zwyčajnego” człowieka – mieszkańca naszego miasta. W czasie prezentacji multimedialnej *Wrzesień 1939 roku w Toruniu* lektor czyta dziennik z okresu okupacji toruńskiego artysty Eugeniusza Przybyła, który opisuje dzień po dniu



Fot. 13. Zajęcia edukacyjne *Obudź śpiącego rycerza!*, w tle widoczna „oś czasu”
Fot. Krzysztof Deczyński.

swoje przeżycia w pierwszych dniach wojny⁴. Głosowi lektora towarzyszy prezentacja filmowa skomponowana z fotografii wykonanych w Toruniu w czasie okupacji. Czynnikiem wzmacniającym emocje są odgłosy warczących samolotów oraz bombardowania, które rozbrzmiewają w tle projekcji. Efekty wizualne i dźwiękowe oddziałują na zwiedzającego ze znaczną siłą.

Poza filmami, nagraniami i różnymi prezentacjami jedną z ciekawszych multimedialnych atrakcji w Muzeum Historii Torunia jest tzw. port średniowieczny. W specjalnym pomieszczeniu zlokalizowanym w średniowiecznych piwnicach, na trzech ścianach wyświetlany jest obraz odtwarzający panoramiczny widok toruńskiego portu, po którym zwiedzający porusza się przez odpowiednie ruchy ciała. Ważne pod względem edukacyjnym miejsca lub przedmioty, takie jak

⁴ E. Przybył, *Toruń okupacyjny. Dziennik Eugeniusza Przybyła*, z rękopisu wydali i opracowali: J. Tondel, R. Tondel, Toruń 2019.



Fot. 14. Zajęcia edukacyjne *Historie i tajemnice mieszkańców dawnego Torunia*, spotkanie z komturem krzyżackim oraz z właścicielką Domu Eskenów – panią Urszulą Eskenową, podczas I Toruńskiej Nocy Muzeów 13 maja 2023 r.
Fot. Krzysztof Deczyński.



Fot. 15. Prelekcja dr. Dawida Kobiątki pt. *Archeologia Doliny Śmierci – materialne ślady masowej zbrodni z końca stycznia 1945 roku pod Chojnicami*, spotkanie z cyklu „Tajemnice toruńskich historii”, 24 marca 2022 r.
Fot. Krzysztof Deczyński.

np. koga, spichlerze, ramy sukiennicze itp., zostały oznaczone specjalnym znakiem graficznym. Uaktywnienie tego miejsca powoduje rozwinięcie się poszerzonej informacji na dany temat. Jednak to widz decyduje, czy poszerzy swoją wiedzę przez wejście do konkretnej przestrzeni, czy pójdzie dalej. *Port średniowieczny* to atrakcja przeznaczona dla odbiorcy indywidualnego.

Muzeum Historii Torunia posiada również wydzielone miejsca do działań edukacyjnych.

Niektóre z nich mogą odbywać się w przestrzeni wystawy, ale część aktywności prowadzona jest w specjalnie urządzonych w tym celu pomieszczeniach, które wyposażono w elementy multimedialne, jak i tradycyjne pomoce edukacyjne. Pomieszczenia edukacyjne ulokowano na najniższej kondygnacji – w piwnicach. Samo wnętrze, z zachowanymi gotyckimi sklepieniami i innymi detalami architektonicznymi, posiada walory edukacyjne.

W pierwszym pomieszczeniu edukacyjnym zamontowano tzw. oś czasu w formie wielkoformatowego wydruku, na którym zaznaczono najważniejsze wydarzenia związane z historią miasta w odniesieniu do głównych faktów w dziejach Polski i świata. Zwiedzający wybiera konkretne wydarzenie przez naciśnięcie odpowiedniego guzika, co skutkuje uruchomieniem krótkiego 2–3-minutowego filmu na wybrany temat. „Oś czasu” wykorzystywana jest w czasie zajęć edukacyjnych dla dzieci, młodzieży i dorosłych, jak również nad wyraz chętnie odtwarzana jest przez osoby zwiedzające muzeum indywidualnie. Atrakcją stanowi też sala z wielkoformatowymi puzzlami, które pozwalają na stworzenie ścieżek dydaktycznych służących do poznania zagadnień z dziedziny zabudowy miasta, ubiorów oraz nakryć stołowych w poszczególnych epokach historycznych.

W Muzeum Historii Torunia odbywają się także zajęcia edukacyjne (warsztaty, gry edukacyjne czy prelekcje) realizowane przez pracowników Działu Edukacji Muzeum Okręgowego w Toruniu. Stała oferta obejmuje kilkanaście tematów i jest modyfikowana w zależności od potrzeb i aktualnie ekspozowanych wystaw⁵. Są one skierowane do różnych grup wiekowych oraz osób o szczególnych potrzebach. Jednym z elementów procedury zapisu na zajęcia jest kontakt telefoniczny z edukatorem. Przyjęcie takiego rozwiązania pozwala na modyfikację scenariusza i dostosowanie go do potrzeb edukacyjnych konkretnej grupy oraz wskazówek nauczyciela.

W tym niepełnym omówieniu działalności i udziału Muzeum Historii Torunia w edukacji historycznej w Toruniu na uwagę zasługuje również

cykl „Tajemnice toruńskich historii” realizowany od jesieni 2018 roku. Spotkania te adresowane są do dorosłych, seniorów, studentów i starszej młodzieży (szkoła średnia). Ich celem jest przybliżenie aktualnych wyników badań prowadzonych nad historią Torunia jego mieszkańcom. W czasie spotkania 30 listopada 2018 roku dr hab. Sylwia Grochowina, prof. UMK oraz dr Iwona Markowska przybliżyły słuchaczom okoliczności powstania niezwyklej kolekcji fotografii w związku z promocją książki *Okupowany Toruń w obiektywie Kurta Grimma. Niemiecka fotografia propagandowa ze zbiorów Muzeum Okręgowego w Toruniu*⁶. Spotkanie to dało początek całemu cyklowi. Tematy prelekcji na przestrzeni lat obejmowały bardzo szerokie spektrum. Dyskutowano m.in. o problemie prostytucji (*Prostytucja w międzywojennym Toruniu*, prelegent dr hab. Tomasz Krzemiński, prof. UMK, 11 kwietnia 2019 roku); zaopatrzeniu miasta w czystą wodę (*Dawniej też do Torunia płynęła woda w wodociągach...*, Robert Kola, Leszek Kotlewski, 20 listopada 2019 roku); zjawiskach uważanych za nadprzyrodzone (*Diabeł, czarny pies i egzorcysta – czyli nadzwyczajne opowieści o dawnym Toruniu*, dr Julia Możdżeń, 24 września 2020 roku); czasie i życiu w średniowiecznej parafii (*Dzień u Świętych Janów, czyli o czasie w średniowiecznej parafii*, dr Alicja Sumowska, dr Marcin Sumowski, 20 stycznia 2022 roku); teatrze (*Kiedy słowo polskie po raz pierwszy wybrzmiało w Teatrze Miejskim w Toruniu*, prof. dr hab. Marek Podlasiak, 30 marca 2023 roku) i wielu innych. Frekwencja na spotkaniach była zróżnicowana i wahała się w przedziale od 19 do około 60 osób. Szczególnie chętnie uczestniczyli w nich seniorzy, członkowie Towarzystwa Przyjaciół Muzeum Okręgowego w Toruniu, pasjonaci lokalnej historii oraz stałe grono osób zaangażowanych w działalność muzeum. Udział studentów oraz starszej młodzieży był nieliczny i oscylował na poziomie kilku osób. Idea wyjścia poza środowiska naukowe z wynikami badań nad przeszłością Torunia do mieszkańców miasta, z jednoczesnym włączeniem kręgów studenckich, jest perspektywą obiecującą w kontekście

⁵ Pełna oferta znajduje się na stronie internetowej Muzeum Okręgowego w Toruniu w zakładce Edukacja. Patrz: <https://muzeum.torun.pl/edukacja-kategoria/> (dostęp: 29.11.2023).

⁶ *Okupowany Toruń w obiektywie Kurta Grimma. Niemiecka fotografia propagandowa ze zbiorów Muzeum Okręgowego w Toruniu*, oprac. I. Markowska, Toruń 2018.

lokalnej edukacji historycznej oraz niepozbywioną korzyści dla wszystkich stron: badaczy, muzeum oraz odbiorców. Muzeum to doskonałe miejsce, które mogłoby stanowić płaszczyznę styku pomiędzy ważnymi i interesującymi, ale jednocześnie nierzadko dość hermetycznymi badaniami historycznymi a mieszkańcami miasta i regionu.

Muzeum Historii Torunia rocznie odwiedza około 30 tys. osób. Działania podejmowane przez pracowników muzealnych (organizacja wystaw, odczyty, spotkania, warsztaty muzealne, gry etc.) to nie tylko ważny element w edukacji historycznej społeczeństwa, ale także istotna część składająca się na życie kulturalne miasta.

Iwona Markowska – doktor nauk humanistycznych w zakresie historii, kustosz w Muzeum Okręgowym w Toruniu, kierownik Działu Historii i Dziejów Miasta Torunia.
e-mail: i.markowska@muzeum.torun.pl

Katarzyna Szczygieł
Muzeum Narodowe w Krakowie

Wiadomości Historyczne
nr 2/2024, s. 87–91
ISSN 3071-6942

Historia z bliska

Doświadczenie przeszłości w Muzeum Książąt Czartoryskich

Muzeum Książąt Czartoryskich to pierwsze w Polsce muzeum narodowe. Obejmuje pamiątki i dzieła sztuki związane z kolekcją magnackiego rodu Czartoryskich herbu Pogoń Litewska. Podstawą tej kolekcji są zabytki i dzieła sztuki zebrane przede wszystkim przez księżną Izabelę z Flemmingów Czartoryską. W zbiorach znajdziemy pamiątki po królach polskich, hetmanach i bohaterach narodowych walk wyzwoleniczych. Zgromadzono tu także sentymentalno-romantyczną kolekcję przedmiotów związanych z wybitnymi osobistościami europejskimi, takimi jak na przykład William Szekspir, Jean-Jacques Rousseau czy François-Marie Arouet, czyli Wolter. Za sprawą wnuka Izabeli, Władysława Czartoryskiego, kolekcja wzbogaciła się o pamiątki związane między innymi ze starożytnymi kulturami – egipską, grecką i rzymską. Władysław Czartoryski, jako syn Adama Jerzego i Anny z Sapiechów, był głównym spadkobiercą w zakresie opieki nad kolekcją. Wypełniając wolę ojca, przeniósł z powrotem do kraju, właśnie do Krakowa, kolekcję rodową, przechowywaną przez lata w miejskim pałacu Hôtel Lambert w Paryżu. Władze Krakowa przekazały Władysławowi Czartoryskiemu budynek starego arsenału miejskiego z basztami, zakupił on też trzy kamienice i część dawnego klasztoru pijarów. Po adaptacji budynków powstał kompleks przeznaczony na Muzeum Książąt Czartoryskich, które zostało oficjalnie otwarte w 1876 roku. Obecnie, po wieloletnim remoncie, kolekcja książąt



Fot. 1. Sala Czartoryskich
Fot. Tomasz Markowski.

Czartoryskich jest ponownie udostępniona dla publiczności.

W Muzeum Książąt Czartoryskich – oddziale Muzeum Narodowego w Krakowie, można doświadczyć historii nie tylko zmysłem wzroku. Można jej tu także dosłownie dotknąć na stanowiskach ścieżki sensorycznej, która ma charakter stałego pokazu. Jest włączona w ciąg prezentacji zabytków i dzieł sztuki na wystawie.

Na stanowiskach ścieżki sensorycznej znajdują się edukacyjne kopie wybranych zabytków z tej słynnej kolekcji. Są one dostępne dla każdego zwiedzającego, również ze specjalnymi

potrzebami. Podstawowym założeniem, które wyznacza kierunki działalności kulturalno-edukacyjnej oraz rozplanowania przestrzeni w Muzeum jest cel, aby każdy czuł się w nim swobodnie i mógł w sposób interesujący oraz dostosowany do jego indywidualnych potrzeb przeżyć wizytę jak najpełniej.

W ramach projektu „Przeszłość Przyszłości. Remont i wyposażenie Muzeum Książąt Czartoryskich – Muzeum Narodowe w Krakowie w celu udostępnienia unikatowej kolekcji” powstały stanowiska edukacji indywidualnej dla zwiedzających. Z myślą o projektowaniu uniwersalnym przygotowaliśmy stanowiska skierowane do wszystkich zwiedzających właśnie z uwzględnieniem potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami oraz liczne pomoce dydaktyczne i edukacyjne kopie zabytków. Projekt był realizowany w ramach Programu Operacyjnego Infrastruktura i Środowisko 2014–2020 (oś priorytetowa VIII Ochrona dziedzictwa kulturowego i rozwój zasobów kultury). Dofinansowany został ze środków Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu.



Fot. 2. Stanowisko Miejsce Poznania i Eksperymentu
Fot. Katarzyna Szczygieł.

Jednym ze stanowisk jest zlokalizowane na parterze, na dziedzińcu, dostępne bez żadnych przeszkód architektonicznych Miejsce Poznania i Eksperymentu. To rodzaj niskiego, mobilnego mebla z wysuwanymi szufladami i siedziska z miejscami na książki. Miejsce to wyposażone

jest w szuflady wypełnione wspólnie wykonanymi kopiami zabytków z kolekcji książąt Czartoryskich. W szufladach opisanych infografikami, np. „Dotknij”, „Zobacz z bliska” czy „Prze czytaj i zwróć”, znajdują się podstawowe materiały plastyczne, karty pracy dla rodzin z dziećmi, dla dorosłych, dla młodzieży i nauczycieli do indywidualnego zwiedzania.



Fot. 3. Kopia edukacyjna siodła według tradycji po marszałku wielkim koronnym Jerzym Lubomirskim
Fot. Katarzyna Szczygieł.

W czterech kolejnych szufladach znajdują się współczesne edukacyjne kopie wybranych zabytków: kopia siodła wg tradycji po marszałku wielkim koronnym Jerzym Lubomirskim, kopia buzdycanu wg tradycji po Stefanie Czarnieckim, kopia karty pontyfikału biskupa Erazma Ciołka, kopia medalu Stefana Batorego upamiętniającego odzyskanie Inflant i Połocka. Wszystkie szuflady z kopiami zabytków zawierają podpisy w języku polskim, w języku angielskim i pismem brajla oraz opisy zabytków pismem brajla i drukiem powiększonym z myślą o osobach ze specjalnymi potrzebami.

Ścieżka sensoryczna pomyślana została zgodnie z metodą projektowania bez barier, zakłada otwartą dostępność do dóbr kultury wszystkim osobom bez żadnego rozróżnienia. Ścieżka sensoryczna ma charakter stałego pokazu w ramach wystawy i jest dostępna dla wszystkich chętnych.



Fot. 4. Kopie edukacyjne kluczy do Świątyni Sybilli i do Domu Gotyckiego
Zdjęcie ze zbiorów MNK.

Przygotowaliśmy jedenaście stanowisk w przestrzeni wystawy. Wybór eksponatów do wykonania kopii pokazuje różnorodność kolekcji ksiąg Czartoryskich.

Na jednym ze stanowisk znajdują się kopie dwóch kluczy do Świątyni Sybilli i do Domu Gotyckiego. Inne stanowisko ma formę pulpitu, dzięki czemu jest dostosowane dla osób poruszających się na wózkach. Zawiera pergaminową kopię dyplomu honorowego Miasta Krakowa dla Władysława Czartoryskiego.



Fot. 6. Kopia edukacyjna szabli polskiej z pochwą przypisywanej Jerzemu Sebastianowi Lubomirskiemu
Fot. Katarzyna Szczygieł.



Fot. 5. Kopia edukacyjna dyplomu honorowego Miasta Krakowa dla Władysława Czartoryskiego
Zdjęcie ze zbiorów MNK.

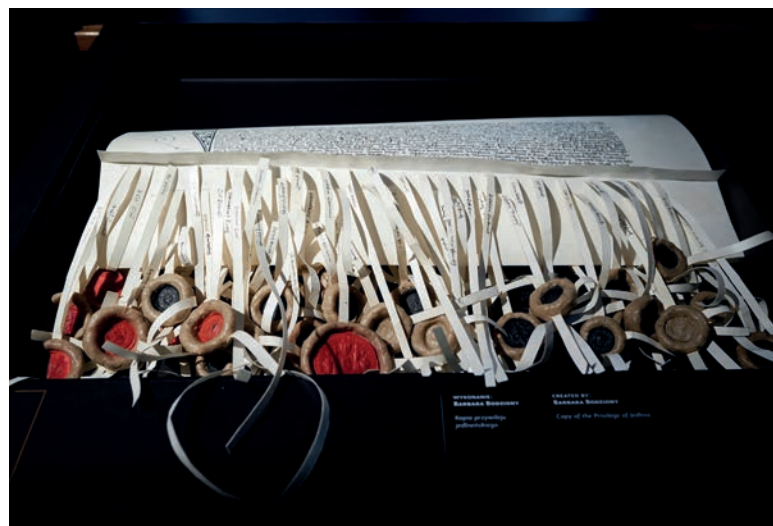
Kolejne stanowisko prezentuje kopię szabli polskiej z pochwą przypisywanej Jerzemu Sebastianowi Lubomirskiemu.

Na dwóch stanowiskach prezentowane są pergaminowe kopie dokumentu przywileju jedneńskiego opatrzonego pieczęciami i dokumentu traktatu krakowskiego, tzw. hołdu pruskiego, także z pieczęciami. Stanowiska mają formy pulpitu z dostępem dla osób poruszających się na wózkach.

W ramach pomocy dydaktycznych do zajęć edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem osób ze specjalnymi potrzebami przygotowaliśmy rekwizyty do dotykania, wśród których na szczególną uwagę zasługują te związane z najcenniejszym dziełem w kolekcji ksiąg Czartoryskich – z obrazem *Dama z gronostajem* Leonarda da Vinci.



Fot. 7. Kopia edukacyjna dokumentu traktatu krakowskiego, tzw. hołdu pruskiego
Fot. Tomasz Markowski.



Fot. 8. Kopia edukacyjna dokumentu przywileju jedlnieńskiego
Fot. Tomasz Markowski.

Skrzyneczka pełna przyborów i materiałów służących dawnym artystom do pracy to pomoc dydaktyczna, którą przygotowaliśmy do wykorzystania przez edukatora w trakcie lekcji, warsztatów i spotkań. Inspiracją dla nas był warsztat artystyczny czasów Leonarda da Vinci. Nasza skrzyneczka pełna jest współczesnych materiałów malarskich i pisarskich, które w zestawie stylizowane są na dawne. Mamy tu między innymi kamienne minerały, które w postaci



Fot. 9. Skrzyneczka Leonarda
Fot. Katarzyna Szczygieł



Fot. 10. Kopia edukacyjna stroju z obrazu *Dama z gronostajem*
Fot. Arbresha Goranci, Archiwum Fundacji Nomina Rosae

sproszkowanej wykorzystywane były do przygotowania farb temperowych i olejnych. Małe porcelanowe moździerze z tłuczkiem do rozdrabniania minerałów pozwalają na snucie opowieści o sposobie przygotowywania pigmentów. Można tu znaleźć klej zwierzęcy do podklejania płótna na desce, zaprawę klejowo-kredową do wykonania podobrazia, gęsie pióro z metalową stalówką, fragment pergaminu, kawałek naturalnego płótna lnianego, pędzle z włosia sobola czy sangwinę, czyli kredkę do szkicowania. Mamy także malsztok, czyli narzędzie, które służyło malarzom do podpierania ręki w trakcie malowania szczegółów czy precyzyjnych i misternych detali.

Strój *Damy z gronostajem* wiąże się z modą katalońską. Suknia uszyta została ręcznie ze świetlistych hiszpańskich aksamitów i podszyta lnem. Płaszcz z aksamitu został podszyty naturalnym

jedwabiem. Koszula i wiązania są także jedwabne. Haft ręczny wykonano z matowej naturalnej nici. Strój ten pozwala wyobrazić sobie, jak słynna modelka mogła być ubrana i jest znakomitą pomocą dydaktyczną do zajęć dla osób ze specjalnymi potrzebami.

Możliwość dotknięcia, wzięcia do ręki i zapoznania się z kształtem, fakturą obiektu stanowi wyjątkową wartość przybliżającą prezentowane w muzeum zbiory. Pozwala indywidualnym zwiedzającym i uczestnikom zajęć edukacyjnych na bardziej aktywne uczestnictwo w prezentacji kolekcji, pobudza ich wyobraźnię i pozwala na dłużej zapamiętać historie opowiedane przez edukatora, usłyszane od przewodnika czy lektora w audioprzewodniku. Pozwala tym samym na budowanie głębszej świadomości kulturowej, narodowej, społecznej i historycznej.

Katarzyna Szczygiel – absolwentka polonistyki, studiowała historię sztuki, pracowniczka Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Krakowie.
e-mail: kszczygiel@mnk.pl

Justyna Żarczyńska

Ratusz – Muzeum Poznania, oddział Muzeum Narodowego w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-5025-6085

Wiadomości Historyczne

nr 2/2024, s. 92–97

ISSN 3071-6942

Wielkie projekty i wielkie wyzwania

Edukacja muzealna w obliczu kryteriów programów dotacyjnych na przykładzie Ratusza – Muzeum Poznania

Celem mojego artykułu jest nie tyle opisanie procesu, który przeszedł zespół powołany zarządzeniem dyrektora Muzeum Narodowego w Poznaniu – Tomasza Łęckiego w celu przygotowania wniosku o pozyskanie środków na dalszy remont, modernizację i prace konserwatorskie nie tylko Ratusza (otwartego dla zwiedzających od 1 marca 2024 roku w części piwnic i parteru), ale i w kamienicach przy Starym Rynku 42 i 43 w Poznaniu, gdzie mieścić się będzie Muzeum Mieszkańców – nowe miejsce na kulturalnej mapie Poznania, ale przedstawienie płynących z tych doświadczeń wniosków dotyczących edukacji muzealnej, a więc i edukacji historycznej, jak również stojących przed nią szans oraz wyzwań. Projekt, o którym piszę, zakłada też przygotowanie zaplecza Muzeum Poznania w innym budynku przy ul. Klasztornej 22/23. Ulokowane tam będą pomieszczenia biurowe dla pracowników wraz z pomieszczeniami socjalnymi, magazyn zbiorów, pracownia konserwacji, biblioteka i – co w kontekście poruszanej tematyki istotne – sala edukacyjna. Projektowi nadano nazwę „Muzeum Poznania – rozbudowa, konserwacja i udostępnienie najcenniejszych zabytków renesansowych miasta”. Wniosek złożono do programu Fundusze Europejskie na Infrastrukturę, Klimat i Środowisko (FEnIKS) w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego. Całkowity koszt projektu to 88 102 424,87 zł, a dofinansowanie w ramach programu wyniesie

56 045 541,74 zł. Dotacja celowa Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego to z kolei 15 215 356,20 zł.

Znaczenie projektu

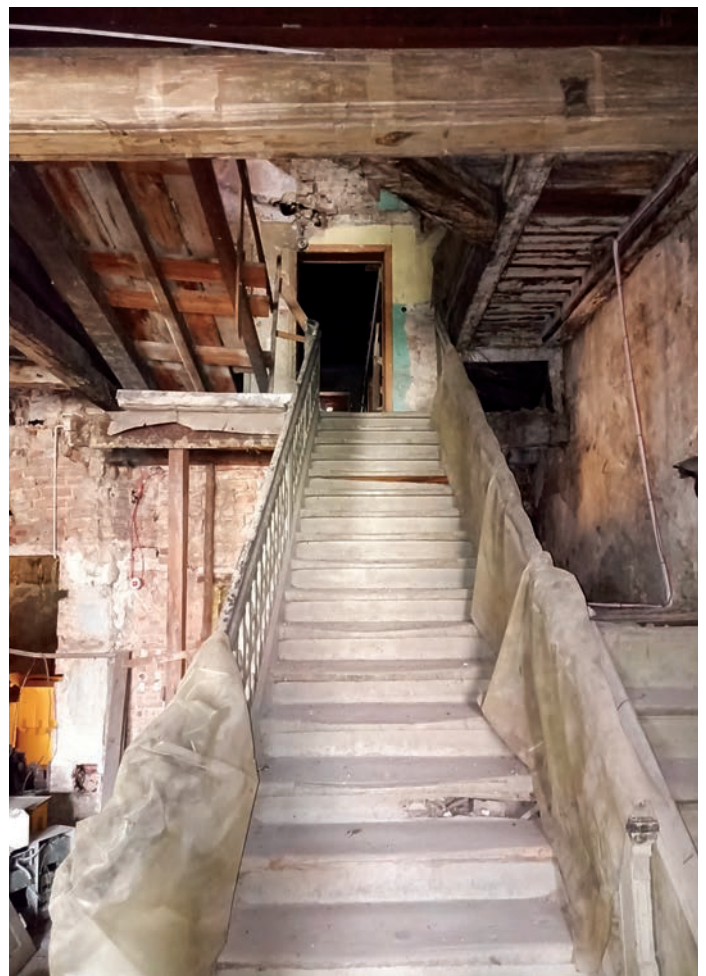
Warto wspomnieć, jakie jest znaczenie tego projektu. Remont Ratusza zaczął się w kwietniu 2019 roku. Muzeum zostało zamknięte dla zwiedzających. Prace remontowe objęły parter i niedostępne przez 27 lat gotyckie piwnice, posiadające niewątpliwe walory historyczne i zabytkowe. Od początku zakładano także remont na wyższych kondygnacjach, jednak ten etap traktowano jako następną fazę prac, wymagającą kolejnych nakładów finansowych. Pojawiło się pytanie, w jaki sposób możemy pozyskać fundusze na dalsze prace w samym Ratuszu i remont kamienic przy Starym Rynku oraz we wspomnianym budynku przy ul. Klasztornej. Przypomnę, że Ratusz, słusznie nazywany perłą renesansu, powstał na przełomie XIII i XIV wieku, a ukończony został najpewniej w latach 1300–1305. Utożsamianie tego obiektu ze złotym wiekiem w historii miasta związane jest z jego odbudową po pożarze w 1536 roku i przebudową, dokonanymi przez sprowadzonego z Lugano Jana Baptystę Quadro, z którym władze miasta podpisały umowę w 1550 roku i który nadał bryle budynku oraz wnętrzem niezwykły charakter.

Od 1954 roku działa tu Muzeum, które prezentuje obiekty związane z historią Poznania – od średniowiecza do współczesności. Co zaś tyczy się samych kamienic, również one mają ciekawą i bogatą historię. Powstały w 2. ćwierci XV wieku. Ich właściciele na przestrzeni lat zmieniali się, ale niewątpliwie ważne jest wspomnienie, że byli to często cenieni i znani poznańscy mieszczanie. Podczas walk o Poznań w 1945 roku kamienice ucierpiały w mniejszym stopniu aniżeli wiele innych budynków Starego Miasta. Po wojnie stały się decyzją Urzędu Miasta Poznania własnością Muzeum, które przez lata starało się je utrzymywać i doprowadzić do stworzenia w nich ekspozycji. Pierwotnie miało tu powstać Muzeum Wnętrz Mieszczańskich, następnie Muzeum Mieszczaństwa, a w końcu Muzeum Mieszkańców. Ujawniająca się w zmianach nazwy koncepcja również przechodziła modyfikacje. Chcemy stworzyć miejsce o poznaniakach i dla poznaniaków. O ile w Ratuszu opowiemy oficjalną historię miasta, o tyle w Muzeum Mieszkańców opowiadać będziemy o jego historii codziennej, a wszystko to przez pryzmat życia mieszkańców. Ma być to także instytucja przez nich współtworzona. Tu istotna jest kwestia partycypacji.

Plany są zakrojone na szeroką skalę. Stawiają przed Muzeum i przed nami wielkie wyzwanie – także finansowe. Tak ambitny plan wymaga pieniędzy. Od pewnego czasu mówiło się o programie FEnIKS i naszym ewentualnym udziale w konkursie, w którym nagrodą miało być dofinansowanie umożliwiające przeprowadzenie tak dużej inwestycji. W marcu 2023 roku ta kwestia zaczęła nabierać realnych kształtów, a pracownicy Muzeum Narodowego w Poznaniu odpowiedzialni za inwestycje i pozyskiwanie dotacji uczestniczyli w pierwszych spotkaniach, podczas których zaczęto omawiać program i wspominać o kryteriach dostosowanych do poszczególnych obszarów, m.in. kultury. Na oficjalne wytyczne należało jednak poczekać, co rzecz jasna rodziło w nas liczne obawy. Były one związane przede wszystkim z czasem, który dostaniemy na przygotowanie wniosku. Mieliśmy ostatecznie zaledwie 6 miesięcy, a wytyczne okazały się być restrykcyjne. Po ich publikacji stało się oczywiste, jak istotny dla oceny końcowej projektu jest jego edukacyjny potencjał. Nie obniża to jednak rangi i znaczenia innych elementów.

Kryteria i wyzwania

Kryteria były wymagające tak pod względem ilości wydarzeń, które program powinien zawierać, jak i ich charakteru, grupy odbiorców, do której miały być skierowane i jeszcze wielu innych czynników. Okres przygotowawczy był krótki, ale my, planując działania edukacyjne, musieliśmy wyprzedzić czas i obmyślić plan do zrealizowania w latach 2029–2034. Czas realizacji projektu to 5 lat, jednak z punktu widzenia działań zaplanowanych w ofercie edukacyjno-kulturalnej ważny jest 5-letni okres trwałości projektu. To wtedy wszystkie działania zaproponowanego we wniosku programu muszą zostać przeprowadzone. Myśląc o tych wydarzeniach, musieliśmy rozważyć, z kim chcielibyśmy podjąć współpracę lub też z kim Muzeum Narodowe w Poznaniu współpracę już podjęło i moglibyśmy ją wykorzystać na potrzeby tego przedsięwzięcia.



Fot. 1. Kamienica przy Starym Rynku 43
Fot. Henryk Sieg, MNP, 2024.

Konieczne było pozyskanie określonej liczby listów intencyjnych z wybranymi partnerami.

Ze względu na wspomnianą wcześniej partycypację, także stanowiącą element projektowanego programu, nie mogliśmy się obyć bez przeprowadzenia badań popytu i badań społecznych, które wykazałyby, że nasze pomysły odzwierciedlają zapotrzebowanie społeczne i są wręcz pożądane przez potencjalnych uczestników. W momencie opublikowania wytycznych nie dysponowaliśmy takimi raportami. Ich opracowanie standardowo zajmuje znacznie więcej czasu, niż mogliśmy zaproponować badaczkom, z którymi przy tej okazji współpracowaliśmy. Udało się jednak przygotować trzy dokumenty: *Badanie na temat społecznego zapotrzebowania na projekt „Muzeum Poznania: Ratusz i Muzeum Mieszkańców”*; *Raport z konsultacji społecznych dla projektu Muzeum Poznania: Ratusz i Muzeum Mieszkańców* i *Badanie odbiorców Muzeum Narodowego w Poznaniu: projekt „Muzeum Poznania: Ratusz i Muzeum Mieszkańców”*. Autorkami wszystkich były dr Zofia Małkiewicz i dr Marta Skowrońska. Raporty pozwoliły nam na korektę programu i lepsze dostosowanie jej do oczekiwań odbiorców, którzy wypowiedzieli się podczas spotkań i poprzez dostępną ankietę, czego oczekują od Muzeum Poznania i jak je sobie wyobrażają.

Niełatwym zadaniem było oszacowanie budżetu edukacyjnego. Wcale nie chodzi jednak o koszt realizacji samego programu, ale również niezbędnego wyposażenia oraz materiałów potrzebnych do prowadzenia wymienionych w ofercie zajęć. Wyzwaniem było także stworzenie bardzo szczegółowego harmonogramu wydarzeń, uwzględniającego zarówno terminy, jak i opisy czy słowa kluczowe, niezbędne do wskazania, jakie kryteria przy ich okazji spełniamy.

Program edukacyjny musiał być powiązany z wartościami społecznymi, a jednocześnie odpowiadać profilowi i charakterowi samego Muzeum. Opowiadamy lokalną historię i posiadamy 40-tysięczny zbiór obiektów, których część zostanie wykorzystana na wystawach stałych. Z uwagi na to, że Muzeum Mieszkańców istnieje jako pewna koncepcja, pozbawiona jeszcze szczegółowości, zadanie było utrudnione. Scenariusz Ratusza już powstał, jego autorką jest dr Magdalena Mrugalska-Banaszak. Scenariusz

Muzeum Mieszkańców tworzą pracownicy Ratusza – Muzeum Poznania pod opieką merytoryczną dr Mrugalskiej-Banaszak, a są to: ja, Katarzyna Sinoracka, dr Michalina Janaszak, dr Jarosław Mulczyński i dr Piotr Grzelczak.

Autorkami większości propozycji edukacyjnych i partycypacyjnych jesteśmy: Katarzyna Sinoracka i ja. Konieczne było jednak skorzystanie z pomocy innych pracowników naszego oddziału Muzeum Narodowego w Poznaniu oraz poszczególnych działów, w tym oczywiście Działu Edukacji, kierowanego przez Katarzynę Grabowską. Współpraca była więc niezwykle istotna. Nie można też zapomnieć, że oferta to jedno, a odrębną kwestią jest program edukacyjny obejmujący lekcje muzealne, ścieżki zwiedzania i inne stałe elementy oferty dla Ratusza i Muzeum Mieszkańców, który będziemy realizować równorzędnie z programem dołączonym do wniosku, a który jeszcze nie powstał. Tego bowiem wniosek nie dotyczył.

W tej części chciałabym się skupić na samych wytycznych. Kryteria obligatoryjne, które w pewnych punktach w nieoczywisty sposób dotyczyły edukacji, były następujące:

- „realizacja działań miękkich w trakcie realizacji projektu”¹;
- „wsparcie procesu transformacji cyfrowej”;
- „partycypacja społeczna w podejmowaniu decyzji dotyczących projektu”;
- „włączenie społeczne i rozwój innowacji społecznych”;
- „uzasadnienie potrzeby realizacji projektu – poprawność i wiarygodność analizy popytu”;
- „zgodność z zasadami Nowego Europejskiego Bauhausu”;
- „rozwiązania dla osób ze szczególnymi potrzebami”.

Bardzo szczegółowo opisano też kryteria rankingujące, punktowane, gdzie 0 punktów nie przekreśla ubiegania się o dofinansowanie. Jak widać poniżej, podano dokładną liczbę wydarzeń

¹ Wszystkie cytaty pochodzą z: PROGRAM FUNDUSZE EUROPEJSKIE NA INFRASTRUKTURĘ, KLIMAT, ŚRODOWISKO 2021–2027. Specyficzne kryteria wyboru projektów (działanie 7.1), https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/119107/Kryteria_dzialanie_7_1_Obszar_1_infrastruktura_kultury_FEnIKS.pdf [dostęp: 30.06.2024].

z wybranej kategorii, która umożliwiła otrzymanie konkretnej liczby punktów. Edukacja dotyczyła tych elementów wytycznych (obok dla zobrazowania podaję, ile punktów i za co można było uzyskać, oczywiście w pozostałych, niewymienionych przypadkach przyznano 0 punktów):

1. „Oferta kulturalno-edukacyjna po zakończeniu projektu” („3 pkt. – oferta zawiera wydarzenia związane z promocją lokalnej kultury i historii (minimum 6 wydarzeń rocznie w każdym roku okresu trwałości) lub 3 pkt. – oferta zawiera wydarzenia promujące młodych twórców lub twórców z mniejszości narodowych (minimum 6 wydarzeń rocznie w każdym roku okresu trwałości), lub 3 pkt. – oferta przewiduje realizację wydarzeń kulturalnych lub edukacyjnych będących efektem bezpośredniej współpracy z instytucjami kultury z innych państw (minimum 1 wydarzenie rocznie w każdym roku okresu trwałości), lub 3 pkt. – oferta kulturalno-edukacyjna zawiera wydarzenia specjalnie kierowane do dzieci i młodzieży (minimum 6 wydarzeń rocznie w każdym roku okresu trwałości), lub 3 pkt. – oferta kulturalno-edukacyjna zawiera wydarzenia realizowane na obszarach wiejskich, poza obiektem/obiektami będącymi przedmiotem wniosku (minimum 6 wydarzeń rocznie w każdym roku okresu trwałości), lub 3 pkt. – oferta kulturalno-edukacyjna zawiera elementy zwiększające zaangażowanie społeczności lokalnej”).

2. „Współpraca z podmiotami zewnętrznymi w realizacji oferty kulturalno-edukacyjnej po zakończeniu projektu” – („4 pkt. – projekt zakłada zaangażowanie co najmniej 2 podmiotów niepowiązanych z wnioskodawcą/operatorem infrastruktury objętej wsparciem do prowadzenia/współprowadzenia zajęć artystycznych lub innych inicjatyw społeczno-kulturalnych (minimum 9 wydarzeń rocznie prowadził/współprowadził w obiekcie będącym przedmiotem projektu zajęcia artystyczne lub inne inicjatywy społeczno-kulturalne opisane we wniosku o dofinansowanie. Wnioskodawca złoży wraz z wnioskiem o dofinansowanie list intencyjny, w którym opisany będzie zakres działalności podmiotu, który będzie prowadził/

współprowadził działalność kulturalną w budynku będącym przedmiotem projektu. List intencyjny będzie podstawą oceny tego kryterium przez każdy z podmiotów w każdym roku okresu trwałości) albo 2 pkt. – projekt zakłada zaangażowanie 1 podmiotu niepowiązanego z wnioskodawcą/operatorem infrastruktury objętej wsparciem do prowadzenia/współprowadzenia zajęć artystycznych lub innych inicjatyw społeczno-kulturalnych (minimum 9 wydarzeń rocznie w każdym roku okresu trwałości”).

3. „Nowa przestrzeń do prowadzenia działalności kulturalnej, edukacji kulturalnej lub edukacji społecznej” – („2 pkt. – powstała w ramach projektu nowa przestrzeń dostępna dla zwiedzających/odbiorców powinna być znacząca, tj. wynosić powyżej 30,01% powierzchni użytkowej obiektu/obiektów będących przedmiotem projektu albo 1 pkt – powstała w ramach projektu nowa przestrzeń dostępna dla zwiedzających/odbiorców wynosić będzie od 15,01% do 30% powierzchni użytkowej obiektu/obiektów będących przedmiotem projektu”).

4. „Zwiększenie dostępności on-line” – („Liczba wydarzeń on-line/rok (do realizacji po zakończeniu projektu, w każdym roku okresu trwałości) dla każdego projektu zostanie uszeregowana rosnąco: – wartości poniżej pierwszego kwartyla (włącznie) – 1 pkt; – wartości powyżej pierwszego kwartyla, a poniżej drugiego kwartyla (włącznie) – 2 pkt.; – wartości powyżej drugiego kwartyla, a poniżej trzeciego kwartyla (włącznie) – 3 pkt.; – wartości powyżej trzeciego kwartyla – 4 pkt. (najwyższe wartości”).

5. „Rozwój widowni” – („2 pkt. – oferta kulturalno-edukacyjna wynikająca z realizacji projektu uwzględnia wyniki opracowanych przez wnioskodawcę badań dot. rozwoju widowni/odwiedzających”).

6. „Wzrost liczby odwiedzających” – („Przeprowadzona analiza popytu wykazała zapotrzebowanie na dany projekt, poprzez wykazanie szacowanej liczby dodatkowych odwiedzających. Wynikiem analizy jest wartość > 0. Uzyskane wyniki dla projektów spełniających ww. warunki zostaną uszeregowane rosnąco wg liczby osób stanowiących prognozowany przyrost popytu (liczba osób/rok).

• wartości poniżej pierwszego kwartyla (włącznie) – 1 pkt

- wartości powyżej pierwszego kwartyła, a poniżej drugiego kwartyła (włącznie) – 2 pkt.
- wartości powyżej drugiego kwartyła, a poniżej trzeciego kwartyła (włącznie) – 3 pkt.
- wartości powyżej trzeciego kwartyła – 4 pkt. (najwyższe wartości”).

7. „Podnoszenie kompetencji kadr wnioskodawcy” – („Liczba przeszkolonych osób (zatrudnianych u wnioskodawcy na podstawie umowy o pracę) dla każdego projektu zostanie uszeregowana rosnąco: – wartości poniżej pierwszego kwartyła (włącznie) – 1 pkt; – wartości powyżej pierwszego kwartyła, a poniżej drugiego kwartyła (włącznie) – 2 pkt.

- wartości powyżej drugiego kwartyła, a poniżej trzeciego kwartyła (włącznie) – 3 pkt.
- wartości powyżej trzeciego kwartyła – 4 pkt. (najwyższe wartości”).

8. „Dostosowanie do osób ze szczególnymi potrzebami” – („2 pkt. – Wnioskodawca zaproponował rozwiązania w ocenianym obszarze i w budżecie projektu przewidział na nie środki. 1 pkt. – Wnioskodawca przedstawił raport z konsultacji zaproponowanych rozwiązań z osobami ze szczególnymi potrzebami, w tym z osobami niepełnosprawnymi”).

Podsumowanie

Efektom naszej pracy było przygotowanie harmonogramu obejmującego ok. 60 wydarzeń rocznie w każdym roku trwałości projektu. Zawarliśmy w nim wydarzenia skierowane do różnych grup odbiorców, w tym: dzieci, młodzieży, dorosłych, seniorów, pasjonatów historii miasta, kolekcjonerów (także amatorów), mieszkańców (w tym cudzoziemców) i turystów, osób korzystających z oferty stacjonarnie i online, a także uczestników spoza Poznania. Wszystkie związane są z historią miasta i naszymi zbiorami. Będziemy angażować w ich realizację ekspertów pracujących w Muzeum (np. konserwatorów) i poza nim. Będą to bardzo różnorodne działania, w tym wykłady, koncerty, warsztaty, spotkania, cykle partycypacyjne, spacer po mieście, plenery artystyczne, gra planszowa, rezydencje artystyczne. Założyliśmy współpracę ze szkołami i nauczycielami.



Fot. 2. Ratusz

Fot. Szymon Jaszak, MNP, 2024.

Nasza oferta kulturalno-edukacyjna zdobyła 30 punktów z 60 uzyskanych za cały wniosek. Udało nam się pozyskać pieniądze na realizację projektu, co niezmiernie nas cieszy i otwiera nowe możliwości. Wszystko będzie jednak wymagało pracy – zarówno w okresie realizacji, jak i po nim. Myśląc o naszym programie, myślimy również o tym, jaka będzie edukacja za 5, a nawet 10 lat. Jak będzie ona zorganizowana w naszym Muzeum? Jakie będzie muzealnictwo? I jaki będzie wtedy świat? Pytań jest wiele. Zastanawiając się nad tym, jesteśmy jednak pewni, że rola edukacji, w tym edukacji historycznej, którą zajmują się muzea o takiej specyfice jak nasze, jest niezwykle, a nawet coraz bardziej istotna. Odpowiednie przygotowanie osób pracujących w tym obszarze oraz samych instytucji będzie najpewniej kluczowe w kontekście przyszłych inwestycji. Warto o tym myśleć i warto też się do tego przygotować. Choć odpowiedź na to, jak to zrobić, na pewno nie jest prosta.

Justyna Żarczyńska – absolwentka historii sztuki na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 2012 r. muzealnica związana z Muzeum Narodowym w Poznaniu. Liderka zespołu ds. Muzeum Mieszkańców w projekcie „Muzeum Poznania – rozbudowa, konserwacja i udostępnienie najcenniejszych zabytków renesansowych miasta”. Współautorka programu edukacyjnego Muzeum Poznania na lata 2029–2034. Kuratorka wystaw. Współpracowniczka Wydawnictwa Miejskiego Poznania. Autorka tekstów o sztuce oraz kulturze i historii Poznania.
e-mail: justyna.zarczyńska@mnp.art.pl

Dawid Górny
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
 ORCID: 0009-0000-8060-5103

Wiadomości Historyczne
 nr 2/2024, s. 98–103
 ISSN 3071-6942

Zasoby internetowe multimedialne Galerii Malarstwa i Rzeźby Muzeum Narodowego w Poznaniu oraz ich potencjalna rola w promowaniu wiedzy historycznej

Rola sztuki w procesie zdobywania wiedzy historycznej

Swoje rozważania chciałbym rozpocząć od słów Justyny Budzińskiej, która pisała: „Sztuka jako reprezentacja czasów zarówno najdawniejszych, jak i bliższych współczesnemu odbiorcy, [...] stanowi nieocenioną przestrzeń wiedzy o przeszłej rzeczywistości, wymagającą jedynie umiejętnego i ostrożnego podejścia oraz korzystania z niej”¹. Historyczka roztacza tymi słowami nie tylko paralele pomiędzy historią a czasami współczesnymi, traktując sztukę jako swoiste medium w poznaniu przeszłości, ale i podkreśla konieczność znajomości odpowiedniego warsztatu w jej analizie historycznej. By właściwie zrozumieć potencjał wykorzystania materiałów wizualnych (tj. m.in. obrazów) na gruncie edukacji, należy uświadomić sobie, że historia jako dyscyplina badawcza znacząco różni się od historii poznawanej na lekcjach czy znanej z naddawczych kanałów popularyzatorskich.

Sztuka, a konkretnie jej przykłady – obrazy, rzeźby itp. – są źródłami historycznymi, które mogą posłużyć w rekonstrukcji czasów odległych. Warto zasygnalizować, że powstało wiele

konceptów źródła historycznego, w tym m.in. Gerarda Labudy i Jerzego Topolskiego². Z punktu widzenia tematu niniejszego artykułu rozpatrywanie ich uważam za nieuzasadnione, gdyż jak pisze Danuta Konieczka-Śliwińska, rozpatrując rolę, jaką odgrywają źródła w edukacji, nauka historii w szkole znacznie różni się od warsztatowego podejścia zawodowego historyka wobec treści historycznych, które formułuje on na podstawie pracy ze źródłami. W szkolnej edukacji historycznej rzecz wygląda jednak inaczej:

Podczas lekcji [...] źródła historyczne pełnią głównie funkcję ilustracyjną, dopełniają informacji uzyskanych z innych źródeł wiedzy, przyczyniając się tym samym do lepszego ich zrozumienia

¹ J. Budzińska, *Źródło ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie zbiorów muzeów wielkopolskich*, Poznań 2014, s. 27.

² Warto zaznaczyć, że są to badacze z poznańskiego ośrodka naukowego, którego dokonania w zakresie tego, co możemy nazwać *źródłem historycznym*, stały się prekursorskie i zaczęły wyznaczać kierunki współczesnego źródłoznawstwa. Wspomnieć należy, że zagadnieniem tym zajmowano się nie tylko na gruncie polskim – tutaj należy wymienić jeszcze koncepcje Marcelego Handelsmana, Jerzego Giedymina, ale i europejskim: m.in. propozycja Johanna Gustava Bernharda Droysena, Ernsta Bernheima. Por. K. Błachowska, *Źródła historyczne* [hasło], [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 448–450.

i utrwalenia. Dostarczają także wielu cennych informacji na określony temat, których nie wyczytamy z kart podręcznika szkolnego. Urozmaicają monotonię lekcji szkolnej, kształtują wyobraźnię i wpływają na emocje³.

Z kolei wobec mechanizmu „transpozycji treści historycznych”⁴ z obszaru dyscypliny historii naukowej, którą poznajemy np. na studiach historycznych, na grunt szkolny badaczka stawia następujące pytania:

Biorąc pod uwagę szczególne cechy edukacji (a nie nauki!) historycznej i możliwości poznawcze ucznia, warto zastanowić się także nad tym, ile z tych naukowych rozważań można (i trzeba) przenieść na grunt szkolny, czy uczeń, podobnie jak historycy profesjonaliści, powinien orientować się w tych zawyłych dyskusjach nad definicją czy klasyfikacją źródła historycznego i wreszcie w jakim zakresie może on samodzielnie badać historię, analizując źródła z przeszłości⁵.

Wydają się być one dla mnie szczególnie cenne, gdyż mogą potwierdzić mój osąd o tym, że dla szkolnej edukacji historycznej wielość/różnorodność definicji „źródła historycznego” nie jest aż tak istotna. Należy – w moim przekonaniu – wypracować ich użytkową definicję. Dla ucznia w szkole nie ma znaczenia, jakie skutki niesie za sobą wybór określonego stanowiska *à propos* pojęcia źródła historycznego, a jedynie znajomość definicji oddającej jego istotę. W szkole stosuje się jedynie najprostszy podział na źródła pisane i niepisane. Tym samym historia na lekcji różni się od historii jako dyscypliny naukowej – m.in. jest w dużej mierze opowieścią.

³ D. Konieczka-Śliwińska, *Czy uczeń to badacz historii? Źródła historyczne w edukacji szkolnej*, [w:] „*Powtórka przed...*” XI Spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych 25–26 września oraz 27–28 września 2017 r., red. J. Dobosz, D. Konieczka-Śliwińska, Poznań 2017, s. 110.

⁴ Zob. E. Rybska, Z. Sajkowska, *Czym jest antropologiczna teoria dydaktyki (ATD)?*, „*Studia Edukacyjne*” 2015, nr 35. Autorki, wykorzystując dokonania naukowe Yves’a Chevallarda, analizują proces transformacji wiedzy z gruntu wiedzy akademickiej na perspektywę szkolną.

⁵ D. Konieczka-Śliwińska, dz. cyt., s. 109.

Uczeń nie przeprowadza kwerend archiwalnych ani nie ocenia autentyczności źródła [...] Pracuje jedynie z takimi materiałami źródłowymi, które wskaże mu nauczyciel i w taki sposób, w jaki ten sam nauczyciel uzna za optymalny z punktu widzenia celu lekcji czy możliwości intelektualnych uczniów⁶.

W tym miejscu Konieczka-Śliwińska sygnalizuje nam – co wydaje mi się szczególnie istotne dla studentów specjalności nauczycielskich – rolę nauczyciela w pracy ze źródłami. Potwierdzać ją mogą także założenia dydaktyki ogólnej, mówiące o tym, że praca ucznia na lekcji kierowana i sterowana jest właśnie przez nauczyciela⁷. To nikt inny jak właśnie on pełni tak ważną rolę w czuwaniu nad pracą – także źródłową – na lekcji.

Wobec prezentowanych przeze mnie twierdzeń nasuwać by się mogło pytanie: jak więc ma wyglądać praca ze źródłami w szkole? Ponownie odpowiedzi udziela nam badaczka, pisząc:

Sposób i zakres analizy treści źródła historycznego w warunkach szkolnych polega przede wszystkim na poszukaniu odpowiedzi na pytania: kto, komu i co przekazuje, w jakiej formie i dlaczego? W dalszej części pracy z materiałem źródłowym uczeń powinien dokonać selekcji i hierarchizacji informacji pozyskanych w wyniku analizy źródła, powiązać je z wiedzą już posiadaną, poszukać genezy i skutków omawianych wydarzeń, wreszcie porównać je z innymi przekazami historycznymi (tekstami źródłowymi)⁸.

Podsumowaniu wszystkich treści, o którym pisałem powyżej, niech służy tabela domykająca artykuł autorki, na której tezach oparłem swoje powyższe rozważania.

W mojej ocenie dobrze ilustruje ona różnice pomiędzy warsztatem badawczym historyka a edukacją szkolną, o których pisałem, jak i porównując – porządkuje etapy postępowania ze źródłem na obu tych gruntach.

⁶ Tamże.

⁷ Zob. C. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1984 oraz W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. 4, Warszawa 1998.

⁸ D. Konieczka-Śliwińska, dz. cyt., s. 112.

Różnice w zakresie przebiegu procesu krytyki źródła historycznego w warsztacie badawczym historyka i edukacji szkolnej

Warsztat badawczy historyka	Edukacja szkolna
<p>Krytyka zewnętrzna (ustalenie autentyczności)</p> <ul style="list-style-type: none"> • analiza i ocena strony materialnej źródła, jego formy i widocznych na niej cech (np. pismo, zdobienie, środki uwiarytelnienia) • ustalenie pochodzenia źródła, jego autentyczności oraz stanu zachowania • określenie miejsca i czasu powstania źródła • ustalenie autorstwa • ustalenie okoliczności powstania źródła 	<p><i>Wprowadzenie do tematyki związanej z treścią źródła</i></p> <p>Krytyka zewnętrzna (wybrane elementy)</p> <p>przekazanie przez nauczyciela lub odczytanie przez ucznia informacji o charakterze źródła:</p> <ul style="list-style-type: none"> • miejsce i czas powstania źródła • autorstwo • okoliczności powstania źródła • <i>pierwsze czytanie w celu wychwycenia trudności terminologicznych</i> • <i>wyjaśnienie niezrozumiałych zwrotów</i> • <i>określenie celu i sposobu analizy</i>
<p>Krytyka wewnętrzna (ustalenie wiarygodności)</p> <ul style="list-style-type: none"> • analiza treści • badanie prawdziwości informacji zawartych w źródle • porównywanie z innymi źródłami historycznymi 	<p>Krytyka wewnętrzna (wybrane elementy)</p> <ul style="list-style-type: none"> • drugie czytanie w celu uzyskania informacji do analizy • ukierunkowana analiza treści, połączona ze sporządzaniem notatek • <i>prezentacja wyników pracy (porównywanie odpowiedzi)</i> • <i>integracja uzyskanych informacji z posiadaną wiedzą i sformułowanie wniosków (synteza)</i>

Źródło: D. Konieczka-Śliwińska, *Czy uczeń to badacz historii? Źródła historyczne w edukacji szkolnej*, [w:] „Powtórka przed...” XI Spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych 25–26 września oraz 27–28 września 2017 r., red. J. Dobosz, D. Konieczka-Śliwińska, Poznań 2017, s. 112.

Mając już za sobą kwestie natury teoretycznej, chciałbym posłużyć się artykułami Renaty Suchenek oraz Zenona Piecha, by zarysować znaczącą w kontekście tematu granicę pomiędzy oglądem dzieła przez historyka a historyka sztuki, dla którego sztuka jest przede wszystkim przedmiotem badań. Jak czytamy w tekście Suchenek *Historia u źródeł interpretacji i analizy dzieł literatury i sztuki*:

Biorąc pod uwagę kontekst epoki i doświadczenie osobnicze artysty, snucie refleksji na temat historii u źródeł interpretacji oraz analizy dzieł [...] sztuki skłania do wykazania, że pokłady realizmu, naturalizmu i faktograficzności (z racji naśladownictwa rzeczywistości), tak bliskie w rozumieniu i odczytywaniu przesłanek historycznych, pozwalają na poszukiwanie elementów historii u źródeł wszelkich przejawów sztuki. Dodatkowymi przydatnymi elementami w wykazywaniu historii u źródeł szeroko pojętej sztuki wydają się zaangażowanie twórcy

w procesy dziejowe oraz **podobieństwo** [podkreślenie D.G.] artysty oraz historyka⁹.

Tezy te stoją, wydaje mi się, niejako w opozycji do Zenona Piecha, który rysuje jednak znaczące granice. Historyk zadaje również pytania o przydatność źródeł wizualnych w badaniach historycznych. Pokazuje, co może stać się przedmiotem zainteresowania historyków: „wszystkie przekazy obrazowe, które odnoszą się do osób, miejsc, wydarzeń, instytucji czy obiektów historycznych, a także szeroko rozumianych realiów kultury materialnej i duchowej”¹⁰. Zwraca

⁹ R. Suchenek, *Historia u źródeł interpretacji i analizy dzieł literatury i sztuki*, [w:] I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, Kraków 2013, s. 158.

¹⁰ Z. Piecha, *Czy ikonografia historyczna powinna być nauką pomocniczą historii?*, [w:] *Pytania*

uwagę, że miejsca, w których występuje obrazowy system komunikacji, stają się właśnie tą przestrzenią, która ma aktywizować zainteresowanych sztuką ikonograficzną. Autor udziela odpowiedzi na pytanie, jaka jest różnica między ikonografią historyczną a historią sztuki oraz jak należy spoglądać na dzieło sztuki, a jak na źródło ikonograficzne. Pozwolę sobie zacytować istotne fragmenty:

Nie wchodząc głębiej w skomplikowaną strukturę dzieła sztuki, możemy powiedzieć, że w tym przypadku kryterium klasyfikacji będzie poziom artystyczny i wartość estetyczna. W przypadku źródła ikonograficznego liczy się natomiast sam fakt przekazu informacji, bez względu na poziom artystyczny przedmiotu będącego jej nośnikiem¹¹.

W innym fragmencie pisze: „Traktowanie dzieła sztuki jako źródła do rekonstrukcji pewnych obszarów przeszłości zbliża na powrót historię sztuki do historii, a z ikonografii historycznej rozumianej jako nauka pomocnicza historii może uczynić pomost pomiędzy tymi dyscyplinami”¹².

W obliczu tez, które stawia Piech, należałoby zastanowić się, jak do tego ma się edukacja szkolna. Nie zapominajmy o tym, co pisała Konieczka-Śliwińska – jak wygląda praca ze źródłami na lekcji oraz o konieczności dostosowania treści naukowych do możliwości intelektualnych uczniów. Uważam, że praca ze źródłami ikonograficznymi na lekcjach historii ma swoje walory. Stawia jednak wyzwania przed nauczycielem, gdyż to od jego decyzji będzie zależało, jakie dzieła i w jakim kontekście pojawią się na lekcji. W mojej ocenie jest to ogromna odpowiedzialność, ponieważ skutki złego doboru treści (w tym np. wprowadzenie tych wykraczających poza dany poziom edukacji) mogą spowodować zrażenie ucznia do treści szeroko pojętych jako wizualne, a nie o to przecież chodzi na lekcjach.

o średniowiecze. *Potrzeby i perspektywy badawcze polskiej mediewistyki*, red. W. Fałkowski, Warszawa 2001, s. 124.

¹¹ Tamże, s. 126.

¹² Tamże, s. 125.

Cyfryzacja w nauczaniu historii a zmiany w edukacji muzealnej

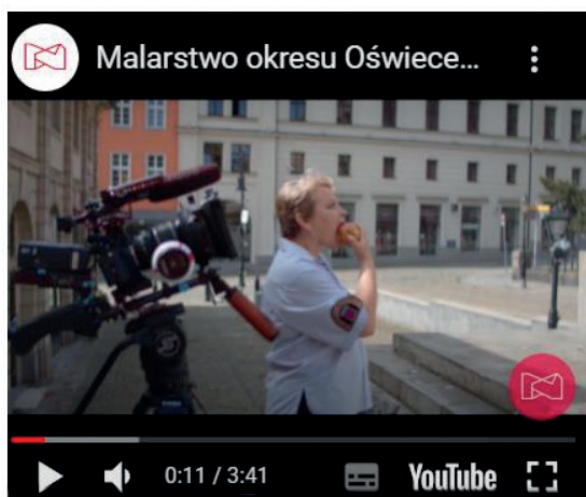
Rozpocznijmy od zadania prostego pytania: Co jest przyszłością nauki? Pytania jakże ważnego w kontekście współczesnych wyzwań edukacji historycznej. Niewątpliwie większość z nas powie, że są to multimedia, Internet czy po prostu zasoby cyfrowe. Dowodem na potwierdzenie mojej tezy może być fakt, że w ostatnich latach sam podręcznik – podstawowy środek dydaktycznych, jest już elektroniczny. Zastanawiając się nad korzeniami tego zjawiska, natknąłem się na tekst *Edukacja historyczna na odległość*, gdzie Agnieszka Chłosta-Sikorska wspomina o technologiach informacyjno-komunikacyjnych, które – jak pisze autorka – całkowicie zmieniły edukację¹³. Współczesne istnienie w świecie rządonym przez nowe technologie zmieniło sytuację nauczycieli oraz uczniów, którzy mają dostęp do różnorodnego zestawu narzędzi technologicznych i zasobów zarządzania informacją. Jak wiemy, sam proces cyfryzacji w nauczaniu przyspieszyła pandemia COVID-19, która znacznie go zintensyfikowała. Muzea, które wówczas zostały zamknięte, zaczęły podejmować działania mające na celu popularyzację wiedzy o sztuce.

Ciekawych refleksji dostarcza również Marta Kalisz-Zielińska, która roztacza przed nami perspektywę przemian w muzealnictwie historycznym. Jak pisze badaczka:

zauważalne zmiany w polskiej edukacji muzealnej przyniósł koniec lat 90. XX wieku. Było to ściśle związane z reformą szkolnictwa. Muzea, podobnie jak placówki oświatowe, stanęły przed koniecznością transformacji swoich metod nauczania, aby dostosować się do rosnących wymagań społeczeństwa ukierunkowanych na aktywizujące i oryginalne metody przekazywania wiedzy¹⁴.

¹³ Więcej zob. A. Chłosta-Sikorska, *Edukacja historyczna na odległość*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. D. Konieczka-Śliwińska, Warszawa 2023, s. 253. W tym rozdziale autorka przytacza także znaczącą dla mojego artykułu definicję cyfryzacji w nauczaniu, zwracając uwagę na zalety tego procesu.

¹⁴ M. Kalisz-Zielińska, *Edukacja historyczna w muzeach*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, dz. cyt., s. 228–229.



Zasoby internetowe multimediiów Galerii Malarstwa i Rzeźby Muzeum Narodowego w Poznaniu. Materiały dotyczące malarstwa okresu Oświecenia oraz Galeria Sztuki Polskiej – Młoda Polska
 Źródło: Multimedia – Muzeum Narodowe w Poznaniu (mnp.art.pl) [dostęp: 1.04.2024].

Wśród form edukacji muzealnej w zakresie przekazywania wiedzy o przeszłości w muzeach historycznych Kalisz-Zielińska wyróżnia: „lekcje muzealne i warsztaty, oprowadzanie tematyczne i aktywizujące, wykłady, [...] filmy edukacyjne, często fabularyzowane, portale i aplikacje internetowe, wirtualne spacery po muzeach”¹⁵. Przywołane formy są wypadkową prezentowanych multimediiów cyfrowych Muzeum Narodowego.

Multimedia internetowe Galerii Malarstwa i Rzeźby Muzeum Narodowego w Poznaniu

Nadrzędnym celem artykułu było zastanowienie się, co w nakreślonym wcześniej zakresie – chodzi o zasoby multimediiów internetowych – oferuje Galeria Malarstwa i Rzeźby Muzeum Narodowego w Poznaniu. Wybrałem więc jedną instytucję kultury i starałem się przeanalizować jej ofertę. Doszedłem do wniosku, że dostępny na stronie muzeum pakiet filmów edukacyjnych¹⁶ na temat sztuki jest niezwykle imponujący. Obejmuje m.in. multimedia, materiały cyfrowe w postaci krótkich 3–5-minutowych filmików dotyczących malarstwa i rzeźby.

¹⁵ Tamże, s. 230.

¹⁶ Zob. Multimedia – Muzeum Narodowe w Poznaniu (mnp.art.pl) [dostęp: 1.04.2024].

Spotykamy się tutaj z przebieżką po sztuce różnych okresów – od starożytności i średniowiecza przez wieki od XVI do XVIII, sztukę XIX wieku aż po czasy współczesne. Źródła te dostępne są też na portalu YouTube, więc można zauważyć, iż cieszą się popularnością.

W tym miejscu pragnę zaznaczyć wybrane walory materiałów cyfrowych Muzeum Narodowego. Pierwszym z nich jest niewątpliwie dostępność i lapidarność w zakresie treści. Są krótkie, rzeczowe, dostosowane do ucznia. W mojej ocenie także tego ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, który we współczesnej edukacji jest niezwykle ważny i o którego potrzebach nauczyciel współczesny nie powinien zapominać. Podchodzenie do każdego ucznia indywidualnie stwarza uczniom możliwość rozwoju, dlatego w edukacji historycznej (ale i każdej innej) należy stawiać na podejście zindywidualizowane. Korzystając z zasobów internetowych poznańskiego muzeum, możemy zainteresować ucznia oraz zapobiec przeładowaniu go treścią, osiągnąć to, że zdobędzie wiedzę w przysłowiowej pigułce. Jest to niejako odpowiedź na wyzwania współczesnej nauki.

Filmy te nie stronią także od humoru. Sporo w nich „zaczepki” w stosunku do odbiorcy przy omawianiu cech sztuki różnych okresów. Mogą stanowić pomoc dla nauczyciela w przekazaniu wiedzy na temat kultury danego okresu historycznego. Uważam, że materiały skierowane

są nie tylko do uczniów. Każdy, kto chciałby poszerzyć swoje wiadomości na temat malarstwa i rzeźby, może z nich skorzystać. To doskonała okazja do zgłębienia wiadomości na temat warsztatu i analizy dzieła sztuki w ogóle. Dzięki precyzji i wykorzystaniu najnowszych technik możliwe są zbliżenia i dostrzeżenie tego, co będąc na miejscu, zdaje się być nieuchwytnie. Mowa np. o głębi dzieła Jacka Malczewskiego *Błędne koło* w materiale poświęconym sztuce Młodej Polski¹⁷. Jego autor od razu kieruje kamerą nasz wzrok ku elementom istotnym przy interpretacji dzieła. Oglądając film, możemy także wyeliminować barierę, która pojawia się, gdy jesteśmy na miejscu – odbijanie przez światło koloru czarnego w obrazach. Z kolei mówiąc o sztuce okresu oświecenia, autorzy zwracają uwagę na istotną rolę mecenatu królewskiego.

Oglądając przykłady malarstwa wedutowego, które zaczęło w tym okresie wkraczać do tej dziedziny sztuki, łatwiej zapamiętujemy informacje – tutaj te dotyczące cech sztuki tego okresu, co urozmaica proces zdobywania wiedzy o sztuce jako źródle do badań przeszłości. Jest to zgodne z postulatami dydaktyki ogólnej oraz psychologii rozwojowej, która mówi, że dla lepszego zapamiętania zdobywanych informacji konieczne jest podparcie ich materiałem wizualnym poprzez uzupełnienie treści wykładowych. Refleksji w tym zakresie dostarcza Kamila Litwic-Kaminska, która w tekście poświęconym

¹⁷ Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=rfOAyzVS wTo> [dostęp: 1.04.2024].

szansom i zagrożeniom kultury obrazowej na gruncie dydaktyki analizowała psychologiczną relację pomiędzy materiałem werbalnym i wzrokowym a pamięcią. Autorka wspomina o koncepcji podwójnego kodowania¹⁸, która „zakłada, że człowiek zapamiętuje informacje przy użyciu oddzielnych kodów dla materiału werbalnego i wzrokowego. Ten pierwszy przechowywany jako sekwencja słów, natomiast drugi – w formie obrazowej”¹⁹. Koncepcja trafnie dowodzi tezie o złożoności materiałów mających wpływ na zapamiętanie treści.

Uważam, że praca ze źródłami ikonograficznymi dostępnymi w zasobie cyfrowo-multimedialnym tego muzeum może mieć swoje walory w promowaniu wiedzy historycznej. Korzystając z multimediiów poznańskiego Muzeum Narodowego, z pewnością nikogo nie zrazimy. Starłem się pokazać, że zasoby internetowe Muzeum Narodowego mogą okazać się pomocne dla nauczycieli oraz wartościowe dla uczniów w procesie zdobywania wiedzy historycznej. Moim zdaniem, co podkreślałem także wcześniej, są one na tyle ciekawe, że mogą zainteresować każdego.

¹⁸ Badali ją m.in. psychologowie i neurofizjologowie, dowodząc, że odrębność kodu wizualnego i werbalnego ma związek z półkulami naszego mózgu. Każda miałaby odpowiadać za kodowanie innego materiału.

¹⁹ K. Litwic-Kaminska, *Kultura obrazkowa w dydaktyce – szanse i zagrożenia*, „Forum Dydaktyczne” 2011, nr 7–8, s. 178.

Dawid Górny – absolwent studiów licencjackich na kierunku „humanistyka w szkole – polonistyczno-historyczne studia nauczycielskie” na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Napisał pracę dyplomową pt. *Analiza obecności oraz wykorzystanie potencjału edukacyjnego malarstwa Jacka Malczewskiego na lekcjach historii i języka polskiego w szkole podstawowej*. W kręgu jego zainteresowań mieści się historia oraz polityka współczesna, a także szeroko pojęte sztuki wizualne i literatura.

e-mail: dawidgor1@wp.pl

Maciej Fic

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID: 0000-0001-9292-809X

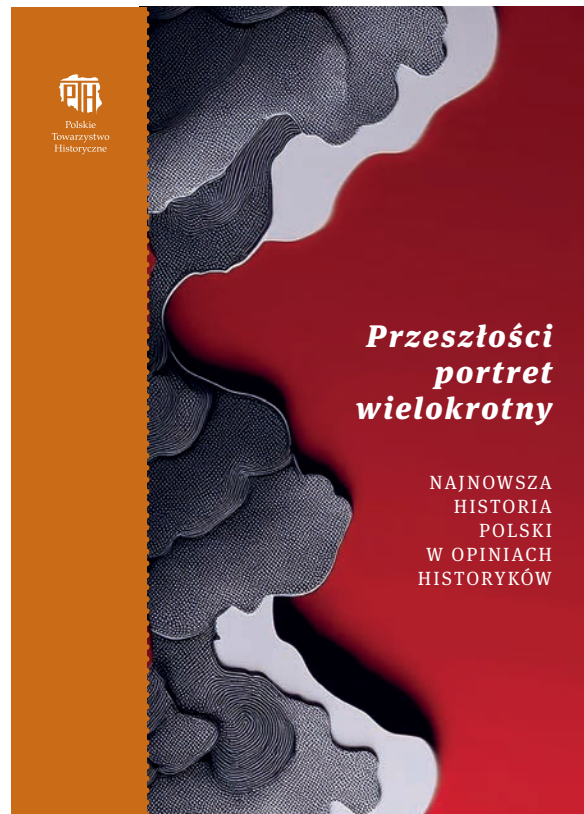
Wiadomości Historyczne
nr 2/2024, s. 104–107
ISSN 3071-6942

Recenzja książki

Przeszłości portret wielokrotny.
Najnowsza historia Polski w opiniach historyków
(wybór, opracowanie i wstęp W.K. Kowalczyk,
Warszawa 2024)

W 2024 roku nakładem Polskiego Towarzystwa Historycznego ukazała się na polskim rynku wydawniczym książka, przygotowana przez Włodzimierza K. Kowalczyka, zatytułowana *Przeszłości portret wielokrotny. Najnowsza historia Polski w opiniach historyków*. Praca została wydana w ramach dużego grantu naukowego pt. „Człowiek twórcą historii”, realizowanego w latach 2022–2024 pod kierunkiem prof. dr. hab. Cezarego Kukli w Uniwersytecie w Białymstoku, finansowanego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki / Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (w ramach programu „Nauka dla Społeczeństwa”), poprzedzającego XXI Powszechny Zjazd Historyków Polskich (PZHP) w Białymstoku, podczas którego odbyła się jej uroczysta promocja.

Przygotowana publikacja jest bardzo obszerna, obejmuje blisko 1,1 tys. stron. Składa się z 26 rozdziałów, obejmujących różnorodne kwestie wyselekcjonowane z historii Polski XX wieku. Są to kolejno: 1) *11 listopada 1918*, 2) *Bitwa warszawska*, 3) *Co wydarzyło się w maju 1926 r.?*, 4) *Ocena polityki zagranicznej*, 5) *Bilans II RP*, 6) *Wrzesień 1939*, 7) *Wokół Katynia*, 8) *Polska w polityce wielkich mocarstw w okresie II wojny światowej*, 9) *Gibraltar*, 10) *Polacy wobec Holokaustu*, 11) *Konflikt polsko-ukraiński*,



12) *Powstanie warszawskie*, 13) *Wędrowki ludów*, 14) *Początki władzy komunistów w Polsce*, 15) *Antykomunistyczne podziemie niepodległościowe*, 16) *Październik 1956*, 17) *Gomułkowska*

stabilizacja, 18) *Millennium*, 19) *Dekada Gierka*, 20) *Solidarność*, 21) *Stan wojenny*, 22) *Bilans PRL*, 23) *1989 – annus mirabilis?*, 24) *Bilans transformacji*, 25) *Wokół lustracji* oraz 26) *Polityka zagraniczna III RP*.

Recenzowana publikacja została pomyślana jako materiał dydaktyczny, pomocny w procesie szkolnego kształcenia historycznego – autor wprost wskazał na taki zamiar, pisząc: „[w] moim zamierzeniu publikacja ta ma być pomocą dydaktyczną dla nauczycieli historii i jednocześnie materiałem ćwiczeniowym dla uczniów”¹. Tenże autor, Włodzimierz Krzysztof Kowalczyk, dziś jest zatrudniony w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie (jako ekspert Wydziału Egzaminów z Przedmiotów Kształcenia Ogólnego, odpowiedzialny za organizację egzaminu maturalnego z historii), wcześniej był nauczycielem historii, co – jak się wydaje – składa się na pozytywną ocenę kompetencji do przygotowania tego typu opracowania.

Trzeba przyznać, że przyjęta koncepcja książki jest na polskim gruncie edukacji historycznej dość nowatorska. Autor wyboru i opracowania zdecydował się w niej „zderzyć” ujęcia różnych istotnych z perspektywy historii naszego kraju wydarzeń. By to uczynić, dokonał szerokiej kwerendy bibliotecznej, sięgając po kilkadziesiąt prac bardzo różnych historyków (by ponownie oddać głos autorowi): „[z]nalazło się w tym wyborze miejsce dla większości autorów syntez historii Polski z XX wieku, dla monografistów zaprezentowanych w tym wyborze tematów. Nie stosowałem kryteriów politycznych – są wśród cytowanych autorów tacy, którzy w przeszłości dalszej lub bliższej fotografowali się u boku polityków, afirmując ich światopogląd i działalność polityczną”². Rzeczywiście trzeba docenić dobór autorów – uznanych historyków, twórców prac ocenianych jako wnoszące istotny wkład w pogłębienie naszej wiedzy o przeszłości. Nie sposób wymienić ich w tym miejscu wszystkich, ale warto przywołać m.in. Andrzeja Chwalbę, Antoniego Czubińskiego, Antoniego Dudka,

Jerzego Eislera, Andrzeja Friszke, Andrzeja Garlickiego, Jerzego Holzera, Ryszarda Kaczmarka, Marka Kornata, Grzegorza Kucharczyka, Pawła Machcewicza, Włodzimierza Mędrzeckiego, Andrzeja Nowaka, Andrzeja Paczkowskiego, Janusza Pajewskiego, Wojciecha Roszkowskiego, Romana Wapińskiego, Rafała Wnuka, Henryka Zielińskiego czy Jana Żaryna. Warto też odnotować, że jest wśród nich także liczna grupa obcokrajowców (Norman Davies, Ray M. Douglas, David Irving, Georges Mink, Roger Moorhouse, Brian Porter-Szűcs, Alexandra Richie, Henry Rollet, Timothy Snyder, Harvey Sarnier i David G. Williamson). Dla bardziej zorientowanych czytelników już sam ten wykaz nazwisk pokazuje, że wykorzystane prace pochodzą z bardzo różnych okresów – od końca lat 70. ubiegłego stulecia do książek współczesnych (najnowsza została wydana w 2024 roku). Należy także zdecydowanie pozytywnie ocenić dobór poruszonych w pracy wątków. Objęły one wiele (można chyba stwierdzić, że większość) ważnych tematów, wśród których nie brak tych różnie ocenianych i wciąż budzących emocje w debacie publicznej. Trzeba także podkreślić, że autor wyboru słusznie nie unikał historii „post-PRL-owskiej”, z kwestiami skutków transformacji systemowej czy problematyką lustracji.

Efekt przyjęcia takiej koncepcji pracy oraz odpowiedniego doboru fragmentów książek ocenić należy jako zdecydowanie udany. Świetnie (choć wiem, że to nie najbardziej odpowiednie słowo) czyta się np. zestawienie opinii i ocen nt. relacji polsko-żydowskich w okresie II wojny światowej albo powojennego antykomunistycznego podziemia niepodległościowego (czyli „żołnierzy wyklętych”). Owo „świetnie” odnosi się do konstatacji, że takie właśnie zestawienia doskonale ilustrują, że – jak w tytule projektu grantowego i całego XXI PZHP – często to właśnie „człowiek [jest] twórcą historii”. Zawartość całego tomu daje zresztą szansę mniej czy bardziej uważnemu czytelnikowi wyraźnie dostrzec, że kwestia interpretacji faktów pozostaje często otwarta i niejednoznaczna i jest uzależniona od wielu aspektów. Bardzo dobrze przy tym, że autor zdecydował się przywołać we wstępie fragment wyjaśnień Mariusza Mazura wskazującego na czyhające na historyka pułapki, za które uznał: 1) naiwny realizm („przekonanie, że postrzegamy

¹ W.K. Kowalczyk, *Wstęp, [w:] Przeszłości portret wielokrotny. Najnowsza historia Polski w opiniach historyków*, wybór, oprac. i wstęp W.K. Kowalczyk, Warszawa 2024, s. 13.

² Tamże.

wydarzenia i obiekty »takimi, jakie są«, więc inni, jeśli tylko są rozsądni, powinni widzieć świat w identyczny sposób”), 2) konfirmację („wierzmy w to, co jest zgodne z naszymi przekonaniami, i odwrotnie, a informacje niezgodne z nimi uważamy za głupie i nieprawdziwe”) oraz 3) dychotomiczne postrzeganie świata („co [...] sprowadza się do przedstawiania postaci albo jako absolutnie złych, albo nieskazitelnie dobrych poprzez umieszczanie ich po konkretnych stronach ówczesnego konfliktu”)³.

I jeszcze o walorach dydaktycznych pracy. O tym, że była przygotowywana ze świadomością tzw. beneficjentów ostatecznych, którymi mają być nauczyciel i uczeń, świadczą zamieszczone w tomie przy każdym z tekstów okładki oryginałów, z których pochodzą (co rozumieć należy jako inspirację do sięgnięcia po nie i pogłębienia wiedzy) oraz staranna szata graficzna (z twardą oprawą i tasiemką, pozwalającą zaznaczyć wybrane miejsca w tomie), a także edytorska powtarzalność zamieszczonych treści. Dowodem wyobrażenia ucznia jako adresata jest także zamieszczane po każdym rozdziale podsumowanie, stanowiące w istocie blok ćwiczeniowy – w którym autor opracowania stara się kierować procesem poznawczym czytelnika, podsuwając mu propozycję analizy przeczytanego materiału.

Jak w przypadku każdej publikacji, i ta nie jest wolna od mankamentów. Za taki uznać trzeba, że fragmenty przywołanych tekstów są w zdecydowanej większości zbyt obszerne do wdrożenia w warunkach klasowo-lekcyjnych (choć autor zastrzegł, że „teksty te mogą być wykorzystywane przez nauczycieli i uczniów w całości lub we fragmentach”⁴). Takim mankamentem jest niekonsekwentne wykorzystywanie w blokach ćwiczeniowych czasowników operacyjnych (np. obecność pozbawionych ich pytań: „Kiedy i w jakich okolicznościach 11 listopada formalnie został ustanowiony Świętem Niepodległości”; „Jakiej odpowiedzi udziela autor na pytanie postawione w tytule artykułu?” czy „Jaki jest stosunek autora do tezy, że o agresji Niemiec na Polskę zdecydowało przyjęcie przez nasz kraj gwarancji

brytyjskich w marcu 1939 roku”⁵). Wątpliwości można mieć także w odniesieniu do stosowanego czasem „nieostrego” nazewnictwa – jak w przypadku części *Wrzesień 1939* – ale może i to rozwiązanie składa się na przywołaną w podsumowaniu niniejszej recenzji „postmodernistyczność” i należy go traktować nie jak usterkę, a jak zaletę. Z pewnością jednak za usterkę (biorąc pod uwagę intuicyjność użycia) uznać można zastosowanie w tytule jednego z rozdziałów języka łacińskiego – por. 1989 – *annus mirabilis?* Pewną niedoskonałością pozostaje, że autor mimo zadeklarowania sięgania do prac historycznych na kartach książki umieścił tekst autorstwa „niehistoryka” Bronisława Wildsteina. Wreszcie wskazać można, iż utrudnieniem dla korzystających reprezentantów „społeczeństwa obrazkowego” jest ogromna dominacja tekstu nad warstwą ilustracyjną, raczej sugerująca, że książka powinna trafić w ręce uczniów zdecydowanie zainteresowanych historią.

Podsumowanie analizy pracy W.K. Kowalczyka pt. *Przeszłości portret wielokrotny. Najnowsza historia Polski w opiniach historyków* wypada jednak zdecydowanie na jej korzyść. W tomie podsumowującym XX PZHP Joanna Wojdon przypomniała trzy modele nauczania historii, zaproponowane przez kanadyjskiego badacza edukacji historycznej Petera Seixesa. Pierwszy określony został mianem modelu tradycyjnego, w którym kształcenie historyczne traktowane jest jako narzędzie do kształtowania pamięci historycznej młodego pokolenia (m.in. ma na celu kształtować pamięć zbiorową i często legitymizować władze państwowe), polegający na przekazywaniu przez nauczyciela wiedzy o uznanych za część kanonu faktach, postaciach i zdarzeniach, z przypisanymi im wartościami, które uczeń winien opanować i z których znajomości jest rozliczany. Drugi – model dyscyplinarny – sprowadza się do wykorzystania w procesie kształcenia historycznego elementów konstruktywizmu, „konstruowania” przez uczniów z wykorzystaniem metod aktywizujących i narzędzi warsztatu pracy historyka (analizy źródeł i pracy z mapą), prowadzącego w efekcie do tych samych wniosków, które wcześniej ustalili badający te materiały historycy.

³ Por. M. Mazur, *Antykomunistycznego podziemia portret zbiorowy 1945–1956. Aspekty mentalno-psychologiczne*, Warszawa–Lublin 2019, s. 17.

⁴ W.K. Kowalczyk, dz. cyt., s. 15.

⁵ *Przeszłości portret wielokrotny...*, s. 71, 104, 177.

Trzeci z modeli – nazwany postmodernistycznym – dopuszcza różne interpretacje przeszłości i ma na celu wskazanie uczniom, że istnieją różne pamięci o przeszłości, a badania historyczne (a w ślad za nimi edukacja historyczna) mogą pomóc wyjaśnić różnorodność, nie przesądzając jednak, która z interpretacji pozostaje „prawdziwa”⁶. Można z dużą dozą prawdopodobieństwa skonstatować, że wykorzystanie recenzowanej książki w praktyce szkolnej może się przyczynić do wdrażania uczniów do kształcenia w modelu postmodernistycznym. Na ten aspekt zwrócił zresztą uwagę autor wyboru, pisząc

m.in.: „Mam nadzieję, że chociaż kilka z zaproponowanych w niej zagadnień będzie okazją do pogłębionej refleksji, do analizy porównawczej tekstów, do poszukiwania jeszcze innych punktów widzenia czy retorycznych środków perswazji użytych przez historyków”⁷. Warto również zauważyć, że zbudowany „portret” może stanowić dobre narzędzie do odpolitycznienia edukacji historycznej (rozumianego jako osłabienie wdrażania w murach szkolnych przez rządzących polityki historycznej), o które apeluje część środowiska nauczycieli historii w polskich szkołach⁸.

⁶ Por. J. Wojdon, *Pamięć w edukacji historycznej – od teorii do praktyki szkolnej*, [w:] „Wielka zmiana. Historia wobec wyzwań...”. *Pamiętnik XX Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Lublinie, 18–20 września 2019 r.*, t. 1: *Potęga historii*, red. M. Mazur, J. Pomorski, Warszawa–Lublin 2021, s. 467–474.

⁷ W.K. Kowalczyk, dz. cyt., s. 15.

⁸ Por. M. Fic, *Edukacja historyczna oczami nauczycieli – raport z badań ankietowych z 2023 r.*, [w:] *Człowiek twórcą historii*, t. 8: *Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w.*, cz. 2 red. C. Kukło i W. Walczak, Białystok 2024, s. 240.

Maciej Fic – prof. dr hab., historyk, dydaktyk i popularyzator wiedzy historycznej. Pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Prowadzi badania z zakresu historii Polski XX w. (ze szczególnym uwzględnieniem Górnego Śląska), problematyki kształcenia i popularyzacji wiedzy historycznej oraz historii kultury, nauki i oświaty w XX w. Rzeczoznawca podręcznikowy przy MEN, ekspert Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego przy CKE. Za działalność naukową nagrodzony m.in. w Konkursie im. Klemensa Szaniawskiego przez Fundację Stefana Batorego oraz Towarzystwo Popierania i Krzewienia Nauk w Warszawie.

e-mail: maciej.fic@us.edu.pl