

Wiedza wyzwalająca

Liberating knowledge

Aleksander Pawlicki

Szkoła Edukacji PAFW i UW

ORCID: 0000-0001-8372-452X

Abstract: The article discusses the relation between knowledge and skills in the core curriculum in history. It begins with the analysis of how the popularity of certain concepts in didactics (e.g. working with source texts) leads to illusory changes in teaching, when introduced unawares of their real meaning. In this account it is then considered how the belief that skills are more important than knowledge has emerged. Young and Muller's concept of "three futures" and the notion of powerful knowledge are presented. The author argues that the violent dispute between the educational traditionalists and progressivists leads to the loss of the important truth about the inseparable connection between knowledge and skills. At the same time he attempts to show the application of the concept of powerful knowledge in the practice of writing the curriculum. The article ends with the presentation of the author's vision of how to select pieces of knowledge and skills to be included in the core curriculum. Knowledge about writing history, history of second degree and shaping the sociological imagination are the main criteria of this selection.

Key words: powerful knowledge, core curriculum, didactics of history, competence turn

Streszczenie: Artykuł dotyczy relacji wiadomości i umiejętności w podstawie programowej z historii. Na wstępie analizuje się, jak popularność niektórych koncepcji dydaktycznych (np. pracy z tekstem źródłowym), bez namysłu nad ich rzeczywistym sensem, prowadzi do pozorności zmian w nauczaniu. W tym kontekście rozważa się następnie, jak pojawiło się przekonanie, że umiejętności ważniejsze są od wiadomości. Prezentowana jest przy tym koncepcja „trzech przyszłości” Younga i Mullera i wprowadzone pojęcie wiedzy potężnej (*powerful knowledge*). Dowodzi się, że gwałtowny spór edukacyjnych tradycjonalistów i progresistów prowadzi do zagubienia ważnej prawdy o nierozzerwalnym związku wiadomości i umiejętności. Równocześnie zaś pokazywane są próby zastosowania koncepcji *powerful knowledge* w praktyce pisania programu szkolnego. Artykuł kończy się prezentacją autorskiej wizji tego, jak należy dobierać te wiadomości i umiejętności, które trafią do podstawy programowej. Kluczami selekcji stają się wiedza o pisaniu historii, historia drugiego stopnia oraz kształtowanie wyobraźni socjologicznej.

Słowa kluczowe: wiedza potężna, podstawa programowa, dydaktyka historii, zwrot kompetencyjny

Siostrzeństwu lekcji historii i lekcji języka oraz literatury nie próbujemy nawet zaprzeczyć. I tu, i tam nie cichnie ta sama zachęta do słuchania cudzych opowieści i snucia własnej, a zaraz potem do przeglądania się w tych tekstach i do dialogowania z nimi, skoro okazują się one na różne sposoby uobecnieniem „żywych i terażniejszych, (...) umarłych i minionych. Jednych i drugich tekst uobecnia lub przynajmniej może uobecniać razem z całym ich światem zewnętrznym, światem rzeczy i zdarzeń” (Domański 2002, 12). **Świat ludzi, rzeczy i zdarzeń nie otwiera się jednak ot tak sobie i ktokolwiek wchodzi do pracowni historycznej czy polonistycznej, pozna nie tylko smak spełnionej obietnicy, ale i wysiłek dociekania, „nienaturalny”, ugruntowany w metodzie badawczej** („Historical Thinking and Other Unnatural Acts” - tytułuje swoją pracę z roku 2001 Sam Wineburg).

W przedmowie do amerykańskiego wydania swojego manifestu, „L’histoire est une littérature contemporaine”, Ivan Jablonka opisuje pokrewieństwo już nie tylko historii i literaturoznawstwa, ale historii i literatury, kierując naszą uwagę na **ściśle związanie analizy i tworzenia** (Jablonka 2018, VIII-IX):

używanie „ja”, aby ukazać swoje podejście i ustalić perspektywę, opowiadanie historii przeprowadzonego dochodzenia, niemniej niż prezentowanie jego ‘wyników’, wędrówka tam i z powrotem między przeszłością a terażniejszością, do której należymy, używanie emocji jako narzędzia do lepszego zrozumienia, odnajdywanie punktu równowagi między dystansem a empatią, dobieranie właściwych słów i dopuszczanie języków, które zazwyczaj przecież nie są wspólne badaczowi i żywym lub martwym ludziom, spotkanym przezeń w badaniu.

Te nowe reguły są cechami obcowania z tekstem (*operators of textuality*), czyli narzędziami zarówno kognitywnymi, jak i literackimi, które - zwiększając rygor i autorefleksyjność dociekań - popychają badacza do pisania, czyli tworzenia. W tym miejscu znajduje się punkt przecięcia historii i literatury. Historia, bardziej niż dyscypliną akademicką, jest podróżą w czasie i przestrzeni, dochodzeniem, którego istotą jest sposób rozumowania; nie sprowadzona do fikcji, literatura angażuje język, z konstrukcją narracyjną, osobnym głosem, emocją, atmosferą, rytmem, ucieczką do innego świata, a zarazem z przyjętymi kanonami urobionymi przez instytucje. Szczęśliwie te dwie definicje się pokrywają: historia jest współczesną literaturą. Ten sam sposób rozumowania, który umożliwia wytwarzanie i przekazywanie wiedzy, jest żywym sercem pisarstwa, pulsem tekstu.

Można dyskutować o tych tezach na gruncie metodologii historii, ale wyprzeć się ich, gdy jest się preceptorem w szkole, nie wolno. W tej roli jesteśmy przecież nie tylko majstrem wśród czeladzi, ale i wychowawcą wśród dzieci - kimś, kto daje im okazje, aby mogli się stwarzać, *wpierw wydawać się sobie, zanim się staną...*

Taki mógłby być początek rozmowy nauczycieli i nauczycielek polskiego i historii o czytaniu i pisaniu, o retoryce i argumentacji, o poznawaniu i tworzeniu siebie i świata, o tekście i uobecnieniu, a wszystko to bez sztydzenia

z prawdy na którykolwiek z dwóch najpopularniejszych sposobów, czyli przez branie jej w cudzysłów lub przez branie w posiadanie.

Zaklęcia

Tymczasem jednak – jak mi się zdaje – my, nauczyciele i nauczycielki historii nie jesteśmy jeszcze gotowi do tej rozmowy, tymczasem układamy się sami ze sobą, przy czym naszą uwagę raz po raz przykuwają rzeczy wyrzucane na brzeg przez kolejne polityczne przypiływy. Niezależnie od tego, czy to tylko zwykłe śmieci, czy – rzadziej – prawdziwe skarby, zwykle zostają zlekceważone: żaden minister nie ma dość władzy, aby pokonać rutynę, replikującą się nieustannie zgodnie z zasadą *nauczyciele zwykle nie uczą tak, jak uczono ich, żeby uczyli, lecz tak, jak ich uczono*. Z pewnością można to powiedzieć o osobach uczących historii, które – w swej masie – należą do bardzo zachowawczych w swojej wizji tego, czego i jak należy uczyć (Burszta i in. 2020).

Paradoksalnie temu znieruchomieniu sprzyjać może łatwość, z jaką przyswajany jest progresywny dyskurs o edukacji – tysiącrotnie powtórzony w mediach, opisach unijnych projektów, reklamach „najlepszych szkół” został włączony do mozaiki zdobiącej fasadę polskiej szkoły, stając się częścią tego, co wcześniej scharakteryzowano jako *działania pozorne* i *obszar illusio* (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska 2013). Ani to problem polski, ani nowy:

Znaczenie tych zwrotów [edukacyjnych sloganów] polega na tym, że pobudzają one emocjonalnie. „Edukacja dla myślenia” lub „edukacja globalna” mogą wzbudzić zainteresowanie, rozniecić entuzjazm lub poprowadzić do duchowego zjednoczenia wokół zadań, z jakimi należy się zmierzyć w szkolnictwie. Hasła te wytwarzają atmosferę lub struktury działania, w których ludzie dobrze się odnajdują, utożsamiający owe hasła z różnymi praktykami pedagogicznymi. Slogan nie sugeruje jednak żadnych precyzyjnie opisanych celów i działań. Hasło „edukacja globalna” nie mówi nam nic o konkretnych aktywnościach, do których się wzywa. Po części, termin ten jest po prostu notorycznie niejednoznaczny. (...) W większości przypadków slogany są opisywane i uzasadniane za pomocą innych haseł, pozostawiając naturę działania, o które apelują, niewyjaśnioną. (...) Potencjał sloganu polega na tym, że może on stworzyć iluzję, iż instytucja odpowiada na potrzeby swoich wyborców, podczas gdy rzeczywiste potrzeby i interesy są inne niż te, które zostały publicznie wyrażone. Slogan może sugerować reformę, podczas gdy w rzeczywistości zachowuje istniejące praktyki (Popkewitz 1980, 304).

To dlatego, ile razy słyszę „myślenie krytyczne”, „relacje są najważniejsze”, „podmiotowość”, „realizacja podstawy programowej”, „kompetencje kluczowe”, „ocenie kształtujące” itd., tyle razy powraca do mnie koncept Michela Callona i Brunona Latoura, w którym brzmi wondrous przestroga:

Czarna skrzynka zawiera to, co nie musi być już powtórnie rozważane, te rzeczy, których zawartość stała się kwestią obojętną. Im więcej elementów można umieścić w czarnych skrzynkach – trybów myślenia, nawyków, sił i przedmiotów – tym obszerniejszą konstrukcję można wznieść (Nowak 2011, 191).

Bywa, że podczas rady pedagogicznej, kiedy już przepowiemy wszystkie zaklęcia o „towarzyszeniu uczniowi” i „uczeniu, jak się uczyć”, ktoś z głupia frant zapyta: „to po czym poznam dobrą lekcję?”. Chwila konfuzji i – jakby nie na temat – zaczyna się rozprawianie o autonomii i różnorodności nauczycielskich podejść. „Czarne skrzynki” są najpojemniejszymi przestrzeniami w edukacyjnym kosmosie... To tam mieszają się intencje z działaniami.

Na koniec zaś, gdy moi uczniowie – na przykład – pozostają obojętni na zapewnienia, że właśnie rozwijamy „empatję”, pewnie pojawi się w mej skołataną łepetynie wreszcie i ta sławetna mądrość pokoju nauczycielskiego, *o koniu, którego można przyprowadzić do wodopoju, ale nie da się go przymusić do picia*. Wychowałem się na książkach o Dzikim Zachodzie i pewnie dlatego w takich sytuacjach powątpiewam jednak wpieryw w jakość wody, potem dopiero w rozsądek konia¹.

Cokolwiek jednak powiemy o kłopotach pokoju nauczycielskiego i – zaraz potem – pracowni historycznej, to przecież ryba psuje się od głowy. Można pokazać ambaras, jaki mamy z rozziwem między intencjami a działaniem, skorzystawszy z dorobku Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Trup w informatorze

Ilustrację dla wyzwania, o którym piszę, zaczerpnę z maturalnego informatora historycznego na rok 2022/2023. Oto zadanie, które towarzyszy (opisanemu tylko jako „malowidło starożytne”) obrazowi przedstawiającemu Anubisa pochylonego nad mumią.

Wyjaśnij – odwołując się do elementów graficznych – jakich informacji na temat wierzeń religijnych tej cywilizacji dostarcza przedstawione malowidło. W swojej odpowiedzi przywołaj jeden przykład (Informator 2021, 14).

Kto sobie poradzi z tym wyzwaniem, ten – zdaniem twórców – wykaże się aż trzema złożonymi umiejętnościami, a to: (1) analizą zjawisk i dostrzeganiem zależności między różnymi dziedzinami życia społecznego, (2) ocenianiem przydatności źródła do wyjaśnienia problemu historycznego oraz (3) budowaniem argumentacji. Sic!

Odpowiedź spełniająca kryteria, którą „Informator” daje nam za przykład (jeden z dwóch), brzmi: „Malowidło przedstawia m.in. mumię, co świadczy o tym, że wiara w życie pozagrobowe w tej cywilizacji była powiązana z konserwacją ciała zmarłego” (s. 16).

Sam pomysł na zadanie ujawnia zasadniczy kłopot, jaki mamy jako historycy i historyczki z tekstami źródłowymi. Czy źródło ma być tylko ilustracją opowieści, czy przedmiotem interpretacji? Jeśli to drugie, to częścią tej roboty jest zwykle zestawienie źródeł i wnioskowanie z tego, jak wzajem

¹ Chcę tu mocno podkreślić, że rzucając kamyczki do nauczycielskiego ogródka, nie zapisuję się do grupy wyznawców innego pobożnego komunau – „dzieci są dobre i ciekawe świata, a potem idą do szkoły”. Ryzykując jednostronność spostrzeżeń, chcę jednak *pro domo sua* przemyśleć głębiej nauczycielskie, nie zaś uczniowskie słabości.

się oświetlają. Tu poprzestaliśmy na jednym tylko materiale, bo też nie chodzi o analizę, lecz o sprawdzenie, czy maturzysta pamięta specyficzną stylistykę malarstwa egipskiego i kojarzy, czym może być zawinięty w bandaż człowiek w pozycji horyzontalnej. Zapytać o to można i bez obrazka, ale ilustracja skraca drogę. To samo robimy na lekcji, ale nie znaczy to przecież, że uczymy dzieci badania źródeł (choć niekiedy w to wierzymy), uatrakcyjniamy po prostu narrację wzmacniając przy tym u uczniów i uczennic fałszywe, a bardzo częste przeświadczenie, że można polegać na relacji jednego świadka. CKE popularyzuje tu zatem typowy błąd dydaktyczny.

Powróćmy jeszcze na chwilę do akceptowanej odpowiedzi maturzysty. Gołym okiem widać, że respons nijak się ma do umiejętności (1) i (2), ma natomiast pozór entymematu, co sugeruje jakiś związek z (3), czyli argumentacją. Zastrzeżono w poleceniu „jeden przykład”, więc nie sprawdzamy tu indukcji, lecz dedukcję (na marginesie dodajmy, że prowokujemy piszącego egzamin do jednego z najczęstszych błędów w argumentacji, spośród tych popełnianych w szkole, a mianowicie do pomylenia przykładu z argumentem). W zacytowanej odpowiedzi uczeń założył (przesłanka), że to, co widzi, to mumia i wyprowadził stąd wniosek, że w Egipcie konserwuje się zwłoki (uwaga o życiu pozagrobowym sugeruje, że ukryta przesłanka to po prostu: „mumifikacja jest częścią obrządku pogrzebowego”). Czy ten wywód to dobry argument, czy raczej *circulus in probando*? Nie idzie mi tu oczywiście o taką czy inną kwalifikację pomyłki, lecz o sam jej mechanizm – jakże częsty na lekcjach i jak – o zgrozo! – oswojony przez nauczycieli, kiedy uczeń dwakroć, innymi słowami, opisuje swoją obserwację, ale mniema, że przez to powtórzenie dowiódł trafności spostrzeżenia. My zaś to przyjmujemy, często ślepi na paralogizm.

Biorę ten pierwszy z brzegu przykład nie po to, aby pastwić się nad CKE: opisane lapsusy popełniamy przecież w klasach. Skoro tak, to cóż z tego, że raz jeszcze powtórzmy zaklęcie: lekcje historii to szkoła krytycznego czytania źródeł lub miejsce ćwiczeń w argumentacji? Nadal nie wiemy, jak tego uczyć, skoro już dostrzegliśmy, że nie dzieje się to ani dlatego, że mamy taką intencję, ani przez osmozę, ani z definicji (bo na historii to się po prostu dzieje)? Mamy więc o czym rozmawiać, zanim zaczniemy, z Jablonką pod pachą, smalić cholewki do polonistów i polonistek.

Otwieranie „czarnych skrzynek”, cierpliwe ustalanie „co zobaczę, co usłyszę w klasie, w której... (tu wstawię jedną z owych kwestii, ważnych, a nieustannie narażonych na utratę rzeczywistego znaczenia), to zadanie zarówno dla twórczyni krajowego curriculum, jak i autorów programów, podręczników i zeszytów ćwiczeń, wreszcie dla rad pedagogicznych, ale także dla uniwersytetów kształcących nauczycieli i nauczycielki. Z długiej listy „czarnych skrzynek” wezmę teraz jedną, ważną szczególnie, gdy podejmujemy namysł nad podstawami programowymi. To komunał: „Umiejętności są ważniejsze od wiadomości”.

Powrót królowej

Przeciwstawienie umiejętności i wiadomości, a zaraz potem ich uhierarchizowanie, zawdzięcza swoją żywotność nie tylko temu, że frazes ten należy do najczęściej powtarzanych, ale – jak sądzę – także temu, że uciekamy się doń przerażeni, gdy ściga nas setka (oby tylko!) wymagań szczegółowych, a każde z nich ujada: „będę na maturze, będę na maturze”.

Fałsz tego antagonizmu częściej dociera do tych, co pragną rozwijać umiejętności (nie dość, że nie da się ich ćwiczyć w informacyjnej próżni, to na dokładkę niektóre z nich ściśle opierają się na wiedzy, o czym niżej). Rządziej do tych, co ostatecznie stawiają na to, aby przenieść do uczniowskich głów zawartość podręcznika. Ci bowiem często nie zauważają, że głęboko zrozumieć i trwale zapamiętać można tylko wówczas, gdy na materiale wykona się szereg intelektualnie wymagających operacji, różnych od bezmyślnego „kucia na blachę”, a operacji tych żałują swoim wychowankom, twierdząc, że „takie rzeczy to tylko na kółku” (por. McTighe, Silver 2021).

Może być i tak, że syreni śpiew: *Kompetencje ważniejsze, kiedy przyszłość tajemna, / Wiedza z Google wypłynie, gdy ci będzie potrzebna* kusi z jeszcze dwóch powodów. Zwrot ku kompetencjom (zwłaszcza kluczowym!) może jawić się jako rodzaj klarownego programu wychowawczego, światopoglądowo neutralnego. Równocześnie zaś ujawnia się w tym ruchu zwątpienie w sens kształcenia ogólnego, odrzucenie wielkiej tradycji *paidei*, *Bildung* i *liberal education*, złączone z twierdzeniem, że ćwiczenie umiejętności (zwłaszcza tzw. miękkich) odpowiada na rzeczywiste potrzeby uczniów i uczennic.

Dekadę temu Mark Priestley i Gert Biesta, analizując anglosaskie programy, które uruchomiły lawinę zmian na świecie (nasza podstawa z 2008 roku jest w jakimś stopniu dziecięciem tego trendu), zwrócili uwagę na to, że przedkładanie umiejętności nad wiedzę wcale nie wygląda na efekt nagłego oświecenia w zakresie tego, co dobre i ważne dla każdego dziecka.

Idea tego, co stało się znane jako „edukacja oparta na kompetencjach”, ma swoje początki w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi. Zainteresowanie kompetencjami rozpoczęło się w latach 70., początkowo w celu odróżnienia cech menedżerów odnoszących większe sukcesy od tych mających mniejsze sukcesy. W coraz większym stopniu zaczęto je wykorzystywać do szkoleń z zakresu zarządzania i oceny wyników (...). Począwszy od lat 90. koncepcja kompetencji stała się wpływowa w dziedzinie kształcenia zawodowego i profesjonalnego, gdzie do dziś pozostaje wpływowym podejściem (...). W ciągu ostatniej dekady stały się one nie tylko centralnym pojęciem w polityce uczenia się przez całe życie – szczególnie poprzez rozwój europejskich ram odniesienia do „kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie” (...) – ale także zaczęły wpływać na dyskusje o edukacji szkolnej, (...) [m.in.] w wyniku pracy w ramach projektu OECD dotyczącego definicji i wyboru kompetencji (...), który został przeprowadzony w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) (...).

W literaturze przedmiotu można znaleźć stosunkowo szeroki zakres różnych definicji pojęcia kompetencji. (...) Deakin-Crick [zauważyła], że „miejsce kompetencji znajduje się na styku osoby i wymagań świata rzeczywistego” (Deakin-Crick 2008, 313). Oznacza to, że kompetencje nigdy nie są formułowane abstrakcyjnie, ale zawsze w odniesieniu do konkretnych poglądów na temat pożądaných zdolności, możliwości i postaw w odniesieniu do konkretnych dziedzin działania i bycia.

To ostatnie wyjaśnia, dlaczego idea kompetencji stała się tak popularna w dziedzinie edukacji zawodowej i profesjonalnej, ponieważ można by argumentować, że odpowiednie przygotowanie do konkretnej pracy lub zawodu polega właśnie na zdobyciu wiedzy, umiejętności, postaw i szerszego zawodowego lub profesjonalnego habitusu, który czyni człowieka zdolnym do wykonywania pracy lub zawodu z powodzeniem. (...). Jednak fakt, że kompetencje dotyczą miejsca połączenia pomiędzy osobą a wymaganiami „prawdziwego” świata, zaczyna również ukazywać jeden z bardziej problematycznych aspektów zwrotu ku kompetencjom, a mianowicie fakt, że „świat” nigdy nie wymaga niczego sam w sobie, tak więc wszelkie wymagania, które tworzą ramy edukacji opartej na kompetencjach, są zawsze wymaganiami konkretnych osób lub grup opartymi na ich poglądach na temat tego, co jest dobrym, udanym lub pożądanym sposobem działania i bycia. Może to być stosunkowo niekontrowersyjne w dziedzinie pracy, staje się to bardziej problematyczne, gdy dyskusja zostaje rozszerzona na inne sfery życia lub wręcz na życie jako takie (Biesta, Priestley 2013, 41-42).

Potrzeby rynku i potrzeby dzieci niepostrzeżenie utożsały się ze sobą. W świecie, gdzie teraźniejszość nieustannie kolonizowana jest przez przyszłość, ludzie odwracają się od tu i teraz i przeżywają swoje życie w *futurum*, mógł się zdarzyć taki niespodziany sojusz progresywnej pedagogiki i liberalnej ekonomii (innym takim mariażem jest na przykład *coaching*). Oba dyskursy potrzeb splotły się mocno i zdusiły wiarę w wartość wiedzy. Do czasu... Kto porówna raporty OECD z roku 2005 i 2019, ten łatwo dostrzeże, że właśnie nadchodzi zmiana – wypędzona *knowledge* tryumfalnie powraca, aby objąć swe utracone, szkolne posiadłości.

Przyznam, że nie znoszę futurologii w ogóle, a edukacyjnych studiów nad przyszłością w szczególności, z powodów, o których nie miejsce tu rozprawiać. Zamiast zatem chwycić w dłoń „OECD Learning Compass 2030”, poszukam pewniejszych drogowskazów i zatrzymam się nad konceptem londyńskiego socjologa edukacji, Michela Younga: *powerful knowledge*.

Trzecia przyszłość

Young rozwija swój namysł od lat 70., ale punktem odniesienia dla mnie będzie artykuł napisany przezeń razem z Johanem Mullerem nieco ponad dziesięć lat temu (Young, Muller 2010). Autorzy prezentują trzy scenariusze zmian w edukacji, które pokrótce przedstawię, wiążąc je z tym, czego doświadczamy w naszym kraju.

Pierwszy ze scenariuszy zakłada trwanie modelu, który z dzisiejszej Polski dobrze znamy. Przedmioty szkolne są ściśle rozdzielone, a program obejmuje mnóstwo szczegółowej wiedzy, którą nazwano „wiedzą

potężnych”. Wbrew demokratycznej obietnicy równego dostępu, edukacja pozostaje różnicująca i elitarna. Okazuje się bowiem, że nie potrafimy przezwyciężyć „ograniczeń systemu masowego szkolnictwa w zakresie wprowadzania wszystkich dzieci z równym powodzeniem do elitarnych tradycji wiedzy, które wymagają domu klasy średniej jako krytycznego uzupełnienia i warunku tego sukcesu” (Young, Muller 2010, 7). W efekcie dostosowanie wymagań zmienia się w ich obniżanie, a podstawa programowa, która miała być programowym minimum dla każdego dziecka, przekształca się w maksimum osiągnięte przez wybrańców dzięki systemowi korepetycji. Równocześnie program szkolny w tym scenariuszu odznacza się tradycjonalizmem – nie jest konserwatywny, tak jak konserwatywna powinna być szkoła, która socjalizuje dzieci – pielęgnuje stare kanony, esencjalizuje różnice, ceni stabilizującą moc przesądu. Jeśli konserwatywna szkoła *podtrzymuje świat w istnieniu*, to szkoła opisywanego rodzaju w nowoczesnym, globalnym kontekście *przygotowuje do wojny światów*.

W drugim scenariuszu granice między szkolnymi przedmiotami, a także między wiedzą szkolną a tą zdobywaną w świecie, zacierają się. Sercem tego konceptu są kompetencje kluczowe – w nich właśnie powinien się ćwiczyć, ktokolwiek i gdziekolwiek się uczy. Specjalistyczna wiedza i przedmiotowe umiejętności (np. postrzeganie ciągłości i zmiany w kulturze czy rozumienie poezji) są dla tych tylko, co są ich ciekawi, innym zaś nie powinny odbierać czasu, którego potrzeba, żeby doskonalić swe zdolności komunikacyjne czy uczenie uczenia się. Wiedza akademicka nie dość, że starzeje się zbyt szybko, to na dokładkę jeszcze jej status epistemiczny jest wątpliwy: społecznie wytwarzana nic nam nie mówi o świecie, chyba tyle, że z jej pomocą „potężni” nas uciskają. Zyskamy, odrzucając tyrańskie narzędzie.

Zaciera się tu też granica między nauczycielem a uczniem – uczymy się przecież nawzajem w naturalnych sytuacjach, oczywiście wedle potrzeb i zainteresowań. Young i Muller konstatują, że to, co zwolennicy tego scenariusza mimowolnie a „najprawdopodobniej osiągną, to nie zniesienie granic, ale uczynienie ich niewidzialnymi – niewidzialność [ta] jest szczególnie dotkliwa w przypadku osób znajdujących się w gorszej sytuacji [społecznej]” (Young, Muller 2010, 8-9)².

Trzeci scenariusz (określony przez autorów jako *Future 3*) wychodzi od docenienia dorobku nauk: abstrakcyjnych pojęć i metod, które – nawet jeśli ze świadomością społecznego uwikłania – pozwalają opisywać świat i ewentualnie nań oddziaływać. Granice między dyscyplinami nie pojawiły się przypadkiem – każda z nich wnosi swój szczególny dorobek. Interdyscyplinarność jest pożądana i... możliwa tylko tam, gdzie granice

² Na marginesie warto przywołać inspirujący tekst Davida Brooksa *How the bobos broke America* z magazynu „The Atlantic” (september 2021), opisujący to, czego Young i Muller dopiero się spodziewali: *Without even thinking about it, we in the creative class consolidate our class standing through an ingenious code of “openness”. We tend to like open floor plans, casual dress, and eclectic “localist” tastes that are will fully unpretentious. This seems radically egalitarian, because there are no formal hierarchies of taste or social position. But only the most culturally privileged person knows how to navigate a space in which the social rules are mysterious and hidden, <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2021/09/blame-the-bobos-creative-class/619492/> (dostęp: 10.01.2022).*

trwają. *Powerful knowledge* upodobała sobie szkołę jako mieszkanie; nie przyniosą jej codzienne doświadczenie czy spontaniczna eksploracja świata. Jest ona usystematyzowana, obiektywna w sensie rzetelności opisu, specjalistyczna, a dając głębokie zrozumienie świata, czyni nas także sprawczymi, jest wyzwalająca. Składają się na nią: wiedza faktograficzna, wiedza pojęciowa (organizująca różne treści), wiedza proceduralna (o tym, jak poznajemy dany wycinek rzeczywistości) oraz umiejętności niezbędne nam do tworzenia nauki i uczenia się. Tu widać zasadniczą różnicę między *lambusem wypełnionym starociami i ciekawostkami*, znanym nam ze scenariusza 1 i naszej podstawy programowej, a *laboratorium z dostępem do biblioteki*, które zdają się widzieć autorzy omawianego artykułu w *Future 3*.

Podkreślając różnicę między pojęciami naukowymi a treściami, czyli wiedzą szczegółową, zgodziliby się pewnie, że trzeba nam wiedzy głębszej, różnej od tej obecnej w naszej polskiej szkole: *szerokiej na miłę, głębokiej na palec*. Young i Muller dostrzegają przy tym, że *potężna wiedza* nie zaleca się młodym, choć jest im zalecana: „...wielu z nich odziedziczyło po rodzicach i wzięło z mediów skłonność do szydzenia z wiedzy eksperckiej; w konsekwencji nie radzą sobie w szkole, ponieważ nie starają się wystarczająco mocno, by opanować coś, co postrzegają jako zasługujące na tak powszechne lekceważenie”. Tymczasem jednak *potężna wiedza* jest taką, ponieważ to ona (spośród wiedz nam dostępnych) zapewnia najlepsze zrozumienie świata naturalnego i społecznego, pomaga nam wyjść poza nasze indywidualne doświadczenia i dostrzegać alternatywy dla obserwowanych sytuacji (por. Young 2013; Young 2014).

Koncepcja Younga ciekawie koresponduje z badaniami nad tym, jak kształtują się nawet te umiejętności, które bierzemy niekiedy za ogólne (nie wąsko dyscyplinarne), choćby „myślenie krytyczne”, bez przywołania którego nie obędzie się dziś żadna rozmowa o edukacji. Rozliczni instruktorzy „myślenia krytycznego” łudzą mnie nadzieją, że wyposażą mnie w kompetencję polegającą np. na sprawnym odróżnianiu prawdziwych wiadomości od *fake news*, a to z polityki, a to z epidemiologii, a to z jeszcze innej dyscypliny. Daniel T. Willingham (2007) starał się zrozumieć, dlaczego tak liczne i tak ciekawie pomyślane kursy krytycznego myślenia dają jednak zazwyczaj dość mizerne efekty. Zauważył, że ogólna wiedza o tym, jak krytycznie obcować z informacją (np. praktykować *lateral reading*), rzadko się przydaje w zderzeniu z rzeczywistością. Wtedy potrzeba jeszcze wiedzy dziedzinowej i praktyki w danej dziedzinie. To dlatego – mimo że spędziłem blisko dekadę, krytycznie studiując teksty zalecane mi przez profesorów wpiętych w Instytutu Historii, a potem Instytutu Filozofii i Socjologii – nadal nie jestem w stanie krytycznie przeczytać każdego raportu poświęconego szczepionkom mRNA i wciąż mogę nie rozpoznać, czy napisał go naukowiec, czy szarlatan. Brak mi bowiem wiedzy dziedzinowej i wprawy w takiej akurat lekturze. Parafrazując MacIntyre’a: nie da się po prostu myśleć krytycznie, można krytycznie myśleć o literaturze, o biologii, o historii...

Przywoływane wyżej krytyki programu skoncentrowanego na kompetencjach mogą wydawać się nam nieadekwatne do polskiej sytuacji. Niedostatek wiedzy w curriculum, które – wyostrowając – powstawało tak, że czteroletnie liceum upchnięto w trzyletnim gimnazjum, a trzyletnie gimnazjum w klasach 7-8 szkoły podstawowej? Lekceważenie wiadomości w podstawach programowych, w których zakłada się realizację 2-3 wymagań szczegółowych podczas jednej lekcji? Nadmiar interdyscyplinarności w szkole, w której właśnie pogrzebano historię i społeczeństwo oraz przyrodę? Narzekanie na nadmierne ćwiczenie kompetencji, w systemie, w którym ćwiczenia takie zależą głównie od tego, czy akurat realizowany jest jakiś projekt unijny?

Raz jeszcze podkreślę: Youngowski scenariusz 1 realizowany w Polsce prowokuje nas do przyjęcia scenariusza 2, a medialna popularność tej drugiej narracji o szkole, zwłaszcza w dobie pandemicznych przeciążeń, oświatowych ekscesów tradycjonalizmu i tryumfalnego marszu psychologii pozytywnej w jej wariacie pop, już ma swoje złe konsekwencje. Niska jakość podstaw programowych i nieadekwatność do ramowych planów nauczania w połączeniu z retoryką „zwrotu kompetencyjnego” oraz niechęcią do kształcenia ogólnego, usprawiedliwianą narracją o talentach³ i odpowiadaniu na potrzeby uczniów, daje alibi dla sytuacji, w której większość uczniów z większości przedmiotów otrzymuje niewielką i niewiele wartą wiedzę, choć PP jest niebywale rozdęta.

Czas zmierzyć się z pytaniem o *powerful knowledge*, którą Klio może przynieść dzieciom i młodzieży, zwłaszcza że krytycy koncepcji Younga uważają, że może odnosić się ona co najwyżej do matematyki i nauk przyrodniczych (zob. np. White 2018). Potrzeba nam brzytwy, która jednym cięciem dokona podwójnej roboty. Oddzieli to, co ważne, od tego, co nieważne, jeśli chodzi o zakres wiedzy, a oddzielając jedno od drugiego, odsłoni zasadę pogłębiania, czyli wskaże nam, jak pracować nad tym, co ważne, aby w pełni wykorzystać to, co wybraliśmy do studiowania. Mówiąc jeszcze inaczej: szukamy zasady, która pozwoli nam a) rozstrzygnąć, czy dana informacja powinna zostać wybrana do podstawy programowej oraz b) ustalić, jak wybraną informację powinniśmy podać, aby można było w sposobie jej ujęcia zobaczyć zasadę wyboru.

³ „Nie radzi sobie z matematyką, ale jest dobry z polskiego. Najważniejsze, żeby rozwijać jego talent.” – to jedna z tych nauczycielskich wypowiedzi, które budzą we mnie grozę. Zbożne dzieło „inwestowania w talenty” ma swój straszny awers w postaci machnięcia ręką na tych, którym talentu odmówiliśmy. Oczywiście nonsensem jest przeczyć istnieniu wrodzonych predyspozycji – jednak większym nonsensem jest żywić przekonanie, że ma się przywilej nieomylnego ich rozpoznawania oraz negocjować efekt samospełniającej się przepowiedni! Dlatego bardzo cenię sobie te systemy, gdzie unika się rozprawiania o talentach – we Francji, dla przykładu, mówi się o dzieciach, które w danym momencie wykonują jakieś zadania, wyprzedzając swój wiek rozwojowy lub nie dość sprawnie jak na swój wiek rozwojowy. Koncept ten zakłada możliwość rozwojowego skoku, podczas gdy „talent” – przynajmniej w codziennym użyciu słowa – to „iskra Boża”, którą się ma lub nie.

Brzytwy

Australijski geograf Alaric Maude wykonał podobną do opisaną wyżej robotę w odniesieniu do geografii (Maude 2015). Uznał, że trzeba dokonać selekcji, bacząc na pięć rzeczy:

1. Czy to, co wybrane, dostarcza uczniom i uczennicom „nowych sposobów myślenia o świecie”? (Przy czym „nowych” oznacza w tym kontekście innych niż narzucające się w codziennym doświadczeniu. Maude chciałby, aby to były „pojęcia o pojęciach”, a za przykład daje „miejsce” jako wielowymiarowy konstrukt, który pozwala uchwycić unikalność każdego wycinka Ziemi).
2. Czy to, co wybrane, zapewni uczniom i uczennicom skuteczne sposoby analizowania, wyjaśniania i rozumienia? (Chodzi tu zatem o rzetelnie potraktowaną wiedzę proceduralną specyficzną dla dyscypliny, przy czym Maude koncentruje się na metodach analitycznych, sposobach wyjaśniania i generalizacjach).
3. Czy to, co wybrane, da uczniom i uczennicom pewną władzę nad ich własną wiedzą? (Czy będą wiedzieli, jak zdobyć wiedzę, jak sprawdzić jej rzetelność, jak pytać, aby ją pogłębiać?).
4. Czy to, co wybrane, umożliwi młodym ludziom bierne lub czynne uczestniczenie w debatach na temat istotnych kwestii lokalnych, krajowych i globalnych?
5. Czy to, co wybrane, da im wiedzę o tym, co jest ważne gdzieś w świecie, a przecież nie do poznania dla kogoś, kto mieszka tu a nie gdzie indziej? (Maude: „wiedza o światowej różnorodności środowisk, ludów, kultur i gospodarek, która może stymulować dziecięcą ciekawość, zdziwienie i zachwyty. Jest to również wiedza o ich powiązaniach z innymi miejscami i wzajemnymi powiązaniami świata, która może rozwinąć zrozumienie i empatię w stosunku do ludzi w innych miejscach”).

W dziedzinie historii kwestię *potężnej wiedzy* rozważała Alison Kitson⁴. Znając upodobanie, jakie historycy znajdują w szczegółach, a zarazem wiedząc, że szkolna historia zawsze znajduje się pod silną presją państwa, zwłaszcza z uwagi na jej wymiar tożsamościowy, Kitson przypomina o fundamentalnych różnicach między scenariuszem 1 Younga i Mullera, a scenariuszem 3:

Tym, co powstrzymuje Future 3 przed obsunięciem się w program nauczania Future 1, są trzy szczególne cechy: po pierwsze, realizm społeczny [tak określane jest podejście Younga w socjologii] nie opowiada się za żadnym konkretnym kanonem wiedzy; po drugie, zakłada, że to, co uważa się za „najlepszą” wiedzę, będzie

⁴ Oczywiście nie ona jedyna, czego dowodzi tom, z którego pochodzi zacytowany artykuł Kitson. Pojawiają się przy tym nie tylko rozprawy teoretyczne, ale też np. studia przypadków lekcji, podczas których nauczyciele starają się skoncentrować na *potężnej wiedzy*, tak jak ją rozumieją (np. Puustinen, Khavaja 2021).

podlegać ciągłym zmianom, po trzecie, przyjmuje, że dzieci, ucząc się tej wiedzy, będą jednocześnie uczyć się, jak jest ona tworzona i dlaczego bywa zawodna (Kitson 2021, 33).

Kryteria Kitson zdradzają pewne podobieństwa z tym, czego dopracował się Maude:

1. Jaka wiedza historyczna pozwoli uczniom i uczennicom zobaczyć rzeczy współczesne z nowej, odkrywczą perspektywą?
2. Jaka wiedza umożliwi uczniom i uczennicom uczestnictwo w rozmowach, które toczy społeczeństwo o samym sobie i swoich problemach?
3. Jaka wiedza jest konieczna, aby uczniowie i uczennice mogli ocenić krytycznie różne twierdzenia z dziedziny historii? (Kitson 2021, 43).

Jak się wydaje, zarówno Maude, jak i Kitson odchodzą nieco od ideału *potężnej wiedzy* Younga, bardziej skupionego na tym, co teoretyczne, mniej na tym, co stosowane. Ta korekta wynika zapewne z próby pogodzenia dwóch rzeczy: z jednej strony ugruntowania programu w tym, co wiemy o historii jako nauce, jej sposobach poznania i materii, którą odsłania, z drugiej zaś chęci traktowania podmiotowo ucznia z jego doświadczeniem i pytaniami, które owo doświadczenie rodzi. *Potężną wiedzę* umieszczają zatem tam, gdzie mają swoją część wspólną dwie różne od siebie rzeczy, *historia jako przedmiot wiedzy i historia jako przedmiot nauczania*.

Zanim pokrótce przedstawię moją propozycję, nie od rzeczy będzie przypomnieć podstawowe składniki wiedzy historycznej tak, jak w oparciu o prace wielu innych teoretyków zebrał je Arthur Chapman (Chapman 2021, 13).

Wiedza i rozumienie pierwszego rzędu obejmuje: pojęcia ogólne (np. monarchia), fakty historyczne (np. Bolesław został królem Polski.), pojęcia *stricte* historyczne (np. Święte Cesarstwo Rzymskie), pojęcia syntetyzujące (np. stosunki polsko-niemieckie)⁵. Natomiast wiedza i rozumienie drugiego rzędu, czyli wiedza metahistoryczna, zawiera w sobie: chronologię, rozumienie ciągłości i zmiany, dowodzenie twierdzeń na podstawie źródeł, dostrzeganie różnorodności perspektyw, analizę przyczynowo-skutkową oraz ustalanie historycznego znaczenia (wagi, wpływu). Ten drugi rodzaj wiedzy obejmuje zatem świadomość tego, jak historię się wytwarza.

Być może należałoby tę listę uzupełnić (lub po prostu wydobyć na wierzch to, co ukryte w ogólniejszych pojęciach) o umiejętności związane z (nad)używaniem historii w sferze publicznej, a przez to i z kwestiami tożsamościowymi. Podczas kursu *Edukacji historycznej i obywatelskiej (EHO)* w Szkole Edukacji PAFW i UW odwołujemy się do autorskiego modelu szesnastu umiejętności istotnych dla EHO, wśród których jest m.in.: *krytyczne*

⁵ Pojęcia syntetyzujące to w oryginale *colligations*, a więc wyrażenia, które są złożeniem wielu różnych faktów, niekiedy traktowane odruchowo jako fakty same w sobie (np. powstanie narodowe). Toczy się dyskusja, na ile owe złożenia są dziełem historyka, a na ile opisuje on tylko coś, co jednak w pewien sposób istnieje. Więcej na ich temat zob. Kuukkanen 2015, 97-115.

*konstruowanie tożsamości osobistej i społecznej oraz świadomość użytkownika / użytkowniczki historii – modi memorandi*⁶.

Zatrzymuję się dłużej nad tym, jak badamy historię i jak jej doświadczamy, ponieważ w idei *potężnej wiedzy* położono nacisk na to, aby nie traktować lekcji przedmiotowych instrumentalnie w takim znaczeniu, że w istocie abstrahuje się na nich od specyfiki myślenia dyscyplinarnego, a rozwija ogólne sprawności (np. czytanie czy kooperację). Oznacza to, że przy (wcale nieoczywistym dla mnie) założeniu, że podstawa programowa zapisana jest *językiem wymagań*, tak jak obecna i poprzednia, czasowniki operacyjne nie powinny czerpać z ogólnego dykcjonarza taksonomii Blooma – Andersona, lecz właśnie ze słownika opisującego rozumowania historyczne (por. Counsell 2016).

Stąd zaś wynika konieczność pogłębienia rozumienia tego, co naprawdę mamy ćwiczyć z powierzonymi nam dziećmi. Dla przykładu: zapewne ćwiczenie myślenia przyczynowo-skutkowego nie powinno polegać na porządkowaniu narracji nauczycielskiej lub uczniowskiej przez osławioną triadę: geneza, przebieg i skutki. Ten nawyk prowadzi wyłącznie do utrwalenia wiedzy ważnej, ale skądinąd nienowej nawet dla подростka: rzeczy mają przyczyny.

To, co może w tym zakresie przynieść historia, to znacznie większe bogactwo: nawyk szukania wielu przyczyn, a nie sprowadzania nigdy wszystkiego do jednej, dostrzeganie, że co innego może być przyczyną dla różnych uczestników wydarzeń, odróżnianie przyczyn koniecznych od wystarczających, uczulenie na łatwość popadania w błąd *post hoc ergo propter hoc*, analizowanie, jak przyczyny oddziałują między sobą, oddzielanie przyczyn i intencji oraz niebranie skutków za przyczynę, a i jedną rzecz nie małą na koniec: świadomość, że może nic nie jest nieuniknione, póki się nie stało (choć tu właśnie szczególnie często zawodzimy, snując opowieść typu – „to nieuchronnie prowadziło do...”). Niewykluczone, że najstarsze roczniki powinniśmy też po prostu wprowadzić w to, jak (zależnie od metodologicznej szkoły) różnie mogą zaplanować i poprowadzić dochodzenie profesjonalny historyk czy historyczka, aby ustalić rzeczywiste przyczyny i nie dać się zwieść pozorom.

⁶ Współautorem sylabusu i głównym prowadzącym jest dr Jakub Lorenc. Autorem przywołanej koncepcji jest Aleksander Pawlicki, przy czym owa koncepcja obejmuje zarówno to, co związane z historią, jak i to, co związane z wiedzą o społeczeństwie i obywatelskością. Wspomniana szesnastka koresponduje z czterema wyzwaniami rozwojowymi sygnalizowanymi przez prof. Annę Brzezińską dla dzieci w wieku szkolnym (pierwszym jest budowa zaufania do siebie i innych, co odpowiada grupie umiejętności opisanych jako *Radzenie sobie z odpowiedzialnością za siebie i innych*, drugim rozwój ciekawości [grupa *Radzenie sobie z doświadczeniem historycznym*], trzecim doskonalenia krytycznego myślenia [*Radzenie sobie z informacją*], a czwartym chęć i gotowość współpracy [*Radzenie sobie w społeczeństwie*]) (Szkoła Edukacji, 2021). Koncept ten – jako całość – nie jest jednak osadzony w badaniach tak, jak to np. ma miejsce u Carli van Boxten i Jannet van Drie (2019).

Wiedza straszna i wspianiała

Uwagi dotyczące rozumowania historycznego⁷ prowadzą mnie do wyliczenia trzech brzytw, na podobieństwo tych Maude'a czy Kitson, które pozwoliłyby oddzielić istotne od mniej istotnego i stworzyć korpus *potężnej wiedzy*, dostępnej dla wszystkich uczniów i uczennic, wymagającej głębokiego studiowania, więc nie rozległej, za to prawdziwie wyzwalającej.

1. Wiedza o tym, jak rozumuje, docieka prawdy i uzasadnia swoje wnioski badacz/badaczka historii.

Wyżej wyjaśniałem już, o co mi idzie i jak ważne jest, aby nie była to wiedza, którą spotka nieszczęsny los tzw. *wymagań ogólnych*, które zdobią fasady niejednego curriculum. Miejsce tej wiedzy nie jest ani w preambułach, ani we wskazówkach dotyczących pożądanej metodyki, lecz w samym sercu programu.

Nowej wagi nabiera współcześnie owo roszczenie do pewności, jakie zgłasza rzetelnie uprawiana nauka historyczna. Ostatecznie nie chodzi tylko o to, aby rozpoznać *fejka*, ale o to, aby wymagać od siebie i od innych dyscypliny w myśleniu:

Skupialiśmy się na zasadniczej różnicy między interpretacjami przeszłości a samą przeszłością. Różnica ta nie zniknęła, podobnie jak znaczenie nauczania o niej, ale jej ciężar się zmienił. Oznacza to, że nasze główne wyzwanie będzie polegało na pomaganiu uczniom w zrozumieniu granic możliwej interpretacji, we wskazaniu im ograniczenia polegającego na tym, że to, co mówimy, powinno być oparte na dowodach, a także na tym, że trzeba bronić interpretacji jako dowiedzionej, a nie jako jednego z wielu możliwych sposobów widzenia rzeczy (Seixas 2019, XV).

Zarazem dostrzegam, że poważne potraktowanie „pierwszej brzytwy” będzie wyzwaniem dla nas, nauczycieli i nauczycielek, tak samo jak dla uniwersytetów. Zdaje się bowiem, że metahistoryczna kompetencja, której chcemy uczyć dzieci, bywa niekiedy w pogardzie i wśród studentów historii, przynajmniej u tych, którzy święcie wierzą, że nasza robota polega na sprawnym używaniu *nożyc i klajstru*, wedle ciągle aktualnej obserwacji Collingwooda (zob. Kędzierski 1963, 136; Collingwood 1994, 269-270).

2. Wiedza o tym, co i dlaczego pamiętamy jako wspólnota wspólnot.

Ten rodzaj wiedzy nazywamy też po prostu historią drugiego stopnia (nie mylić z rozumieniem drugiego rzędu referowanym wyżej), która bada to, co proponowano nazwać *węzłami pamięci* (Najder i in. 2014), choć dominuje chyba jednak, mimo wieloznaczności, pojęcie *miejsc pamięci*.

Wbrew topograficznej sugestii terminu miejscami pamięci mogą być nie tylko miejsca geograficzne, lecz także wydarzenia i procesy, wyobrażone i rzeczywiste postaci, artefakty, symbole i inne fenomeny historyczne, w których „krystalizuje się narodowe dziedzictwo” (...) – to odczytanie terminu „miejsce pamięci” zaproponował

⁷ Na użytek tego tekstu zawieszam rozważania o różnicach między myśleniem, rozumowaniem i świadomością historyczną.

na przełomie lat 70. i 80. XX w. francuski historyk Pierre Nora. W manifeste *La memoire collective* z 1978 r., stwierdził on, że podniesienie pamięci zbiorowej do rangi przedmiotu badań historycznych stanowi szansę na odnowę historiografii. (...) Badanie historii przez pryzmat miejsc pamięci oznacza analizowanie form i funkcji używania (i nadużywania) przeszłości dla aktualnych w danym czasie potrzeb (Kończal 2014, 230-231).

Odwołanie się do tej wizji pozwala wyjść poza przekłętą opozycję *pedagogiki dumy* i *pedagogiki wstydu*. Można odnieść wrażenie, że najbardziej zaangażowani uczestnicy tego sporu mają bliźniacze marzenie, aby *zjadaczy chleba w anioły przerobić*. Choć świętość owych istot na czymś innym u każdej ze stron ma polegać... Tymczasem historia drugiego stopnia oferuje zarazem dwie rzeczy, których (odpowiednio) deficyt / nadmiar widzą u siebie oponenty – uznanie (respekt) dla narodowego mitu i badawczy dystans do niego, uznanie (przyjęcie) narodowych win i kontekstualizacja opowieści o nich. Czy na takiej chwiejnej (przyznajmy) równowadze nie należałoby budować tożsamości naszej obywatelskiej wspólnoty?

Potężna wiedza, jaką jest historia drugiego stopnia, ujawnia swoją moc także w ten sposób, że umożliwia włączenie do szkolnej historii opowieści o tym, jak pamiętają inni: różne grupy w ramach naszej wspólnoty oraz inne wspólnoty, zwłaszcza sąsiadujące z nami. To kluczowe, jeżeli mamy ambicję zmierzyć się z wyzwaniem, które *de facto* stawiają przed nami nacjonalizm i globalna popkultura: jak pracować z uczniami i uczennicami, którzy/które stają się zaangażowanymi obywatelami/obywatelkami państwa narodowego, wnoszą zarazem do szkoły swoje lokalne doświadczenie i pamięć często różną od większościowej, a równocześnie mają sprawnie i śmiało egzystować w globalnej wiosce? Pofolguję sobie: uwierzyłby ktoś, że można poradzić sobie z tą potrójną identyfikacją dzięki wytrwałemu ćwiczeniu kompetencji komunikacyjnych, a bez mocy, jaką daje studium historii i nauk społecznych?

3. Wiedza o tym, jak oddziałują na siebie człowiek i społeczeństwo.

Wśród pojęć historycznych pierwszego rzędu, w znacznym stopniu organizującym nasz namysł nad dziejami, są także te, które dzielimy jako historycy i historyczki z reprezentantami innych nauk humanistycznych i społecznych albo po prostu im je zawdzięczamy. W tym znaczeniu socjologia czy psychologia wnoszą nieustannie swój udział do historycznej *powerful knowledge*.

Powiada się, że to, czego nie zna ktoś, kto nigdy nie odwiedził żadnego obcego kraju, to jego własny kraj. Ta sama zależność zachodzi też w czasie, bo i *przeszłość to obcy kraj*. Dlatego przypominam zwykle moim uczniom, że zrozumieć „tu” można, jadąc „tam”, a pojąć „teraz” można, podróżując w „dawniej”.

To, co sugeruję, to pogłębianie rozumienia ważnych pojęć opisujących świat współczesny poprzez przykłady historyczne.

Ustanowienie związku tego, co terażniejsze, i tego, co przeszłe, to bardzo ostra brzytwa i takie podejście może się spotkać z zarzutem instrumentalizowania historii w ten sposób, że nie poznajemy jej dla niej samej, lecz dla zrozumienia współczesności. Ustawiając światła tam, gdzie dziś najintensywniej żyjemy, pozostawimy w cieniu wiele z tego życia, które przeminęło. Broniąc takiego postępowania, ktoś mógłby zapytać: czy inaczej wybierają swoje tematy dziejopisarze, czy i sama historia jako nauka nie jest efektem owej nieustającej gry pamięci i zapomnienia, która toczy się w *huku wspaniałego życia...*?

A ktoś inny jeszcze: czy nie taki właśnie klucz wyboru jest zarazem kluczem do motywacji uczniowskiej? Pamiętajmy przy tym, że trzecia brzytwa nie jest jedyną.

W autorskim programie nauczania historii, wiedzy o społeczeństwie i filozofii „Archeologia współczesności”, który realizujemy w moim liceum, testujemy podejście zamknięte w motcie *Kop tam, gdzie stoisz* (por. Lindqvist 1979) i wydaje się nam, że historia wychodzi zeń obronną ręką⁸. Próbujemy zaś ukształtować coś, co Charles Wright Mills nazwał *wyobraźnią socjologiczną* (wolałbym tu mówić po prostu o *wyobraźni społecznej*), a co tak oto scharakteryzował w swoim *opus magnum*, w rozdziale pod znaczącym tytułem *Obietnica*.

Ludzie zwykle nie definiują swych trosk w kategoriach zmiany historycznej i sprzeczności instytucjonalnej. Swego dobrobytu zazwyczaj nie przypisują wielkim wzlotom i upadkom społeczeństw, w których żyją. Rzadko świadomi wewnętrznego związku między wzorami własnego życia a biegiem historii świata, zwyczajni ludzie na ogół nie wiedzą, co ten związek znaczy dla typów ludzkich, jakimi sami się stają i dla rodzajów tworzenia historii, w których sami mogliby uczestniczyć. Nie mają oni odpowiednich kwalifikacji intelektualnych do uchwycenia wzajemnych oddziaływań między człowiekiem a społeczeństwem, biografią a historią, jaźnią a światem. Nie mogą poradzić sobie ze swymi osobistymi troskami w taki sposób, aby kontrolować strukturalne przekształcenia, które zwykle leżą u ich podstaw. (...) To, czego ludzie potrzebują i co czują, że jest im potrzebne, to pewna cecha umysłu, która pomogłaby im tak wykorzystać informacje i rozwinąć rozum, aby zdołali w jasny sposób zgłębić to, co dzieje się na świecie i to, co może dziać się z nimi samymi. Chodzi, moim zdaniem, o to, czego w większym stopniu dziennikarze i uczeni, artyści i publiczność, naukowcy i wydawcy spodziewają się od czegoś, co można nazwać wyobraźnią socjologiczną.

Wyobraźnia socjologiczna umożliwia swemu posiadaczowi zrozumienie szerszej sceny historycznej w kategoriach jej znaczenia dla rozwoju wewnętrznego i kariery różnorodnych jednostek. Umożliwia ona wzięcie pod uwagę tego, jak jednostki, kierując się swym codziennym doświadczeniem, często fałszywie rozumieją swą pozycję społeczną. Wśród tego zamętu szuka się ram nowoczesnego społeczeństwa, a w tych ramach kształtują się różnorodne typy psychiki u mężczyzn i kobiet.

⁸ Program „Archeologia współczesności” napisali w roku 2019, w II Społecznym LO im. Pawła Jasienicy w Warszawie: dr Tomasz Hen-Konarski, Marcin Krupowicz, Misza Tomaszewski oraz Aleksander Pawlicki. Pomysłodawcą był Aleksander Pawlicki. Obecnie w jego realizacji uczestniczy także Agnieszka Siatkowska. Realizację monitorujemy na bieżąco, prowadząc badania ankietowe oraz różne badania jakościowe. Program zostanie prawdopodobnie zamknięty m.in. z powodu likwidacji wiedzy o społeczeństwie w programie LO.

W ten sposób osobiste niepokoje jednostek ogniskują się wokół wyraźnie określonych trosk, zaś obojętność publiczności przekształcana jest w zaangażowanie w sprawy publiczne.

Pierwszym owocem tej wyobraźni — i zarazem pierwszą lekcją tych nauk społecznych, które nią dysponują — jest pogląd, że jednostka może zrozumieć swe własne przeżycia i ocenić swój własny los tylko poprzez świadome ulokowanie się w okresie, w którym żyje; pogląd, że może ona poznać swe własne szanse życiowe tylko przez uświadomienie sobie szans wszystkich jednostek znajdujących się w tych samych co ona warunkach. Z wielu powodów jest to straszna lekcja, z wielu względów wspaniała (Mills 2007).

Oto lista trzech sposobów na ekstrakcję eliksiru *potężnej wiedzy historycznej*, którego pilnie potrzeba naszym dzieciom. To nie jest wiedza, której potrzebę nasi uczniowie i uczennice sobie uświadamiają — nie wie, czego nie wie ten, co nie wie. Szkoła — szczęśliwie — nie jest jednak czasem, w którym po prostu spełnia się prośby tych, co tam przychodzą, albo miejscem, gdzie ludzie powinni lokować swe marzenia o „sukcesie na rynku”, bo wówczas to raczej rynki odnoszą sukces. Edukacja — powiada Gert Biesta — jest pięknym ryzykiem (Biesta 2013). Możesz dowiedzieć się czegoś, czego nie zamierzałeś się dowiedzieć: poznać historię — z wielu powodów straszną lekcją, z wielu względów wspaniałą.

Poczekajcie

Krzysztof Biedrzycki (2020) stworzył swoją publikacją wiele kwestii. Siłą rzeczy nie ma tu miejsca, aby dołączyć do dyskusji w każdej z nich. A są to przecież sprawy absolutnie pierwszorzędne, jak na przykład ocenianie. Tymczasem — twierdzą — jako historycy i historyczki nie mamy jasnej wizji tego, co ma się dziać w historycznych pracowniach, w muzeach czy w plenerze, mamy za to sporo górnych idei, kilka krwawych sporów dzielących środowisko oraz mnóstwo złych nawyków pokutujących w codziennej praktyce nauczania. Pokazywałem na kilku przykładach, gdzie jesteśmy, a czego nam potrzeba. Zaproponowałem też wzięcie pod uwagę konceptu *powerful knowledge*, który pozwala wyprowadzić historię z pułapki antykwarycznego szczegółarstwa, a edukację z mgły i bagien zwrotu *kompetencyjnego*.

Nie byłem jednak w stanie zająć się siostrzeństwem *polskiego i historii*. Na to musimy poczekać. Jeśli jakiś pożytek dla Czytelników i Czytelniczek „Polonistyki. Innowacji” to może ten, jaki mamy, śledząc duchową walkę kogoś, kto *wątlý, niebaczný, rozdwojony w sobie...*

Bibliografia:

Biedrzycki Krzysztof, 2020, *Propozycja podstawy programowej do języka polskiego*, Polonistyka. Innowacje”, (12), 248-295.

Biesta Gert, Priestley Mark, 2013, *Capacities and the Curriculum*, w: Priestley M., Biesta G. (ed.), *Reinventing the Curriculum. New Trends in Curriculum Policy and Practice*, London — New Delhi — New York — Sydney.

- Biesta Gert, 2013, *The Beautiful Risk of Education*, New York.
- Biesta Gert, 2021, *The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education*, w: *Journal of Moral Education*, vol. 50, 2021, issue 1, s. 39-54.
- Burszta Wojciech Józef, Dobrosielski Paweł, Jaskułowski Krzysztof, Majbroda Katarzyna, Majewski Piotr, Rauszer Michał, 2020, *Naród w szkole. Historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej*, Gdańsk.
- Chapman Arthur, 2021, *Introduction: Historical knowing and the 'knowledge-turn'*, w: Chapman A. (ed.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, London.
- Collingwood Robin George, 1994, *The Idea of History*, Oxford, New York.
- Counsell Christine, 2016, *History Teacher Publication and the Curricular 'What?': Mobilizing Subject-specific Professional Knowledge in a Culture of Genericism*, w: Counsell Ch., Burn K., Chapman A. (eds.), *Master Class in History Education. Transforming Teaching and Learning*, London - Oxford - New York - New Delhi - Sydney.
- Deakin-Crick Ruth, 2008, *Key competencies for education in a European context*, *European Educational Research Journal*, 7, 311-18.
- Domański Juliusz, 2002, *Tekst jako uobecnienie. Szkic z dziejów myśli o piśmie i książce*, Kęty.
- Dudzikowa Maria, Knasiecka-Falbierska Karina, 2013, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków
- Informator o egzaminie maturalnym z historii od roku szkolnego 2022/2023*, 2021, Warszawa.
- Jablonka Ivan, 2018, *History is a contemporary literature: manifesto for the social sciences*, Ithaca and London.
- Kędzierski Jerzy Zdzisław (oprac.), 1963, *Współcześni historycy brytyjscy. Wybór z pism*, Londyn.
- Kitson Alison, 2021, *How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators?*, w: Chapman A. (ed.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, London.
- Kończal Kornelia, 2014, *Miejsce pamięci*, w: Saryusz-Wolska M., Traba R. (red.), Kalicka J. (wsp.), *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, Warszawa.
- Kuukkanen Jouni-Matti, 2015, *Postnarrativist Philosophy of Historiography*, London.
- Lindqvist Sven, 1979, *Dig Where You Stand*, *Oral History*, vol. 7, no. 2 (Autumn, 1979), s. 24-30.
- Maude Alaric, 2015, *What is powerful knowledge and can it be found in the Australian geography curriculum?*, *Geographical Education*, vol. 28, s. 18-26.
- McTighe Jay, Silver Harvey, 2021, *Uczyć (się) głębiej. Jak to zrobić na lekcji*, Warszawa.
- Mills Charles Wright, 2008, *Wyobraźnia socjologiczna*, Warszawa.

- Najder Zdzisław, Machcewicz Anna, Kopczyński Michał, Kuźniar Roman, Sienkiewicz Bartłomiej, Stępień Jerzy, Włodarczyk Wojciech (red.), 2014, *Węzły pamięci niepodległej Polski*, Warszawa.
- Nowak Andrzej W., 2011, *Podmiot, system, nowoczesność*, Poznań.
- Popkewitz Thomas S., 1980, *Global Education as a Slogan System*, *Curriculum Inquiry*, Autumn, vol. 10, no. 3, s. 303-316.
- Puustinen Mikko, Khawaja Amna, 2021, *Envisaging the alternatives: from knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms*, *Journal of Curriculum Studies*, 53:1, s. 16-31.
- Seixas Peter, 2019, *Foreword: History Educators in a New Era*, w: Metzger S.A., McArthur Harris L. (eds), 2018, *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken, s. XIII-XVIII.
- Szkoła Edukacji, 2021, *Program studiów*, https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2021/07/program_studiow.pdf (dostęp: 10.01.2022).
- van Boxtel Carla, van Drie Jannet, 2018, *Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications*, w: Metzger S.A., McArthur Harris L. (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken, s. 149-176.
- White John, 2018, *The weakness of "powerful knowledge"*, *London Review of Education*, 16 (2), s. 325-335.
- Willingham Daniel T., 2007, *Critical Thinking. Why Is It So Hard to Teach?*, *American Educator*, Summer 2007.
- Wineburg Sam, 2001, *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*, Philadelphia. Young Michel, Muller Johan, 2010, *Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge*, *European Journal of Education*, 45 (1), s. 11-27.
- Young Michel, 2013, *Powerful knowledge: analytically useful concept or just a "sexy sounding term"? A response to John Beck's "Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge"*, *Cambridge Journal of Education*, 43, s. 195-198.
- Young Michel, 2014, *Powerful knowledge as a curriculum principle*, w: Young M., Lambert D., Roberts C. & Roberts M., *Knowledge and the future school: curriculum and social justice*, London, s. 65-88.

O Autorze:

Aleksander Pawlicki jest absolwentem Wydziału Historycznego UW i Szkoły Nauk Społecznych IFiS PAN, wykładowcą w Szkole Edukacji PAFW i UW, nauczycielem historii i wiedzy o społeczeństwie. W roli historyka autor prac o cenzurze, w roli nauczyciela twórca programów, autor podręczników, animator przedsięwzięć edukacyjnych (m.in. współtwórca Warszawskiej Ligi Debatanckiej).

