

MARIA STINIA
Uniwersytet Jagielloński
ORCID [0000-0003-2921-3758](https://orcid.org/0000-0003-2921-3758)

PROBLEMY ZACHOWANIA RÓWNOWAGI POMIĘDZY NABYWANIEM PRZEZ UCZNIÓW WIADOMOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI A REALIZACJĄ WSPÓŁCZESNYCH STANDARDÓW WYMAGAŃ W NAUCZANIU HISTORII

PROBLEMS OF BALANCING STUDENTS' ACQUISITION OF KNOWLEDGE AND SKILLS WITH THE IMPLEMENTATION OF CONTEMPORARY STANDARDS OF REQUIREMENTS IN HISTORY TEACHING

ABSTRAKT: Kwestia zachowania równowagi pomiędzy przekazywaniem wiedzy opartej na badaniach naukowych a uczeniem myślenia historycznego i warsztatu historycznego oraz osiąganiem zamierzonych efektów kształcenia jest istotnym problemem dydaktycznym. W zmieniających się trendach w ostatnich dziesięcioleciach można było wyróżnić kolejne etapy, w których koncentrowano się na dominacji wiedzy, następnie na supremacji celów kształcenia, aż po panowanie standardów wymagań. Jednak wypracowane i przedstawione na rok 2023 wymagania egzaminacyjne charakteryzują się dominacją odtwarzania wiedzy, a nie posiadania umiejętności, co jest sprzeczne z celami ogólnymi kształcenia historycznego z zakresu analizy i interpretacji – a zwłaszcza z przesłanką, że uczeń winien potrafić analizować wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epok, zauważać zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego, a także dostrzegać mnogość perspektyw badawczych oraz różnorodnych interpretacji historii i ich przyczyny.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja historyczna, standardy wymagań, wiedza historyczna, umiejętności

ABSTRACT: The issue of balancing the transmission of research-based knowledge with the teaching the students historical thinking and historical methods, as well as achieving intended learning outcomes, is an important teaching problem. Across the changing trends of the past decades, one could distinguish successive phases with a focus on the dominance of knowledge, followed by the supremacy of learning objectives, up to the reign of the requirements standards. However, the examination requirements developed and presented for 2023 are characterized by the dominance of the reproduction of knowledge rather than the

possession of skills, which contradicts the general objectives of history education in the field of analysis and interpretation and, in particular, the premise that a student should be able to analyze historical events, phenomena and processes in the context of eras, notice the interrelationships between different areas of social life, as well as recognize the multiplicity of research perspectives and various interpretations of history and their causes.

KEYWORDS: history education, standards of requirements, historical knowledge, skills

Historia jest stałym elementem powszechnej edukacji i stanowi podstawę nauk społecznych. Nieustannie jednak zakres jej treści i opanowywanych przez uczniów umiejętności są przedmiotem debat i kontrowersji, zwłaszcza w zakresie planowania wyników zajęć edukacyjnych. Problem dotyczy kwestii zachowania równowagi pomiędzy przekazywaniem wiedzy opartej na badaniach naukowych a uczeniem myślenia historycznego i warsztatu historycznego, a także osiągania zamierzonych efektów kształcenia. W procesie rozwoju dydaktyki wyróżnić można było kolejne etapy, gdy koncentrowano się na wiedzy, później na celach kształcenia, aż współcześnie po panowanie standardów wymagań, czyli planowania wynikowego¹.

Głównym problemem badawczym w niniejszym artykule jest analiza zasad i wymagań współczesnej dydaktyki historii dotyczących podstawowej problematyki, jaką są kwestie zrównoważenia nabywania przez uczniów wiadomości i umiejętności na lekcjach historii w szkole średniej a istniejącym przepisami szkolnymi opracowanymi w formie tzw. standardów nauczania historii. Praca została oparta o analizę współczesnych trendów w dydaktyce² oraz obowiązujących przepisów ministerialnych funkcjonujących od roku 2018³.

¹ Cz. Niemierko, *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red K. Krużewski, Warszawa 2004, s. 51.

² L. Black, *History teaching today. Approaches and Methods*, Kosovo 2011; *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*, red. S. Popp, M. Sauer, E. Alavi [et al.], „Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik“, t. 5, 2013, s. 207–221; *Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers*, red. M. Hensel-Grobe, H. Ochs, Göttingen 2022; *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*, von Tilmann Janik (Seminar Stuttgart) und Cajus Wypior (Seminar Heilbronn), s. 1–2, <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/tag/entwicklung/> [dostęp 20.12.2022]; D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018; eadem, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46), s. 22.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Dz.U. 2018, poz. 467.

W latach 90. w Europie poddano weryfikacji fundamentalny pogląd na charakter i cel edukacji historycznej, według którego historię szkolną postrzegano jako „zasób wiedzy”, który należy przyswoić, a następnie w dużej mierze „zapomnieć”. Historia jako przedmiot edukacji szkolnej została redefiniowana jako forma wiedzy wywodzącej się z procesu wykorzystywania i interpretacji dowodów oraz zasad dydaktyki⁴. Z nich z kolei wypływał postulat nauczania historii jako procesu „poszukiwania wyjaśnień”, w przeciwieństwie do herbertowskiego „przekazywania wiedzy” (w myśl którego, nieco trywializując problem, proces nauczania zachodzi wówczas, gdy jedna osoba mówi, a pozostałe słuchają). Można uczyć faktów, skupiając się na przekazywaniu wiedzy i podpowiadając uczniom, co mają wiedzieć, poprzez udzielanie im odpowiedzi, ale prowadzi to do wielokrotnych powtórzeń jednostronnej wersji przeszłości⁵.

Zamiast prosić uczniów o zaakceptowanie przyjętych interpretacji należy zachęcać ich do formułowania opinii poprzez badanie wielu dowodów i perspektyw. Innymi słowy, uczniowie powinni ćwiczyć krytyczne podejście do informacji, krytyczne myślenie i bycie „konstruktywnie sceptycznym”. Współczesne społeczeństwa europejskie są wieloetniczne – niektóre zawsze takie były, a inne stały się takie w rezultacie globalizacji, lub w wyniku istotnych wydarzeń w ich historii. Stawianie czoła tej rzeczywistości i dostosowywanie się do niej stało się niemalże powszechną sytuacją w edukacji w Europie, tak więc obok standardowej historii współistnieją różne wspomnienia i interpretacje, z którymi muszą sobie radzić wszystkie grupy i które muszą nauczyć się nawzajem szanować. Istotne jest, aby robić to w zorganizowany i systematyczny sposób⁶.

Głównym celem omawianego podejścia jest rozwijanie u uczniów umiejętności:

- rozwijania rozumienia reprezentacji i interpretacji przeszłości,
- zbierania i analizowania materiałów z różnych źródeł oraz krytycznego korzystania z nich,
- umieszczania ich w kontekście historycznym (pamiętając o kluczowych elementach i charakterystyce badanych epok, społeczeństw lub sytuacji),
- oceniania różnych wersji i interpretacji przeszłości oraz doceniania różnych punktów widzenia,

⁴ Zob. szerzej *Zur Professionalisierung...*, s. 207–221; *Geschichtsdidaktik Update...*, s. 1–2 <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/tag/entwicklung/> [dostęp 20.12.2022].

⁵ L. Black, op.cit., s. 7.

⁶ Ibidem, s. 7–8.

- odróżniania faktów od opinii i wykrywania błędów, fałszerstw i stereotypów w odniesieniu zarówno do przedstawień wizualnych, jak i języka,
- analizowania dostępnych dowodów i badania szerokiego zakresu perspektyw,
- zwrócenia uwagi, że procesy często podlegają ponownej ocenie w świetle nowych dowodów lub reinterpretacji.

Nauczyciel zaczyna działać jako facylitator i osoba wspierająca, zwłaszcza gdy punkt ciężkości przesuwają się od nauczania do uczenia się. Koncentruje się bardziej na metodologii, a mniej na treści. Jeśli chcemy nauczyć umiejętności potrzebnych do docenienia złożoności różnych interpretacji przeszłości, musimy korzystać z materiałów źródłowych i uczyć uczniów myślenia. Dzięki temu pomagamy uczniom rozwijać krytyczne myślenie i w konsekwencji tolerancyjny stosunek do różnych interpretacji⁷.

W nauczaniu historii w Polsce nabywanie kompetencji jest widoczne od lat 90., a szczególnie stały się widoczne od początku reformy Mirosława Handkego z roku 1998 i 1999⁸. Można je rozumieć jako zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Przyjęłam założenie, że są to złożone umiejętności polegające na prawidłowym postrzeganiu, ocenianiu i działaniu, które są możliwe do osiągnięcia, jeżeli uczniowie przyswoją i rozumieją najważniejsze fakty (treści). Ważkość nabywania kompetencji polega przede wszystkim na umożliwianiu samodzielnego myślenia i działania oraz rozwiązywania problemów z uwzględnieniem kontekstów. Nie powinny one być jedynie modelem teoretycznym, lecz również doświadczeniem praktycznym. Powinny więc ewaluować i opierać się na analizie ich stanu „na wejściu” i „na wyjściu” na kolejnych etapach nauczania. Rozwój kompetencji historycznych oparty jest na treściach, których dobór powinien odzwierciedlać podstawowe, ale równocześnie uniwersalne problemy historyczno-polityczno-kulturowe. Następnie powinno to prowadzić do wytworzenia umiejętności abstrahowania, aby można było zastosować je w przyszłości.

Ważnym więc problemem jest pytanie o kompetencje niezbędne na poszczególnych etapach nauczania. Na etapie szkoły ponadpodstawowej kończącej się maturą powinny one dotyczyć kilku obszarów:

- rozwoju i krytycznego podejścia do świadomości historycznej,

⁷ Ibidem, s. 8–9.

⁸ Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty. Dz.U. 1998, nr 117, poz. 759; Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Dz.U. 1999, nr 12, poz. 96, z późn. zm.

- uznania konstruktywnego charakteru historii jako narzędzia do zrozumienia rzeczywistości,
- zrozumienia siebie i innych wobec dynamicznych zmian demograficznych (napływ cudzoziemców, widoczny zwłaszcza w dużych ośrodkach miejskich),
- umiejętności pozwalających na udział w dyskursie społecznym i w życiu społecznym,
- refleksji nad tożsamością oraz umiejętności stawiania pytań jako narzędzia do odpowiedzi na wymienione problemy.

Do tego wszystkiego potrzebne są treści historyczne, Sposób formułowania treści kształcenia historycznego zawartych w podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych ma wspierać osiąganie kompetencji historycznych, a opracowanie ich w formie wynikowej pozwala określić stan równowagi pomiędzy treściami i umiejętnościami. W aktualnie obowiązującym dokumencie występuje dziewiętnaście czasowników określających wynikowo efekty nauczania, które mają budować proces myślenia historycznego. Są to określenia: wskazuje, definiuje, rozpoznaje, przedstawia, wymienia, omawia, porównuje, charakteryzuje, wyjaśnia, lokalizuje, sytuje, opisuje, zestawia, określa, porównuje, ocenia, ma wiedzę, analizuje, ukazuje⁹.

Tab.1. Częstotliwość występowania czasowników opisujących wynikowo treści kształcenia w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum”

Czasownik	Częstotliwość występowania
Charakteryzuje	71
Wyjaśnia	61
Opisuje	30
Przedstawia	28
Rozpoznaje	18
Omawia	15
Ocenia	14

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Dz.U. 2018, poz. 467.

Czasownik	Częstotliwość występowania
Lokalizuje	1
Analizuje	5
Zestawia	8
Porównuje	7
Wymienia	3
Ukazuje	1
Wskazuje	1
Definiuje	1
Ma wiedzę	1
Sytuuje na mapie	1
Określa	1

Źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Dz.U. 2018, poz. 467.

Analizując semantycznie tę kwestię, możemy zauważyć, że część tych określeń jest zbliżona znaczeniowo: opisuje, przedstawia, ukazuje, omawia, ma wiedzę, wymienia, definiuje rozpoznaje, określa. Biorąc pod uwagę częstość ich występowania, okazuje się, że stanowią one 37% wszystkich zamierzonych efektów, a koncentrują się przede wszystkim na wiedzy lub na umiejętnościach niższego poziomu. Nagromadzenie tych określeń jest typowe dla modelu biernej recepcji wiedzy, zapamiętywania oraz reprodukcji¹⁰. Podobnie jest w przypadku określeń wyjaśnia i charakteryzuje, które stanowią blisko 50% zaplanowanych wyników. W zakresie umiejętności wyższego rzędu pozostają określenia: ocenia (5,2%), analizuje (1,8%) i porównuje 6%. Z powyższego zestawienia wynika, że omawianych założeniach dominuje przekazywanie i nabywanie wiedzy faktograficznej i pozytywistyczny pogląd na nauczanie historii, co zaprzecza idei nauczania historii zorientowanego na kompetencje. To nadal zasób gotowych prawd do zapamiętania. Biorąc pod uwagę perspektywę ucznia, uczenie historii w szkole tym sposobem pozostaje celem samym w sobie i wpływa na brak motywacji.

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 203.

Dalsze uszczegółowianie podstaw programowych nie pozwala na możliwości interpretacyjne i samodzielność myślenia. Utrudnia wytworzenie zdolności, umiejętności i chęci rozwijania własnej świadomości historycznej w oparciu o nowo zdobytą wiedzę. Aby nastąpił proces zrozumienia, ogromne znaczenie ma ponowne przemyślenie spostrzeżeń i – jeśli to konieczne – ich restrukturyzacja. Historia „sama w sobie” nie istnieje – jest konstruktem świadomościowym danego czasu i społeczeństwa. Spełnia funkcje społeczne i polityczne, które są ważne dla każdego społeczeństwa: przekazywanie tożsamości, znaczenia i wspólnoty. „Orientowanie” się w historii nie oznacza posiadania wiedzy, ale wykorzystanie jej w rozwijaniu kompetencji radzenia sobie z przeszłością, które z kolei zapewniają orientację w teraźniejszości i umożliwiają mierzenie się z przyszłością. Konieczne jest zwrócenie uwagi na większe zrównoważenie w planowaniu wynikowym celów, które są określone w podstawie programowej.

Osobną kwestią pozostają standardy wymagań, które nie zostały określone dla osób kończących szkołę średnią i niezdających egzaminu maturalnego. Na potrzeby niniejszego tekstu dokonałam analizy wymagań dla poziomu podstawowego wymagań egzaminacyjnych. – było to możliwe, ponieważ opublikowano wymagania w tym zakresie oraz w zakresie rozszerzonym jako szczegółowe wymagania egzaminacyjne¹¹. W dokumencie operuje się czternastoma czasownikami opisującymi umiejętności uczniów: wyjaśnia, porównuje, charakteryzuje, rozpoznaje, opisuje, omawia, lokalizuje, przedstawia, ocenia, określa, wskazuje, analizuje, sytuje w czasie, wymienia.

Tab. 2. Zestaw czasowników operacyjnych w maturalnych wymaganiach egzaminacyjnych

Czasownik operacyjny	Częstotliwość występowania
Charakteryzuje	76
Wyjaśnia	60
Opisuje	29
Przedstawia	28
Rozpoznaje	18

¹¹ Rozporządzenie Ministra Oświaty i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 r. w sprawie wymagań egzaminacyjnych dla egzaminu maturalnego przeprowadzanego w roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024, Dz.U. 2022, poz. 1698, s. 99–116, 135–157.

Czasownik operacyjny	Częstotliwość występowania
Ocenia	15
Omawia	14
Porównuje	9
Wymienia	4
Analizuje	4
Sytuuje w czasie	1
Wskazuje	1
Określa	1

Źródło: Rozporządzenie Ministra Oświaty i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 r. w sprawie wymagań egzaminacyjnych dla egzaminu maturalnego przeprowadzanego w roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024, Dz.U. 2022, poz. 1698, s. 99–116, 135–157.

Standardy wymagań są pochodną podstawy programowej, nietrudno więc zauważyć, że od uczniów wymaga się przede wszystkim odtwarzania wiedzy – zaledwie 10,7% użytych czasowników można odnieść do umiejętności złożonych (ocenia, porównuje, analizuje). Wniosek nasuwa się dość oczywisty, że realizacja założeń podstawy programowej i wymagane przez nią osiągnięcia uczniów są sprzeczne z celami ogólnymi kształcenia historycznego z zakresu analizy i interpretacji, a zwłaszcza z przesłanką, że uczeń: **analizuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epok i dostrzega zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego, oraz dostrzega mnogość perspektyw badawczych oraz różnorakie interpretacje historii i ich przyczyny**. Niestety, sposób formułowania treści kształcenia historycznego zawartych w podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych zdecydowanie nie wspiera osiąganie kompetencji historycznych, a opracowanie ich w formie wynikowej nie tylko nie zachowało równowagi pomiędzy treściami i umiejętnościami, ale zdecydowanie wychyliło się w stronę odtwarzania wiedzy. Jest to moim zdaniem z dużą szkodą dla uczniów, zwłaszcza w klasach sprofilowanych matematycznie czy przyrodniczo w szkołach średnich, ponieważ ich motywacja do aktywności na lekcjach historii jest słaba. Potrzebują oni bodźców do nauki, gdyż zrozumienie większości procesów historycznych stanowi dla nich duże wyzwanie, a postrzeganie złożoności sytuacji także jest trudnym zadaniem. Uczniowie ci często kwestionują więc aktualność tematu dotyczącego przeszłości i sensowność jego nauczania. Młodzi

ludzie powinni czerpać przyjemność z tego, co robią, i rozumieć, dlaczego uczą się danego przedmiotu i jego treści. Istotne jest, aby potrafili rozpoznać zasadność zdobywania umiejętności, których się uczą, i docenili głębsze implikacje treści nauczanego przedmiotu. Stopień trudności podejmowanych przez nich tematów historycznych powinien być współmierny do ich umiejętności i dojrzałości¹². Przede wszystkim uczniowie muszą zostać zaangażowani w proces dociekania, który ich zainteresuje i zaabsorbuje¹³. Dlatego też konieczna jest dyskusja oraz ewentualna zmiana w sformułowaniu standardów kształcenia i jego paradygmatów dla uczniów w kierunku zwiększenia ich kompetencji historycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Dz.U. 2018, poz. 467.
- Rozporządzenie Ministra Oświaty i Nauki z dnia 1.08.2022 w sprawie wymagań egzaminacyjnych dla egzaminu maturalnego przeprowadzanego w roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024. Dz.U. 2022, poz. 1698.
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty. Dz.U. 1998, nr 117, poz. 759.
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Dz.U. 1999, nr 12, poz. 96, z późn. zm.
- Black L., *History teaching today. Approaches and Methods*, Kosovo 2011.
- Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers*, red. M. Hensel-Grobe, H. Ochs, Göttingen 2022.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46), s. 21–40.
- Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*, von Tilmann Janik (Seminar Stuttgart) und Cajus Wypior (Seminar Heilbronn), s. 1–2, <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/tag/entwicklung/> [dostęp 20.12.2022].
- Niemierko Cz., *Cele kształcenia, [w:] Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2004, s. 17–53.

¹² M. Stinia, *Przesłanki do osiągnięcia podmiotowości ucznia w nauczaniu-uczeniu się historii*, [w:] *Uczeń w nowej szkole. Edukacja humanistyczna*, red. M. Kujawska, Poznań 2002, s. 23–27.

¹³ *Geschichtsdidaktik Update...*, s. 1–2, <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/tag/entwicklung/> [dostęp 20.12.2022].

Stinia M., *Dydaktyka historii – wyzwania, dylematy, szanse*, „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo” 2021, t. II, s. 9–20.

Stinia M., *Przesłanki do osiągnięcia podmiotowości ucznia w nauczaniu-uczeniu się historii*, [w:] *Uczeń w nowej szkole. Edukacja humanistyczna*, red. M. Kujawska, Poznań 2002, s. 23–27.

Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven, red. S. Popp [et al.], Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, t. 5, Göttingen 2013, s. 207–221.