

Liberum Veto

NUMER 100



WYDANIE SPECJALNE, LISTOPAD 2014

„Aby doszukać się prawdy o człowieku wędrownym nie wystarczy zanurzyć się w świecie myśli i twórczości”

Krzysztof Czyżewski

Urodziny, rocznice to wspaniały czas na refleksję historyczną. 100 numer pisma szkolnego Klubu Miłośników Historii „Liberum Veto” jest okazją do podziękowania tym wszystkim ludziom bez, których nie było by pisma. Paweł Nowakowski, Michał Sobczak, Bartłomiej Wojtyniak, Marcin Pochrzęst, Agata Jędrzejczyk, Natalia Lipp, Emilia Skiba, Marcin Kłosowski, to nieliczni, których warto wyróżnić, dlatego że wybrali historię i nauki społeczne, za przewodnika na drogach życia. Serdecznie Wam wszystkim Dziękuję

Krystian Kazmierczuk



Klub Miłośników Historii

Klub Europejski

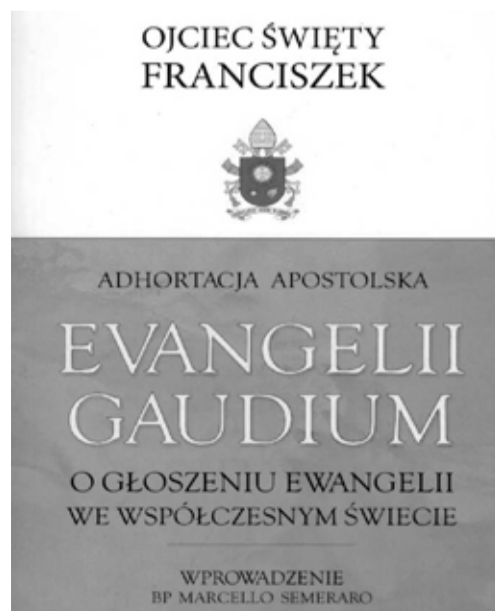
Akademickiego Zespołu Szkół
Ogólnokształcących w Chorzowie

Radość, wolność, miłość

Ojciec Święty Franciszek wydał niedawno swoją pierwszą adhortację apostolską, czyli jeden z ważniejszych rangą dokumentów, które wydaje Papież. Adhortacja nosi łaciński tytuł „Evangelii Gaudium”, czyli „Radość Ewangelii”. Przypomina ona, że spotkanie z Jezusem powinno zawsze budzić radość w człowieku, bo jest to spotkanie z nową nadzieją, przebaczeniem, miłością, nową szansą na nowe życie. Niefortunnie się stało, że dla wielu Ewangelia kojarzy się raczej z nakazami i zakazami, a Kościół ze smutną atmosferą. Tak nie powinno być. Dzisiejszy świat proponuje wiele dróg do osiągnięcia tak zwanego szczęścia. Ale niektóre z nich to bardzo sprytnie zastawione pułapki. Papież Franciszek pisze: „Wielkim ryzykiem w dzisiejszym świecie, z jego wieloraką i przygniatającą ofertą konsumpcji, jest smutek rodzący się w przyzwyczajonym do wygody i chciwym sercu, towarzyszącym poszukiwaniu powierzchownych przyjemności oraz izolującemu się sumieniu. Kiedy życie wewnętrzne zamyka się we własnych interesach, nie ma już miejsca dla innych, nie liczą się ubodzy, nie słucha się już więcej głosu Bożego, nie doświadcza się słodkiej radości z Jego miłości, zanika entuzjazm związany z czynieniem dobra.” (Evangelii Gaudium, 2). W czasie, kiedy byłem uczniem Słowaka i jednym z autorów „Liberum veto”, po raz pierwszy obejrzałem film „Stowarzyszenie umarłych poetów”. Słowa wyjęte z tego filmu, autorstwa Waldena Thoreau, na długo stały się mottem mojego życia: „Do lasu idę, bo przytomnie pragnę żyć. Smakowa życia sok, wysysać z kości szpik, Co nie jest życiem wykorzeniam, by kiedyś martwym nie umierać”. Te słowa pomogły mi podjąć kilka ważnych decyzji. Między innymi to, że jestem dzisiaj księdzem, jest rezultatem tego, że chcę „przytomnie żyć”, żyć na sto procent, nie zadowalać się przeciętnością, umieć płynąć pod prąd (zwłaszcza, że tylko zdrowe ryby tak potrafią), a przede wszystkim nie żyć dla same-

go siebie (w końcu nie jestem pępkiem świata). Setny numer „Liberum veto” skłania mnie do refleksji nad pytaniem, czym jest owo „liber”. Dla mnie najbardziej mądrą i najbardziej wyważoną definicją wolności są słowa św. Pawła: „Wszystko mi wolno, ale nie wszystko przynosi korzyść. Wszystko wolno, ale nie wszystko buduje”. Są to słowa z Listu do Koryntian, a Korynt w czasach św. Pawła był swoistym „Las Vegas” tamtej kultury, miastem bardzo dalekim od świętości. Do dzisiaj można w Koryncie obserwować starożytne pozostałości po domach publicznych. Co ciekawe, właśnie pisząc list do Koryntian, św. Paweł napisał najpiękniejszy tekst o miłości, cytowany na niemal każdym weselu. Bo „tam, gdzie wzmógł się grzech, tam jeszcze obficie rozlała się łaska” (Rz 5,20). Z okazji setnego numeru „Liberum veto” życzę wszystkim czytelnikom i twórcom tego czasopisma: prawdziwej wolności, prawdziwej radości i prawdziwej miłości. Uważajcie na pułapki, bo chociaż wszystko nam wolno, nie wszystko przynosi korzyść i nie wszystko buduje.

Ks. Marcin Kłosowski



Liberum Veto

Klub Miłośników Historii
I LO im. J. Słowackiego w Chorzowie



W numerze:
życiorys Eichendorffa,
relacja z wycieczki do Łubowic,
zdjęcia, mapa centrum Chorzowa z początku XX w.

Pierwsze wydanie Liberum Veto z roku 1997



COLEGIUL NATIONAL "ION LUCA CARAGIALE" PLOIESTI

Str. Gh. Doja Nr.98
Tel/Fax:0244.522.340
e-mail : contact@cn-caragiale.ro
secretariatcnilc@yahoo.com



Szanowny Pan Dyrektor
mgr Przemysław Fabjański
Akademicki Zespół
Szkół Ogólnokształcących
w Chorzowie

Ploiești, 10 września 2014 r.

Szanowny Panie Dyrektorze,

W imieniu wszystkich pracowników działających w Colegiul Național "I.L. Caragiale" – Ploiești, od nauczycieli i uczniów do personelu administracyjnego, nie zapominając rodziców i z pełną zgodą Inspektora Generalnego Wojewódzkiego Inspektoratu Szkolnego Prahova, w osobie pana Petre Năchilă, z wielką radością złożę najserdeczniejsze życzenia wszystkim naszym chorzowskim partnerom i przyjaciółom z Akademickiego Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Chorzowie z okazji rozpoczęcia nowego roku szkolnego 2014-2015.

Otrzymaliśmy i czytaliśmy z wielkim zainteresowaniem i z wielką satysfakcją przepiękne słowa, które Pan Dyrektor skierował do nas w związku z naszym jubileuszem, 150 lat działalności wychowawczej w tym, co było z początku zwykłą szkołą podstawową dla chłopców, a co rozwijał się do rozmiarów aktualnego Colegiu Național. Bardzo wysoko cenimy skierowane do nas serdeczne słowa oraz postawę przyjacielską, koleżeńską, dyrektora jednego z najlepszych liceów z Polski. Dobra ocena naszych wspólnych, ploieșteńskich i chorzowskich wysiłków w celu osiągnięcia najlepszych wyników w kształceniu młodych pokoleń jest dla nas największym i najdroższym zaszczytem.

Nasi uczniowie i nauczyciele zachowują w pamięci śliczne chwile pobytu w Waszej Szkole, zwiedzanie miasta Chorzowa i okolic. Wszyscy ci, którzy korzystali z gościny partnerskich rodzin chorzowskich, to już absolwenci, to już ludzie dorośli; a oni posiadają istny skarb, własny i nieporównany w postaci miłych przeżyć wywołanych udziałem w partnerskiej wymianie szkolnej z młodzieżą z Akademickiego Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Chorzowie. Uważamy, że potrójna wymiana, w której uczestniczyli nasi uczniowie i nauczyciele, nasze instytucje szkolne, jest naprawdę wielkim osiągnięciem edukacyjnym, który otworzył solidne perspektywy dla rozwoju osobistości obywatela europejskiego.

Mamy nadzieję, że nasi nauczyciele znajdą najlepsze rozwiązania dla kontynuowania współpracy dla dobra młodych pokoleń: nasza wspólna historia posiada dosyć wiele zagadnień, które czekają na chętnych badaczy; nasze ciekawostki geograficzne tak samo czekają na zainteresowanych; nasze języki i odwieczne tradycje ludowe pozwalają na niezliczone ćwiczenia i dla uczniów i dla samych nauczycieli. Dla nas, dyrektorów, wychowawców i uczniów, współpraca z przedstawicielami Akademickiego Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Chorzowie była i nadal będzie priorytetem.

W związku z naszą 150 rocznicą istnienia, pisaliśmy okolicznościowy tom, w którym list Szanownego Pana Dyrektora oraz świadectwa Pana Mariusza Tracza, Przewodniczącego Stowarzyszenia Przyjaciół Słowaka i Pana Profesora Krystiana Kazimierczuka stanowią ważny argument w równoważeniu wielkiej przeszłości naszej jednostki szkolnej z dość skomplikowaną teraźniejszością i z nadzieją obiecującej, lepszej przyszłości.

Serdecznie dziękując w imieniu wszystkich pracowników, uczniów oraz rodziców naszego Colegiul Național I.L. Caragiale - Ploiești dla solidarności z nami w mozolnej pracy codziennej jak i w chwilach świątecznej radości, życzę, Szanowny Panie Dyrektorze, wszystkim kolegom profesorom Akademickiego Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Chorzowie, byłym i obecnym uczniom oraz ich rodzicom najlepszego roku szkolnego, obfitującego w znakomite wyniki, pomyślności i pełnej satysfakcji w działalności zawodowej jak i w życiu prywatnym.

Z wielkim poważaniem,

Dyrektor,
mgr Irina Elena Popescu

Współczesne spojrzenie na edukację historyczną przez pryzmat wartości wychowawczych

Francuski historyk Marc Bloch, współzałożyciel szkoły Annales w książce Pochwała historii czyli o zawodzie historyka napisał, że „Z nieznamości czasów minionych wpływa nieuchronnie niezrozumienie teraźniejszości”¹. Ta uniwersalna myśl, z którą zgadza się zdecydowana większość historyków, niestety coraz rzadziej znajduje uznanie i akceptację większości współczesnych społeczeństw. Dotyczy to zarówno narodów europejskich, które są nam najbliższe, ale także nacji i społeczeństw na innych kontynentach. Dla takich osób nauka o przeszłości, a więc również kształtowanie wartości wychowawczych w toku szkolnej edukacji historycznej, stanowi zajęcie niepraktyczne. W efekcie, szczególnie młodzi Europejczycy, niezbyt chętnie uczą się historii w szkole i coraz rzadziej wybierają historię jako kierunek studiów. W tej sytuacji powstaje pytanie, w jaki sposób, a za jakis czas zapewne w ogó-

le kogo, będziemy mogli kształcić historycznie, a tym samym wpływać przykładami postaw i wydarzeń z przeszłości na jego system wartości i funkcjonowanie w rodzinie, społeczności lokalnej i regionalnej, narodzie czy jakiegokolwiek ponadnarodowej wspólnoty. Poruszony problem spędza historykom sen z powiek. I trudno się temu dziwić. Ale jednocześnie kreślone przez nich opinie, tak w kwestii przyczyn zjawiska oraz jego możliwych następstw nie są już takie same. W tym miejscu przywołamy dwie z takich opinii, które jak się wydaje dość dobrze ilustrują najpopularniejsze opinie wyrażane przez środowisko historyczne. Pierwsza z nich to spostrzeżenia i opinie na temat brytyjskiego modelu edukacji historycznej zamieszczone w wydanej w Polsce dwa lata po anglojęzycznej premierze (2011), książce Nialla Fergusona Cywilizacja. Zachód i reszta świata. Ferguson, autor już dobrze znany nad Wisłą m. in. dzięki

bestsellerowej Potędze pieniądza. Finansowej historii świata wydanej w 2010 roku². Swoją przedostatnią książkę Cywilizacja. Zachód i reszta świata zapewne nie przez przypadek rozpoczął od stwierdzenia, że współcześnie ludzie zbyt mało uwagi poświęcają zmarłym i dokonują fałszywego wyboru przyszłości odrzucając przeszłość³. Profesor historii politycznej i gospodarczej na Uniwersytecie Oksfordzkim, Harvarda i Nowojorskim twierdzi, że „Mniej więcej od trzydziestu lat młodzież zachodnich szkół i uniwersytetów kształciła się, nie ucząc się tego, co ważne w nauce historii. Zdobywała wiedzę na temat odizolowanych <modułów>, niepołączonych żadną narracją, a tym bardziej chronologią. Została przeszkolona w standardowej analizie fragmentów dokumentu, a nie zdobyła istotnej umiejętności czytania większych partii tekstu mających swój kontekst. Zachęcano młodzież do empatii dla rzymskich setników lub ofiar

Holocaustu, a nie do pisania esejów o tym dlaczego i w jaki sposób te osoby znalazły się w niedogodnym położeniu”⁴. Argumentem, który przywołuje jest stwierdzenie, że „Istnieje wiele interpretacji historii, lecz żadna z całą pewnością nie jest ostateczna. Za to jest tylko jedna przeszłość. I choć przeszłość ta jest zamknięta, to z dwóch powodów powinniśmy ją poznać, jeśli chcemy zrozumieć to, czego doświadczamy dziś i co czeka nas w przyszłości. Po pierwsze, obecna populacja świata stanowi około siedmiu procent wszystkich istot ludzkich, które żyły do tej pory. Innymi słowy liczba zmarłych przewyższa liczbę żyjących w stosunku czternaście do jednego, a my na naszą zgubę, lekceważymy doświadczenia zebrane przez większość ludzkości. Po drugie przeszłość jest tak naprawdę naszym jedynym wiarygodnym źródłem wiedzy o ulotnej teraźniejszości i wielu przyszłościach, z których tylko jedna nastąpi naprawdę”⁵.

Politologia a kultura polityczna

Premier polskiego rządu, Donald Tusk, kilkakrotnie podczas publicznych wystąpień pozwolił sobie na zdeprecjonowanie idei kształcenia obywateli w zakresie studiów politologicznych.



Na przykład w październiku 2012 roku, udzielając wywiadu radiowej „Jedynce” stwierdził, że „Politologów mamy bardzo dużo, ale miejsc pracy nie ma w ogóle. Spawaczy mamy o wiele za mało. Wiem, że to brzmi mało dumnie, ale lepiej być pracującym, dobrym spawaczem, niż kiepskim politologiem bez pracy.” Z innym przykładem mieliśmy do czynienia podczas inauguracji roku szkolnego 2013/2014 w Zespole Szkół Zawodowych w Kurzętniku. Usłyszeliśmy wówczas, że: „Dobry ślusarz jest tysiąc-krotnie więcej wart na rynku niż słaby politolog, a o polityku już w ogóle nie mówię”. Pytanie jednak brzmi, czy wykształceni politolodzy nie mają w państwie żadnych zadań do wypełnienia? Tym bardziej jeżeli mówimy o państwie, które stosunkowo niedawno przeszło proces przejścia od systemu niedemokratycznego do demokracji? Przyjrzyjmy się temu problemowi choć z jednej strony, czyli relacji politologii i kultury politycznej. W aspekcie historycznym problem kultury politycznej był analizowany nie tylko przez zachodnich politologów lecz interesowano się nim także na ziemiach polskich. Już na początku XX wieku wybitny prawnik i historyk, Józef Siemiński, tak definiował to pojęcie: „Kulturę polityczną należy rozumieć jako dorobek narodu w dziedzinie instytucji prawnoustrojowych”. Zagadnienie to podejmowano także w czasach niedemokratycznych, po drugiej wojnie światowej. W tym zakresie warto przytoczyć definicję Kazimierza Biskupskiego, sformułowaną w latach sześćdziesiątych XX wieku. Zgodnie z założeniami autora: „Kultura polityczna to poglądy, idee i teorie, normy postępowania oraz faktyczne działania jednostek i grup w ramach współżycia państwowego”. Dla badań politologicznych w skali globalnej największe znaczenie w tym zakresie miały prace Gabriela A. Almonda i Sidneya Verby, prowadzone również u progu lat 60 XX wieku. Owi autorzy zauważyli, że kultura polityczna jest wzorem indywidualnych postaw i orientacji wobec polityki, jakie przyjmują poszczególne podmioty w ramach systemu politycznego. Zauważyli także, że u podstaw działania każdego podmiotu leży subiektywny stosunek każdego z nich do innych podmiotów oraz zjawisk politycznych. Ów stosunek wynika z kilku elementów. Pierwszym z nich jest poznanie danego podmiotu lub zjawiska, które może być dokładne i rzetelne, albo niedokładne, pozwalające jedynie na jego do stereotypowe postrzeganie. Drugim elementem jest sfera uczuć żywionych w stosunku do danego podmiotu lub zjawiska. Może ona przejawiać się w takich postawach jak poczucie przywiązania, zaangażowania, albo odrzucenia. Elementem trzecim jest natomiast ocena danego podmiotu lub zjawiska. Koncepcję Almonda i Verby spopularyzował na gruncie polskim Jerzy J. Wiatr. Ów autor przyjął, że kultura polityczna to ogół postaw, wartości i wzorów zachowań doty-

czących wzajemnych stosunków pomiędzy państwem i obywatelami. Poza strefą wiedzy, emocji i oceny podmiotów oraz zjawisk politycznych, Jerzy J. Wiatr wyróżniał także społecznie uznane wzory zachowań politycznych, które określają jak można i jak należy postępować w życiu politycznym. Do najważniejszych definicji kultury politycznej na gruncie polskim, w której wyraźnie widać wpływy badań amerykańskich politologów, należy także zaliczyć koncepcję przedstawioną w latach siedemdziesiątych przez Władysława Markiewicza. Przyjął on, że: „poprzez kulturę polityczną społeczeństwa rozumiem te historycznie ukształtowane elementy w globalnie pojętej kulturze, które

okresu przedwyborczego lub przedreferendalnego najłatwiej usłyszeć opinie obywateli na temat danego podmiotu lub zjawiska. Na pytanie kto odpowiada za kształtowanie emocji obywateli w stosunku do danego polityka, instytucji lub zjawiska, odpowiedź brzmi najczęściej: inni politycy. Sfera emocji jest bowiem bardzo ważnym elementem, który często odgrywa kluczową rolę podczas oddawania głosu podczas wyborów lub referendum. Z jej znaczenia dla kultury politycznej Polaków zdawał sobie sprawę sam Józef Piłsudski twierdząc, że Polacy to naród, z którym się nie rozmawia, a tworzy mu się nastrój. Za kształtowanie emocji w odniesieniu do państwa, jego instytucji i związanych z nim

conych politologów: wskazanie na sens istnienia i wyjaśnienie zadań poszczególnych podmiotów i zjawisk w sferze publicznej państwa. Dobre wykształcenie obywateli w tym zakresie pozwala na budowanie poczucia dumy z istniejącego systemu i jego osiągnięć. Wymienione powyżej zadanie wiąże się ściśle z drugim z nich, a mianowicie poza kształtowanie emocji z dostarczeniem obywatelowi rzetelnej wiedzy. Dokładne zrozumienie na czym polegają mechanizmy demokracji, jak działają instytucje państwa i jaka jest rola poszczególnych elementów systemu politycznego jest kluczowa dla ukształtowania właściwych wzorców zachowań w ramach kultury politycznej. Spychanie edukacji w ramach przedmiotu „wiedza o społeczeństwie” do kategorii przysłowiowego „michałka”, nauczanie przez osoby nieposiadające odpowiedniego przygotowania merytorycznego w tym zakresie, musi zakończyć się edukacyjną katastrofą. To z kolei prowadzi albo do ujawnienia się nadmiernych, często negatywnych emocji – zastępujących rzetelną wiedzę - w stosunku do określonych podmiotów lub zjawisk w sferze polityki, albo totalną obojętnością w stosunku do nich. Ta ostatnia przejawia się na przykład w absencji wyborczej, co zdecydowanie można zaobserwować w Polsce. Istotną rolę politolodzy pełnią także w zakresie formowania opinii na temat określonych podmiotów i zjawisk, występujących w sferze polityki. To właśnie ich wiedza jest wykorzystywana przez media podczas różnego rodzaju programów publicystycznych, oraz w zakresie tworzenia artykułów prasowych. Wykształcenie opinii na dany temat musi bowiem zawsze poprzedzić poznanie. I znacznie lepiej, gdy jest ono rzetelne, oparte na faktach, niż stereotypowe, oparte na mitach.

Powyższe rozważania pokazują, że rola politologów w kształtowaniu kultury politycznej danego państwa jest bardzo duża. Pytanie brzmi jednak, czy elitom rządzącym zależy na ukształtowaniu wysokich standardów w tym zakresie, co znacznie wyżej stawiałoby poprzeczkę ich działaniom, czy może raczej wolą „tworzyć nastrój” i działać w warunkach słabej wiedzy obywateli i agresywnych lub obojętnych postaw wobec podmiotów i zjawisk w sferze politycznej.

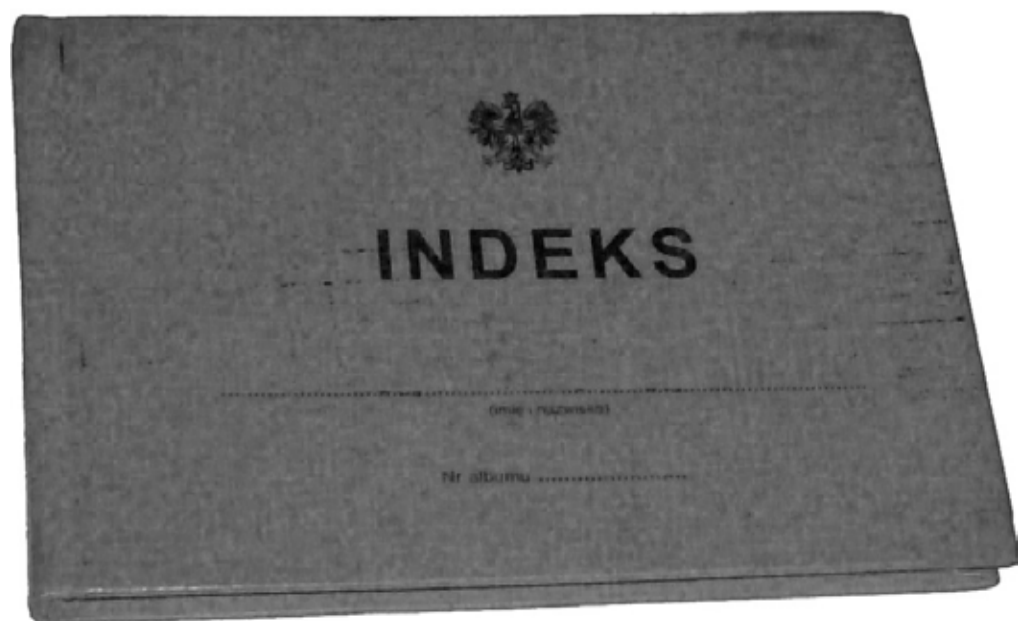
Małgorzata Myśliwiec
(Uniwersytet Śląski)



dotyczą wartości uznawanych i pożądaných przez daną zbiorowość, odnoszących się przede wszystkim – chociaż nie wyłącznie – do władzy państwowej. Należą do niej zatem także kryteria, według których społeczeństwo zwykle oceniać politykę państwa i solidaryzować się lub przeciwstawiać się kierunkom działania władzy oraz jej organów i to zarówno w dziedzinie wewnętrznej, jak i zagranicznej”.

Przyglądając się teoretycznym aspektom zagadnienia kultury politycznej widzimy wyraźnie, że odnoszą się one nie tylko do polityków i instytucji politycznych, ale także do każdego obywatela. Każdy obywatel uczestniczy bowiem w procesach politycznych, co przejawia się najpełniej podczas wyborów lub referendum przeprowadzanych w danym państwie. Wówczas najłatwiej zaobserwować emocje, jakie obywatele żywią w stosunku do danej instytucji, polityka lub zjawiska, choć informują nas o nich także przeprowadzane cyklicznie badania opinii publicznej oraz sondaże. Wówczas także widzimy jaka jest wiedza obywateli o instytucjach ustrojowych i ich znaczeniu dla naszego życia codziennego. W końcu również podczas trwania

zjawisk nie odpowiadają jednak wyłącznie politycy. Jest to także zadanie, które wypełnia państwo poprzez system nadzorowanej edukacji. Nie bez przyczyny w wielu programach nauczania znajdziemy taki cel jak „kształtowanie postawy patriotycznej”. I tu pojawia się pierwsze zadanie dla wykształ-



„Jaki wspaniały czas aby żyć! Ludzkość odkrywa na nowo w swojej świadomości swe źródła - naturę życia, świat, wszechświat, Boga...
Stoimy u progu nowego czasu dla Ziemi, ponieważ stajemy dzisiaj przed możliwością podjęcia nowego ewolucyjnego kroku. Stajemy przed wyzwaniem, aby wkroczyć w nowe życie wraz z nowym sposobem myślenia”

Douglas Bowman (Dowd 1991)

Dobre czasy się zaczynają



Kiedy tworzyły się zręby naszej współczesnej cywilizacji, zaczął rozwijać się przemysł, chyba niewiele osób przewidywało, że przyjdzie nam kiedyś płacić wysoką cenę za jego rozwój. Pierwsze problemy środowiskowe w naszym współczesnym świecie obserwujemy w latach 50-tych. Ścieki, dym z kominów zaczęły powodować problemy lokalne, które nie mogły być lekceważone. Z tamtego okresu do podręczników szkolnych przeniknął przykład smogu w Londynie w 1954 roku, który pochłonął cztery tysiące ofiar. Podejmowano pewne środki zaradcze, okazały się jednak nieskuteczne i w latach 60. i 70. doczekaliśmy się problemów ekologicznych w skali regionalnej, takie jak kwaśne deszcze czy eutrofizacja. Podejmowane działania nie rozwiązywały problemów i lata 90. to kolejne zagrożenia, takie jak efekt cieplarniany czy zanik warstwy ozonowej, które przybrały już zasięg globalny. Kiedy pojawiły się w latach 50. pierwsze problemy ekologiczne zaczęto budować wyższe kominy, ujścia ścieków były wydłużane, a odpady stały się często składowane w odludnych miejscach. Za rozwiązanie problemu zanieczyszczeń uznano ich rozcieńczenie. Taka strategia nie jest żadnym rozwiązaniem problemu i z żalem wypada przyznać, że jest ona nadal stosowana. Kolejny sposób na problemy środowiskowe jest nazywany rozwiązaniem „na końcu rury”. Polega on budowie filtrów, oczyszczalni ścieków, szczelnych wysypisk śmieci. Gdy stało się oczywiste, że odpady w ten sposób nie znikną, w latach 70. obserwujemy nasiloną promocję recyklingu. Materiały odpadowe, jak makulatura, szkło i złom zostały uznane za bogactwa naturalne. Gdy recykling, odnoszący się jedynie do odpadów stałych, nie przynosił zadowalających efektów, pojawił się pomysł bezodpadowej, zapobiegającej powstawaniu odpadów, czystej produkcji. Okazało się jednak, że przy pomocy bardziej wydajnej środowiskowej technologii, recyklingu i czystszej produkcji nie rozwiążemy wszystkich problemów środowiskowych. Degradacja środowiska nie została w ten sposób wstrzymana, a jedynie przesunięta w czasie i przestrzeni.

ŚWIAT W OBLICZU KRYZYSU EKOLOGICZNEGO

Przyjrzyjmy się, jakie są konsekwencje środowiskowe rozwoju cywilizacyjnego na przeciągu ostatnich dwóch wieków. W jednej z książek poświęconych edukacji ekologicznej użyłem takiego stwierdzenia: „Nasza biosfera jest chora. Mamy planetę, która zachowuje się jak zainfekowany organizm. Każdy element biosfery ulega destrukcji i to coraz szybciej. Przez ostatnie 25 lat nie został opublikowany żaden naukowy artykuł, który by zaprzeczył temu twierdzeniu” (Skubała i Kukowka 2010). Wrażenie powstałe u części społeczeństwa, że stan środowiska zmienił się na lepsze w ostatnich 2-3 dekadach bierze się stąd, że w części krajów (zwłaszcza w Europie Środkowej) odnotowano w polityce ochrony środowiska sporo sukcesów. Analizy naukowe wskazują, że praktycznie żaden obszar nie pozostał bez wpływu człowieka. Znaczące zmiany w ekosystemach występują na wszystkich kontynentach i w większości oceanów. Około 83% łądów jest obecnie pod bezpośrednim wpływem ludzi, ale w zasadzie nie ma już miejsc nietkniętych przez człowieka, gdyż wpływ przemysłu i rolnictwa jest globalny, a globalne ocieplenie sięga wszędzie. Co prawda 14% łądów znajduje się pod ochroną, ale nawet w tych obszarach nasza presja jest bardzo silna (Kareiva i in. 2007). Blisko 41% mórz i oceanów wykazuje silne oddziaływanie człowieka. Jedynie kilka % wód w okolicy biegunów pozostaje na wpół dziewicze (Halpern i in. 2008). Według najnowszych doniesień międzynarodowej grupy badawczej oceniającej stan mórz i oceanów, życie w oceanach wchodzi w fazę wymierania, a wymieranie to jest spowodowane ingerencją człowieka (Rogers i Laffoley 2011). W raporcie pojawia się zdanie: „Wyniki są szokujące. Prawie w całym ekosystemie widzimy zmiany, które dzieją się szybciej niż myślimy. Tempo tych zmian cały czas przyśpiesza”. Wśród działań, które trzeba podjąć, aby powstrzymać niekorzystne procesy, autorzy wymieniają: zatrzymanie przelawienia

2010). Skąd czerpiemy zasoby, które pozwalają nam na przekroczenie pojemności środowiska? Warto wyraźnie powiedzieć, że nasz zachodni styl życia jest w znacznej mierze zależny od zasobów ekosystemów w innych częściach świata, przyczyniamy się w ten sposób do utraty różnorodności biologicznej daleko poza miejscem naszego zamieszkania. Możemy też uznać, że korzystamy z zasobów różnorodności biologicznej przyszłych pokoleń.

DOBROBYT BEZ WZROSTU

Czy dalej tak możemy postępować? Czy opisane powyżej przykłady dają się pogodzić z jakakolwiek etyką? Czy nie czas na radykalne zmiany? W ostatnich 2-3 latach ukazało się kilka znaczących książek, które łączą przekonanie, że ten model rozwoju gospodarczego i społecznego się skończył, że dalszy rozwój ekonomiczny oparty wyłącznie o wskaźniki ilościowe jest niemożliwy, że człowiek może dobrze funkcjonować bez wzrostu gospodarczego. Bill McKibben (pracownik naukowy Post Carbon Institute, autor książek o środowisku) w książce, której polski tytuł mógłby brzmieć Ziemia. Urządzenie się na nowej, mało przyjaznej planecie, podkreśla, że uniwersalny wzorzec rozwoju gospodarczego stosowany przez ostatnie 200 lat stracił rację bytu i że ludzkość zapewni sobie przyszłość, jeśli zrezygnuje z niepohamowanego rozwoju gospodarczego na rzecz rozsądnego wykorzystania bogactw naturalnych. Uważa on, że możemy w miarę komfortowo żyć na zmiennej planecie, lecz najpierw trzeba wyzbyć się przeświadczenia, że przyszłość będzie przypominała przeszłość (McKibben 2010). Miegel Meinhard (niemiecki ekonomista i analityk społeczny) w książce Exit – dobrobyt bez wzrostu podkreśla, że wzrost gospodarczy był możliwy wyłącznie za sprawą gigantycznego zużycia zasobów naturalnych, a epoka wzrostu dotyczy tylko krótkiego czasu i niewielkiego regionu świata (Miegel 2010). Jest on przekonany, że człowiek może funkcjonować bez wzrostu gospodarczego. Wyraża z troską, że gdyby część społeczeństwa nie chciała uczestniczyć w tym procesie kurczenia się, to znajdziemy się w momencie krytycznym. Podobnie Harald Welzer w książce Wojny klimatyczne ... wieszcy koniec kapitalizmu, który wchłonął wszystko, co było do wchłonięcia.





Zwraca uwagę, że zachodni wariant cywilizacyjny trwa zaledwie 250 lat, a w tym czasie zniszczono więcej fundamentów przeżycia niż przez całą historię ludzkości (Welzer 2010). Zygmunt Bauman (socjolog, filozof, eseista) w przedmowie do powyższej książki pisze o nas: „Homo sapiens jest gatunkiem pasożytniczym, ale wśród gatunków pasożytniczych wyjątkowym”. Podkreśla, że wędrujemy na razie tą samą drogą, jaką mieszkańcy Wyspy Wielkanocnej powędrowali ku zagładzie (Welzer 2010). Harald Welzer i Claus Leggewie (niemiecki socjolog) w książce, której tytuł nawiązuje do znanego przeboju zespo-

łu R.E.M. (It's the end of the world as we know it) zwracają uwagę, że trwałe rozwiązanie problemów, które stworzył świat, jaki znaliśmy, wymaga ni mniej, ni więcej tylko kulturowej rewolucji. Jej sednem winno być pożegnanie z wiarą w zbawienną rolę wzrostu gospodarczego (Welzer i Leggewie 2012). Ostatnio furorę w świecie zrobiła książka Tomáša Sedláčka pt. *Ekonomia dobra i zła* (Sedláček 2012). Autor jest wykładowcą na Uniwersytecie Karola w Pradze, byłym doradcą Vaclava Havla, głównym makroekonomistą w Czeskoslovenska Obchodni Banka (CSOB). Autor stawia w niej fundamentalne pytania:

Czym jest ekonomia? Co stanowi jej treść? Skąd się wzięła ta nowa religia, jak czasami jest określana? Dlaczego jesteśmy tak bardzo uzależnieni od ciągłego wzrostu? Dlaczego w tak wielu dyskusjach ekonomicznych pojawiają się obsesje i fanatyzm? Sedláček zwraca uwagę, że człowiek myślący musi zadawać sobie te wszystkie pytania, ale ekonomiści rzadko udzielają na nie odpowiedzi. Autor uważa, że chciwość jest główną przyczyną kryzysu i trzeba zmienić sposób myślenia o ekonomii. Stawia tezę, że nie ma nic bardziej utopijnego niż wiara, że wzrost gospodarczy będzie nas nieustannie prowadził do krainy szczęśliwości. Jego zdaniem potrzebujemy modelu gospodarki, która się nie zawali w momencie, gdy wzrost przestanie działać (Sedláček 2012). Paul Gilding w książce *Wielkie Zaburzenie...* pisze, iż musimy zaakceptować, że model gospodarczy napędzany przez konsumpcję jest zepsuty i musimy przejść do modelu opartego na wzroście pomyślności, gdzie ludzie pracują mniej i mniej posiadają (Gilding 2011).

DLACZEGO JA CZUJĘ SIĘ DOBRZE

Jaki będzie ten nasz przyszły zrównoważony świat (jeżeli zdołamy go zbudować)? Czy będziemy szczęśliwi konsumując mniej? Dla mnie jest to świat, w którym chciałbym żyć i jestem przekonany, że właśnie w nim będę szczęśliwy. Życzę sobie i czekam na świat, w którym segregowanie śmieci staje się powszechnym i normalnym zachowaniem. Świat, w którym w miastach podstawowym środkiem lokomocji jest rower, a miasta są oazami zieleni, gdzie wycinanie w nich drzew jest rzadkością. Podstawowym miernikiem rozwoju kraju jest wskaźnik uwzględniający „ekologię” i wartości niematerialne, np. ślad ekologiczny. Dobrobyt przestajemy mierzyć w kategoriach materialnych. Nauka języków obcych, umiejętność gry na pianinie, rozumienie sztuki, słuchanie śpiewu ptaków stają się głównymi i pożądanymi formami dobrobytu. Znikają supermarkety, bo ludzie kupują tylko wtedy, kiedy coś jest im naprawdę potrzebne. Troszczymy się o przyrodę w naszym kraju, wspieramy działania w innych regionach chroniące przyrodę. Troszczenie się o przyrodę staje się dla większości ludzi tak samo ważne jak troszczenie się o siebie. Naszą planetę, dziką przyrodę większość ludzi traktuje jak święte miejsce. Naszemu pokoleniu przypadło wyjątkowe wyzwanie, być może największe w całej historii ludzkości. Teraz decydują się losy ludzkości na Ziemi. Czekające nas czasy zmian, na pewno przyniosą trudne chwile. Jednak fakt, że żyjemy w przełomowej epoce da nam poczucie głębokiego sensu i celu działania.

Piotr Skubała

Uniwersytet Śląski, Katedra Ekologii



LITERATURA

Dowd M. 1991. *Earthspirit. A Handbook for Nurturing an Ecological Christianity*. Twenty-Third Publications, Mystic, Connecticut.

EEA 2010. *Środowisko Europy 2010 – Stan i Prognozy*. Synteza. Europejska Agencja Środowiska, Kopenhaga.

Gilding P. 2011. *The Great Disruption: Why the Climate Crisis Will Bring On the End of Shopping and the Birth of a New World*. Bloomsbury Press.

Halpern B. S., Walbridge S., Selkoe K. A., Kappel C. V., Micheli F., D'Agrosa C., Bruno J. F., Casey K. S., Ebert C., Fox H. E., Fujita R., Heinemann D., Lenihan H. S., Madin E. M., Perry M. T., Selig E. R., Spalding M., Steneck R., Watson R. 2008. *A Global Map of Human Impact on Marine Ecosystems*. *Science* 319: 948-952.

Kareiva P., Watts S., McDonald R., Boucher T. 2007. *Domesticated Nature: Shaping Landscapes and Ecosystems for Human Welfare*. *Science* 316: 1866-1869.

Living Planet Report 2010. WWF, Zoological Society of London and the Global Footprint Network.

McKibben B. 2010. *Eaarth: Making a Life on a Tough New Planet*. New York: Henry Holt and Company.

Miegel M. 2010. *Exit – Wohlstand ohne Wachstum*. Propyläen Verlag, Berlin.

Rogers A. D., Laffoley D. d'A. 2011. *International Earth system expert workshop on ocean stresses and impacts*. Summary report. IPSO Oxford.

Sedláček T. 2012. *Ekonomia dobra i zła*. W poszukiwaniu istoty ekonomii od Gilgamesza do Wall Street. Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa.

Skubała P., Kukowka I. 2010. *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych*. Zeszyty Ekologiczne, Zeszyt 1. Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra.

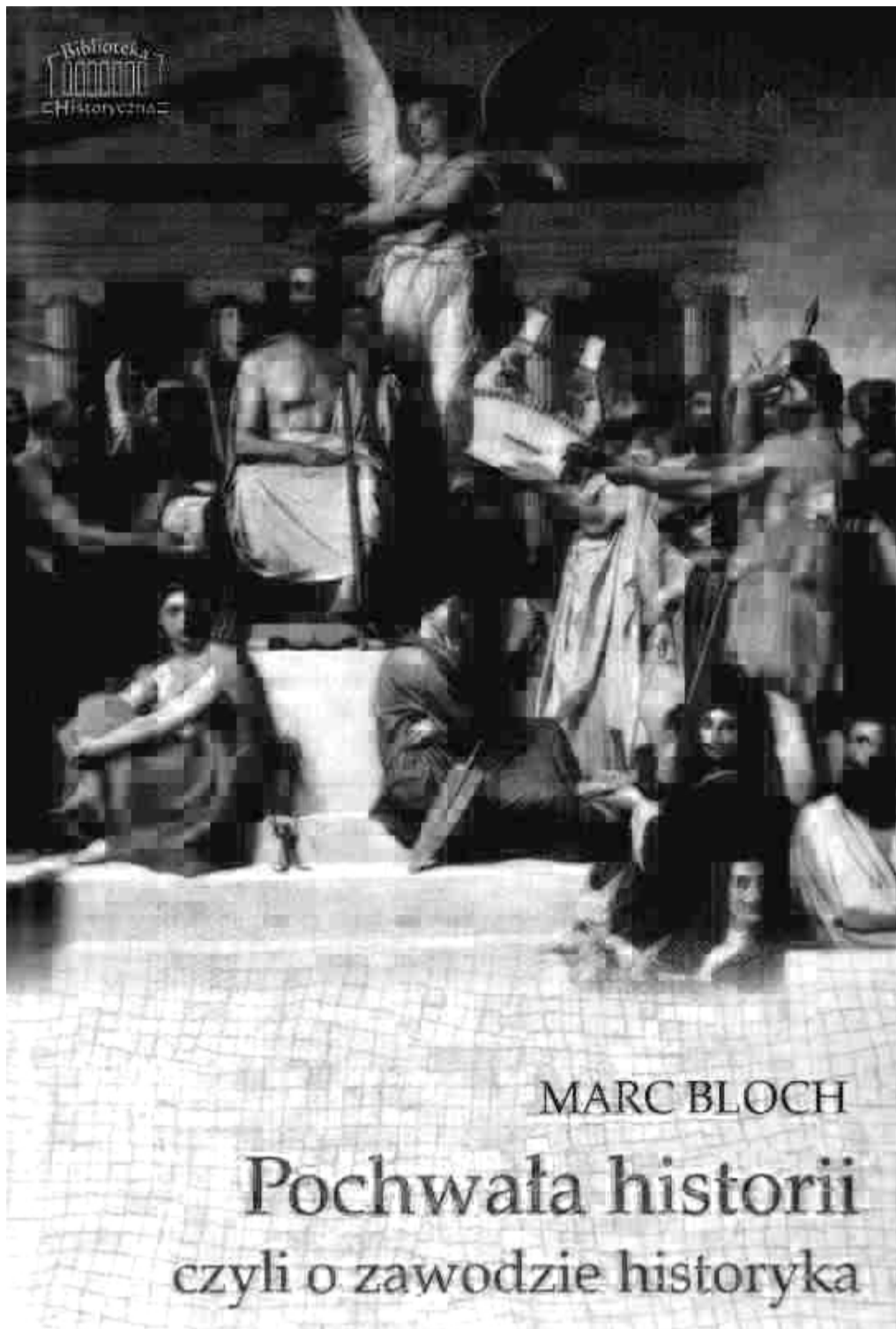
Wackernagel M., Rees W. E. 1996. *Our Ecological Footprint. Reducing Human Impact on the Earth*. New Society Publishers, Canada.

Welzer H. 2010. *Wojny klimatyczne. Za co będziemy zabijać w XXI wieku?* Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

Welzer H., Leggewie C. 2012. *Koniec świata, jaki znaliśmy. Klimat, przyszłość i szanse demokracji*. Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa.



Współczesne spojrzenie na edukację historyczną przez pryzmat wartości wychowawczych



Dokończenie ze str. 2

Wszystko to na podstawie obserwacji modelu kształcenia młodych Brytyjczyków. Nie tylko z perspektywy naukowca, ale także ojca czwórki dzieci w wieku szkolnym. Opinia Fergusona to naturalnie tylko jeden z wielu głosów, które z Zachodu docierają do Polski na temat kondycji współczesnej edukacji historycznej. Ale głos ważny i opiniotwórczy. Czy okaże się prawdziwy? Czas pokaże. Spostrzeżenia Ferguson dla polskiego czytelnika, choć wydają się ważne, nie są jednak odkrywcze. Wystarczy sięgnąć, i to jest właśnie druga z opinii, do wydanej w 2007 roku książki Janusza Tazbira, w której ten ceniony polski historyk zastania się czy i do czego historia będzie potrzebna Polakom, żyjącym w XXI wieku, gdy w krajach zachodniej Europy, do których Polska tak szybko się upodabnia, maleje zainteresowanie dawnymi stuleciami⁶. Tazbir sugeruje jednak inaczej niż Ferguson, że nie należy się tego zbytnio obawiać, gdyż doświadczenie „(...) zdaje się wskazywać, iż czym naród jest szczęśliwszy, tym rzadziej spogląda w przeszłość⁷”. Różnica w ocenie problemu jak widać jest bardzo wyraźna. Nie mając podstaw do jednoznacznego rozstrzygnięcia powyższego sporu w dalszej części tekstu odwołamy się do klasycznego ujęcia tematu i spróbujemy, w oparciu o literaturę przedmiotu oraz własne doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze, spojrzeć na problem wartości wychowawczych na gruncie szkolnej edukacji historycznej. W dydaktyce historii od lat wyróżnia się

wśród celów nauczania historii: poznawcze, kształcące, ideologiczno-światopoglądowe i propagandowo-polityczne oraz ideowo-wychowawcze, określane czasami także społecznymi. Zadaniem tych ostatnich w edukacji historycznej jest precyzowanie zamierzonych zmian w systemie wartości i postaw uczniów. Stykamy się z nimi każdorazowo, gdy odwołujemy się do wartości powszechnie akceptowanych, tj. takich jak humanizm, tolerancja czy demokracja⁸. Dzieje się tak dlatego, gdyż człowiek jako istota ludzka nie podlega tylko prawom przyrodniczemu i społecznemu, ale także prawom wartości. Niestety problematyka wartości w edukacji historycznej nie cieszy się szczególnym zainteresowaniem historyków, metodyków, dydaktyków oraz samych nauczycieli historii⁹. Sytuacja ta wydaje się o tyle dziwna i niezrozumiała, że w dydaktyce historii kształtowanie systemu wartości uczniów za pomocą wiedzy historycznej było i jest doceniane, a sam przedmiot dociekań historycznych wypełniony jest wartościami¹⁰. Krótko mówiąc nie można zrozumieć minionych pokoleń – grup społecznych, narodowych i jednostek – bez stawiania pytań i szukania odpowiedzi o ich systemy wartości. Poszukując skutecznych narzędzi do poznania, opisu i przełożenia na grunt szkolnej edukacji historycznej, historycy szczególnie chętnie wykorzystują socjologiczną koncepcję wartości. Głównie dlatego, że zdecydowanie akcentuje ona historyczną zmienność wartości społecznych¹¹. Także sam termin „wartość”, nie mając jednego, ściśle określonego znaczenia i będąc rozmaicie rozumianym, sprawia historykom

i dydaktykom historii sporo problemów. Tu także z pomocą przychodzi socjologia i zaproponowana przez Jana Szczepańskiego definicja, w której czytamy, że wartością będziemy nazywali „(...) dowolny przedmiot materialny czy idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty czy wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu, i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty, które jednostkom i grupom zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie, dążenie do nich lub ich osiągnięcie daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku lub też, które są niezbędne dla utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i znaczenia wśród innych grup¹²”. Janusz Rulka posiłkując się słownikowym terminem wartości określił wartość jako cechę lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, stanowiących o jej walorach, które cenne są dla ludzi. Podkreślił, że pojęcie wartości cechuje wieloznaczność, a w polskich warunkach uniwersalne wartości wypływają ze źródeł judeochrześcijańskich (dekalogu) oraz kultury śródziemnomorskiej – greckiej i rzymskiej. Pierwszej z nich zawdzięczamy m. in. wprowadzenie i upowszechnienie takich podstawowych wartości jak – prawda, dobro i piękno¹³. Wymieniona wśród naczelnych wartości prawda stanowi niezwykle ważny element w procesie edukacyjnym. Wychowywanie w prawdzie, jest szczególnie ważne, ale jednocześnie trudne, z uwagi na możliwe manipulowanie przeszłością w toku edukacji historycznej. Dlatego tak istotne jest, aby nauczyciel wychowawca przybliżał uczniowi do prawdy, pomagał mu w odkrywaniu oraz kierowaniu się nią w życiu codziennym. O problemie poszanowania prawdy historycznej w edukacji historycznej, historycy i dydaktycy historii wypowiedzieli się już w okresie międzywojennym. Przykładowo Wanda Moszczeńska akcentowała, że „Prawda naukowa i jej nienaruszalność nie są już nawet celem, ale podstawowym warunkiem wszelkiego nauczania¹⁴”. Podobną opinię kilka lat później wyraziła Ewa Maleczyńska, która zaznaczyła, że „Prawda w nauczaniu historii jest podstawowym elementem wychowawczym¹⁵”. Ten sam problem w 1968 roku podniósł Jerzy Maternicki pisząc, że zasadniczy cel edukacji historycznej może być zrealizowany tylko wówczas, gdy prawda historyczna zostanie w szkole uznana za wartość naczelną¹⁶ oraz pod koniec XX wieku Andrzej M. de Tchorzewski, który podkreślił, że prawda leży u podstaw każdego procesu edukacyjnego, który można rozumieć jako działanie mające na celu wywołanie pożądanych zmian w postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości ucznia pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy. Z tego też względu prawda traktowana jest jako fundament procesu, którego istotą jest stworzenie młodemu człowiekowi warunków do poznania podstawowych prawd należących do prawa naturalnego, prawa stanowionego i prawa absolutnego. W procesie edukacyjnym poznaniu tych praw służą, w stopniu szczególnym, lekcje historii, na których w wolnym i demokratycznym państwie przekazywane są treści zgodnie z rzeczywistym stanem rzeczy. Oznacza to więc, że jednym z bardzo ważnych zadań edukacji historycznej, jest konsekwentne odwoływanie się do myślenia zgodnego z prawdą. Jak zaznaczył cytowany badacz: „Podstawową cechą myślenia zmierzającego ku prawdzie jest w każdym przypadku aktywność intelektualna (...). Niezbędna jest ona człowiekowi zwłaszcza w okresach wielkich przemian, gdyż dzięki niej może on lepiej zrozumieć, ocenić, zaakceptować lub odrzucić

to, co niosą z sobą zmiany będące rezultatem sprzeciwu wobec istniejącego ładu (...)¹⁷”. Przytoczone opinie i definicje jednoznacznie wskazują, że jednostka wrasta w świat wartości stopniowo, a obok wielu czynników, szczególnie ważną rolę odgrywa proces wychowania. W tym kontekście znaczenie historii, w szerokim ujęciu obejmującym także szkolną edukację historyczną, która jest nie tylko nauką o wartościach, ale przede wszystkim środkiem ekspresyjnym służącym upowszechnianiu wartości, winno być szczególnie doceniane. Co szczególnie istotne świadomość tego stanu rzeczy mają również luminaarze socjologii. Przykładowo Jerzy Szacki, który w pracy poświęconej tradycji podkreślił, że historia dostarcza legitymacji aprobowanym przez społeczeństwo wartościom oraz narzuca określone wzory zachowań i wymusza ich stosowanie. Stąd też wyprowadził pochodzenie wiedzy historycznej, która miała wyodrębnić się jako dziedzina świadomości społecznej będąca skarbnicą wartości, które powstały dawno temu i z punktu widzenia określonych grup winny być zachowane dla potomnych¹⁸. W dydaktyce historii wyróżnia się grupę wartości, które powinny znaleźć się w centrum zainteresowania każdego nauczyciela historii, zwracając jednocześnie uwagę, że jest to zdanie obarczone pewnym ryzykiem, gdyż świat wartości ze swej natury ma subiektywny charakter i jest przedmiotem licznych dyskusji i sporów. Autorem pierwszej z przywołanych propozycji jest Jerzy Maternicki. Rozpoczyna je od stwierdzenia, iż najwyższą wartością dla człowieka jest sam człowiek i wyprowadził z tego wniosek mówiący, że w toku nauczania historii należy silnie akcentować wszystko to, co zbliża do siebie różne narody i państwa, a nie to, co je dzieli. Szkolna historia powinna w tym kontekście ułatwiać zrozumienie innych kultur, a co za tym idzie przybliżać świat ich wartości do naszego świata wartości. Przekonywać młodych ludzi o szkodliwości uprzedzeń i potrzebie tolerancji, z wyłączeniem sił destrukcyjnych, które stanowią zagrożenia dla świata. Kolejną wartością, na którą zwrócił uwagę cytowany historyk, winno być nasycenie edukacji historycznej polskiej młodzieży elementami myśli państwowej. Nie ma to jednak oznaczać marginalizacji wysuwanego w polskiej tradycji wychowawczej na plan pierwszy pojęcia narodu, tylko bliższy, bardziej spójny, związek „narodu” i „państwa”. W systemie wartości wielu Polaków wysokie miejsce od lat zajmuje Kościół katolicki, rozumiany jako wspólnota wiernych i zarazem instytucja życia religijnego i społecznego. Dlatego też, cytowany badacz, podkreślił, że w ramach szkolnej edu-



kacji historycznej musi być podnoszona rola Kościoła i przekazywanych przez niego wartości, gdyż „Był czas, gdy negowano ten fakt lub wstydliwie go przemilczano, niewątpliwie z wyraźną szkodą dla edukacji historycznej i społecznej młodzieży”¹⁹. A to z kolei spowodowało nagromadzenie wielu krzywdzących dla Kościoła mitów i legend. Takiego statusu, nad czym ubolewa, nie mają na gruncie szkolnej edukacji historycznej w Polsce wartości „cywilizacyjne” i „kulturowe”, w tym praca, gospodarka, oświata, nauka czy kultura²⁰. Cytowany już przez nas Janusz Rulka zaproponował z kolei, jako najbardziej przydatną w edukacji historycznej typologię wartości przedstawioną przez Romana Ingardena i zmodyfikowaną przez A. Grzegorzycy, która wyróżnia wartości poznawcze, moralne, estetyczne i ontyczne (związane z bytem). Ten sam badacz zaznaczył jednak, że z psychologicznego i socjologicznego punktu widzenia bardzo ważny jest również podział wartości na deklarowane, uznawane i odczuwane, które poszczególnych osób rozbudowane są w różnym stopniu²¹. W klasyfikacji zaproponowanej w podręczniku akademickim z 2007 roku zatytułowanym Wprowadzenie do dydaktyki historii jego autor Alojzy Zielecki napisał, że wartości choć poddają się klasyfikacji, to ich kryteria są jednak bardzo zróżnicowane. Jako najczęściej wyróżniane wymienił wartości deklarowane, uznawane i odczuwane. Zwrócił jednocześnie uwagę, że wartościowanie wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych wspierane jest procesami emocjonalnymi²². Odnosząc się do problemu wartości w edukacji historycznej musimy pamiętać, że choć na ogół pojęcie „wartość” ma konotację pozytywną, to każdej z wartości towarzyszy antywartość. Przykładowo: prawda – fałsz, wolność – zniewolenie, demokracja – totalitaryzm²³. Inni badacze zwrócili z kolei uwagę, iż pierwszoplanowym zadaniem edukacji historycznej, winno być kształtowanie wśród jej uczestników wartości uniwersalnych. Za wartość uniwersalną uznają oni człowieczeństwo stanowiące źródło zarówno wartości naczelných, jak i pochodnych. Do wartości naczelných zaliczyli: bioetyczne, poznawcze, moralne oraz estetyczne. Opisując pochodne podkreślili, że występują tylko w antroposferze jako część pewnej całości, w której dokonuje się ich reinterpretacja w momencie akcjologizacji świata zastanego²⁴. Dydaktycy historii podkreślają, że proces wartościowania ujawnia się u uczniów najmocniej gdy są zaangażowani i mają emocjonalny stosunek do poznawanej wartości historycznej, tzn. że ją akceptują i aprobują lub też ostro krytykują i odrzucają jako sprzeczną z własnym systemem wartości. W pierwszym przypadku, najczęściej prowadzi to do włączenia kolejno poznawanych wartości do posiadanego przez ucznia systemu. To z kolei może prowadzić do jego przebudowy. I właśnie na tym polega kształtowanie systemu wartości młodzieży szkolnej, rozumiane jako wychowawczy cel nauczania historii²⁵. Pożądane jest, aby zachodzące w ten sposób zmiany, miały pozytywny charakter i były społecznie akceptowane, gdyż wartości ulegając w uczniowskiej świadomości zgeneralizowaniu przejawiają się następnie w ogólnym nastawieniu do życia²⁶. Na wskazane problemy uwagę zwrócił także Janusz Rulka, który w publikacji wydanej w 1999 roku napisał, że w warunkach zaniku wroga zewnętrznego, który nastąpił wraz z początkiem okresu transformacji systemowej, które to zjawisko samo w sobie było pozytywnie i rzadkie w dziejach Polski, szkolna edukacja historyczna utraciła w znacznym stopniu możliwość kształcenia systemu wartości opartego na centralnym pojęciu patriotyzmu. Okoliczność ta jak podkreślał winna była skłonić historyków, dydaktyków, metodyków oraz nauczycieli historii, do podjęcia na nowo problematyki wartości w edukacji historycznej²⁷. Tak się jednak nie stało, o czym w artykule była okazja już wspomnieć. Zbliżoną opinię wyraził także Andrzej M. de Tchorzewski, który podkreślił, że poważny problem współczesnej szkolnej edukacji

historycznej w Polsce stanowi jej oderwanie się od konieczności szukania odpowiedzi na zasadnicze pytania egzystencjalne w rodzaju: „kim jestem?”, „czym jest świat, do którego przynależę i który współtworzę?”, „jakie jest moje miejsce i rola w tym świecie?”, „ku czemu dążę?”, „jaki ma sens moja różnorodna aktywność?”²⁸. Taka sytuacja sprawia, iż wiele młodych osób w stopniu zadowalającym opanowuje materiał pojęciowy, np. faktografię konieczną do zaliczenia testu z historii, ale ma poważny problem z napisaniem krótkiego eseju historycznego, w którym pokaże w jaki sposób wartości, przekazywane w toku szkolnej edukacji historycznej, mają wpływ na ich codzienne życie. A to z kolei wiąże się z ich funkcjonowaniem w społeczności lokalnej, regionalnej, narodowej, państwowej czy ponadnarodowej, jak np. Unia Europejska²⁹. Szkolna narracja historyczna, jak często można przeczytać w opracowaniach dydaktyków historii, nasycona jest wartościami w większym stopniu niż narracja naukowa. Decyduje o tym jej charakter oraz wypełniana funkcja dydaktyczna. Zdaniem Jerzego Maternickiego „Jeśli historia ma czegoś uczyć, wpajać młodzieży pożądane wartości, kształtować jej postawy, a tego się od niej oczekuje, to nie może rezygnować z oceny przeszłości i składających się na nią wydarzeń i zjawisk”³⁰. Wartościowanie w możliwie największym stopniu powinno stanowić rezultat własnej pracy ucznia. Zachęcając uczniów do formułowania własnych ocen, nauczyciel historii, musi jednak pamiętać, że bardzo istotne znaczenie ma to, aby ujawniali i precyzowali przyjęte przez siebie kryteria ocen i posługiwali się merytorycznymi argumentami. Takie podejście stanowi warunek niezbędny wychowania w duchu poszanowania prawdy, na ludzi, którzy nie będą ulegać emocjonalnym argumentom. Szkolna edukacja historyczna praktycznie na każdej lekcji kreuje sytuacje, które mają wpływ na wychowanie młodego człowieka. Ważne jest, aby w tym procesie uczniowie uświadamiali sobie, jak wiele czynników i uwarunkowań, zarówno merytorycznych, jak i pozamerytorycznych wpływa na formułowanie oceny. Dlatego też w odniesieniu do kształtowania wartości wychowawczych szczególnie ostrożność zalecana jest w przypadku ocen odnoszących się do historii współczesnej, w przypadku której wiele z nich jest uzależnionych od bieżącej sytuacji politycznej³¹. Zamierzone zmiany w sferze emocjonalnej uczniów, ich postawach oraz systemie wartości to podstawowe cele wychowawcze, jakie stawia się szkolnej edukacji historycznej. Interesujące nas tu najbardziej zmiany w systemie wartości uczniów mogą być wywołane poprzez odpowiedni dobór treści kształcenia. Jak podkreślił Alojzy Zielecki „Wartość w odniesieniu do celów wychowawczych edukacji historycznej może być rozumiana jako cecha człowieka lub idei, odniesiona do osoby, jej potrzeb, dążeń, zainteresowań, bądź też jako znaczenie tej osoby czy rzeczy w sferze uczuć oraz potrzeb duchowych i materialnych”³². Z problemem wartości wychowawczych w edukacji historycznej ściśle związane jest zagadnienie, które dotyczy kształtowania przez nią postaw uczniowskich³³. W opinii dydaktyków historii przedmiotowe bogactwo wiedzy historycznej stwarza liczne okazje do kreowania postaw w formie celów edukacji historycznej na wszystkich poziomach/etapach edukacyjnych. Szkolna edukacja historyczna umożliwia ujawnianie przez uczniów postaw rzeczywistych, a także reagowania na przyjmowane i wykorzystywane przekazy o przeszłości. Nauczyciel ma w tej sytuacji okazję do bieżącej obserwacji zmian zachodzących w osobowości poszczególnych uczniów. Płynące z nich obserwacje wskazują, że struktura postaw uczniowskich jest dynamiczna, a więc poprzez odpowiednio dobrane treści historyczne oraz sposób ich przekazu można wpływać na ich charakter oraz tempo. „Kierunek tym zmianom – jak czytamy w opracowaniu Wprowadzenie do dydaktyki historii – powinny nadawać założone cele wychowawcze edukacji histo-

rycznej uczniów”³⁴, a sam proces winien mieć charakter permanentny i konsekwentnie realizowany przez cały okres kształcenia. Rozliczając się z różnego rodzaju wypaczeniami i manipulacjami jej badacze oraz specjalści z zakresu szkolnej edukacji historycznej zwracają uwagę, że historia nigdy nie była wiedzą w pełni „głuchą na potrzeby życia”, przez co łączono z nią różne cele, również natury ideologicznej i politycznej. To z kolei spowodowało, że historię uznaje się za skuteczne narzędzie oddziaływania wychowawczego na uczniów. Prowadzi to z kolei do narzucania historykom, choć najczęściej robią to bez przymusu, konieczności wartościowania przeszłości, orzekania, co było w niej dobre, a co złe. Historycy, jak samokrytycznie zaznaczył J. Maternicki, robią to od dawna, ale niezbyt chętnie się do tego przyznają³⁵. W dyskusjach poświęconych kondycji polskiej szkoły od kilkunastu lat pojawia się problem wyraźnego „wycofania się” szkoły z wychowywania młodzieży i skoncentrowania się na przekazywaniu wiedzy oraz kształceniu praktycznych umiejętności. Innym z problemów, który w ocenie autora ma wpływ na szkolną edukację historyczną w kontekście rozwijania wartości wychowawczych, jest powszechnie dostrzegany i szeroko opisywany brak wyrazistych i powszechnie uznawanych przez polskie społeczeństwo autorytetów³⁶. Mam tu na myśli postacie, których życie mogłoby stanowić dla młodzieży wzór postaw i zachowań. Zapewne jest tak, że takich osób nie brakuje, ale niestety w medialnym szumie



przebijają się głównie bohaterowie tanich skandali, a ludzie ciężkiej pracy i ważnych, choć nie spektakularnych czynów, często pozostają niezauważeni. Pocięającym może być fakt, że w przyszłości historycy przypomną ich dokonania. O tym, że nie są to płonne nadzieje pokazuje obecna popularność, nieobecnych przez wiele lat w świadomości Polaków bohaterów – Witolda Pileckiego, Ireny Sendlerowej czy Ryszarda Siwca. W kontekście przywołanych powyżej uwarunkowań współczesnego świata warto przypomnieć, że świat ludzki jest światem wartości, a historia jako „nauka o ludziach w czasie”, podejmuje próbę odkrycia systemu wartości dawnych kultur, społeczeństw i pokoleń. Działanie to jest niezbędne dla lepszego zrozumienia ludzi przeszłości oraz pełniejszego wyjaśnienia motywów ich działań. Bardzo ważne jest, aby pamiętać, że nie wolno zarówno historykowi, jak i nauczycielowi historii narzucać postaciom historycznym współczesnego systemu wartości, gdyż wartości jako zmienne, ewoluowały pod wpływem zmieniających się warunków życia, prądów filozoficznych i religijnych, postępu oświaty oraz wielu innych czynników³⁷. W tym kontekście warto zwrócić uwagę, iż współcześnie coraz większe grono zwolenników zyskuje pogląd, według którego poznanie historyczne to dialog historyka z przeszłością, w którym stroną dominującą stanowi współczesny interpretator. Oznacza to, że na przebieg jego działań wpływają metafory historiograficzne, a historyk „myśli” de

facto „zastaną przez siebie historią i kulturą”³⁸. W artykule poświęconym kształtowaniu przez szkolną edukację historyczną wartościom wychowawczym osobne miejsce należy poświęcić określeniu warunków, które musi spełniać nauczyciel tego przedmiotu, aby prowadzony przez niego proces dydaktyczny miał szansę spełnić określone cele wychowawcze. Zadanie to wydatnie ułatwią nam wyniki badań przeprowadzonych, w drugiej połowie lat 90. tych ubiegłego wieku, na wszystkich polskich uczelniach wyższych, które kształciły wówczas nauczycieli historii. Pracami zespołu złożonego z dydaktyków historii kierował Alojzy Zielecki, a sformułowane przez niego wnioski mówią jednoznacznie, iż nauczyciel historii, jeżeli ma dobrze kształcić młodzież, także w obszarze wartości wychowawczych powinien posiadać: obszerną wiedzę historyczną, wiedzę z zakresu dydaktyki historii, zdolność wykorzystywania wiedzy z historii historiografii, umiejętność analizowania podstaw programowych, tworzenia programów nauczania historii i narracji lekcyjnej, a także swobodnie poruszać się w problemach teorii wiedzy historycznej oraz metodologii historii, stale rozszerzać zainteresowania merytoryczne i dydaktyczne, rozumieć konieczność kształtowania świadomości historycznej uczniów, umieć tworzyć środki kontroli wiedzy historycznej uczniów, upowszechniać własne osiągnięcia naukowe i metodyczne, traktować uczniów jak partnerów uczestniczących w realizacji procesu kształcenia, rozwijać swoją osobowość we wszystkich jej składnikach oraz doskonalić własne sprawności organizacyjne i kierownicze³⁹. W procesie uświadamiania uczniom i kształtowania ich osobowości w duchu powszechnie akceptowanych wartości wychowawczych, o których wspominaliśmy powyżej, istotne jest uświadomienie i wyrobienie u nauczycieli historii także kilku bardzo istotnych cech, postaw i zachowań. I tak nauczyciel historii powinien: rozumieć emocje uczniów, pobudzać ich do przełamania zniechęcenia i apatii intelektualnej, być odpornym psychicznie w sytuacjach rodzących zagrożenia i niepowodzenia, kontrolować własne emocje w trakcie prowadzenia zajęć, umieć koncentrować uwagę na jednym i na wielu zadaniach i tak samo w odniesieniu do jednego ucznia jak i całej klasy, tj. być zdolnym do uwagi koncentrycznej i podzielnej, umacniać wolę pokonywania trudności, kierować się na wykonywanie zadań, rozwijać takt i kulturę pedagogiczną, wzbogacać system wartości i wreszcie przyjąć i respektować podstawowe reguły etyczne związane z wykonywaniem zawodu, tzn. być bezinteresownym, sprawiedliwym, obiektywnym, ufnym i dyskretnym⁴⁰. Analiza tego zestawienia pokazuje, że zadanie przed którym każdego dnia staje nauczyciel historii rozpoczynając lekcję, nie należy do prostych. Bez wątpienia jednak, gdy potrafi się do nich zastosować stanowi dla uczniów najlepszy wzór wartości wychowawczych. Takich nauczycieli uczniowie wysoko oceniają, gdy są w szkole oraz życzliwie i z szacunkiem wspominają po latach⁴¹. Na zakończenie warto przytoczyć dłuższy fragment z wydanego w 2008 roku podręcznika prezentującego szkolny wymiar edukacji historycznej. Czynimy tak, gdyż wyrażona w nim opinia wydaje się być niezwykle ważna dla omówionego w artykule zagadnienia. „W ostatnich kilkunastu latach edukacja historyczna – czytamy w książce E. Chorąży, D. Konieczki-Śliwińskiej i S. Roszaka – przeszła rewolucyjne przeobrażenia od modelu scentralizowanej transmisji <<wiedzy o świecie>> do koncepcji emancypacyjnej <<nauczania dla świata>>. Podobnie historiografia, wyzwalając się z tradycji pozytywistycznej i procesualno-ilościowej, poszukiwała coraz częściej nowych terenów i metod badawczych w nowej historii kultury, antropologii historycznej czy mikrohistorii. W toku wielu przemian edukacyjnych (polskich i europejskich) dało się również słyszeć postulaty poddania szczegółowych dyscyplin szkolnych prymatowi pedagogiki i psychologii. Z katedr histo-



rii pobrzmiwały zaś głosy o potrzebie przywrócenia priorytetu wiedzy historycznej nad pedagogicznymi eksperymentami. Wszelkie próby zawłaszczania edukacji historycznej kończyły się jednak fiaskiem. Najwybitniejszy historyk, erudyta i znawca źródeł nie poradzi sobie bowiem z procesem przekazywania wiedzy, umiejętności, postaw bez znajomości podstawowych wiadomości z psychologii rozwojowej czy zasad pedagogicznych. Pierwsze pozwolą na zrozumienie i upodmiotowienie ucznia w kolejnych fazach jego rozwoju intelektualnego i społecznego, drugie – na zrozumienie własnej roli w procesie nauczania. Z kolei doskonały psycholog i pedagog, wyposażony w wiedzę o rozwoju ucznia i potrafiący stosować odpowiednie techniki, metody i strategie nauczania, pozostanie bezradny wobec materii historycznej, z której będzie musiał wydobyc istotne fakty, procesy, miejsca pamięci, odkryć mity i stereotypy⁴². Powyższe uwarunkowania i przemiany nie zmieniają jednak starej prawdy, która mówi, że edukacja historyczna stwarza ogromne pole do rozwijania wartości. A te z kolei kształtowane w toku edukacji historycznej pomagają funkcjonować młodemu człowiekowi w świecie. Nauczyciel nie może jednak zapomnieć, że wartościowanie, a zwłaszcza ocenianie postaci i wydarzeń z historii nie może przesłonić rzeczy najważniejszej, jaką jest zrozumienie przez młodego człowieka przeszłości i składających się na nią zdarzeń, zjawisk i procesów⁴³.

Marek Białokur
Instytut Historii Uniwersytet Opolski

- 1 M. Bloch, Pochwała historii czyli o zawodzie historyka, Warszawa 1960, s. 68.
- 2 W Polsce ukazały się dotychczas cztery książki Ferguson. Obok wspomnianej Potęgi pieniądza i Cywilizacji także: Imperium. Jak Wielka Brytania zbudowała nowoczesny świat. Dwa wydania (2007 i 2013) oraz Kolos. Cena amerykańskiego imperium (2010). Najnowsza książka historyka z Glasgow The Great Degeneration. How institutions decay and economies die ukazała się w 2012 roku w Anglii i Stanach Zjednoczonych.
- 3 N. Ferguson, Cywilizacja. Zachód i reszta świata, Kraków 2013, s. 11. Autor w oryginalny sposób zachęcił czytelników do lektury tej części jego pracy pisząc, że zajmuje się w tym miejscu metodologią historii i proponuje, aby niecierpliwi czytelnicy pominieli ten fragment.
- 4 Tamże. W dalszej części tekstu Ferguson zwraca uwagę na jeszcze jeden poważny problem, gdy pisze, że „Dzięki nowemu trendowi wśród nauczycieli historii do stawiania umiejętności prowadzenia badań historycznych ponad wiedzę (w połączeniu z niezamierzonymi konsekwencjami procesu reform w programie nauczania) zbyt wielu brytyjskich uczniów kończy szkołę, znając tylko niepowiązane ze sobą fragmenty historii Zachodu: Henryk VIII, Hitler, Martin Luther King junior” (Tamże, s. 44).
- 5 Tamże, s. 12.
- 6 J. Tazbir, Długi romans z muzą Klio, Warszawa 2007, s. 85.
- 7 Tamże. Autor książki zwraca jednocześnie uwagę, że „Doświadczenia Europy Zachodniej wskazują, że obecność w Unii Europejskiej nie tylko nie tłumii i nie wygasza konfliktów etnicznych, ale wręcz przeciwnie – roznieca je” (Tamże, s. 91).
- 8 M. Bieniek, Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia, Olsztyn 2009, s. 13.

- 9 Problem ten zasygnalizowany został m. in. w: J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, Dydaktyka historii, Warszawa 1994, s. 137. Kilka lat później na problem zwrócił uwagę również Janusz Rulka. Próbuąc go wyjaśnić stwierdził, że „Dzieje się tak dlatego, że rozwijanie wartości, w szczególności wychowawczych, wymaga od samych nauczycieli szerokich horyzontów poznawczych, estetycznych oraz doświadczenia i wyczucia (...)” (J. Rulka, Wartości w edukacji historycznej, [w:] J. Maternickiego (red.), Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów, Warszawa 2004, s. 413).
- 10 W opracowaniu zawierającym przemyślenia na temat historii, wybitny polski historyk – Witold Kula napisał, że historia jest nauką o kulturze i częścią aktualnej kultury, a wszelka kultura jest wartościowaniem (W. Kula, Rozważania o historii, Warszawa 1958, s. 146). Rolę i znaczenie wartości w edukacji historycznej podkreślił m. in.: A. Zielecki, Wprowadzenie do dydaktyki historii, Kraków 2007, s. 143. Niezwykle cennym dla tematu artykułem opracowaniem jest także wydanie materiałów z konferencji zorganizowanej w Bydgoszczy w dniach 15-16 września 1997 roku. Zob.: J. Rulka (red.), Wartości w edukacji historycznej, Bydgoszcz 1999.
- 11 Autorzy akademickiego podręcznika Dydaktyki historii dokonali w tym kontekście trawestacji słów Pawła Rybickiego, który socjologię określił mianem „wiedzy o kształtujących świat społecznych wartościach” i napisał, że „historia jest nauką o powstawaniu i przemianach wartości społecznych w czasie” (J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, Dydaktyka historii..., s. 137).
- 12 J. Szczepański, Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1963, s. 54. Z socjologii na grunt historii przeniesiono także podział, który wyróżnia dwa podstawowe aspekty funkcjonowania (istnienia) wartości: „Pierwszy – to istnienie wartości jako społecznych norm, mających (mówiąc najogólniej) gwarantować interes poszczególnych grup lub całego społeczeństwa. Drugi – to istnienie wartości jako obiektów (znowu mówiąc najogólniej) zainteresowania ze strony poszczególnych jednostek” (S. Jałowiecki, Wartość jako kategoria socjologiczna, „Kultura i Społeczeństwo” 1976, R. XX, nr 4, s. 213).
- 13 J. Rulka, Wartości w edukacji historycznej..., s. 412. Wartości uniwersalne, w zgodnej opinii pedagogów, stanowią źródło szczegółowych celów. Dotyczą one, jak wskazał R. Meigham, zrozumienia jaki jest świat, a nie pouczania w sprawach sztuki życia, wyzwalania własnych możliwości i rozwijania autentycznych zdolności do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwalej tożsamości, przygotowania do koniecznych zmian ustrojowo-społeczno-ekonomicznych, które mają często miejsce w bliżej nieokreślonej przyszłości, wprowadzania do życia społecznego, rozumianego jako obywatelska partycypacja w demokratycznym społeczeństwie oraz przygotowania do niezależności, racjonalnej aktywności konsumpcyjnej oraz rozwoju osobowego (R. Meigham, Edukacja elastyczna, Warszawa 1991, s. 57).
- 14 W. Moszczeńska, Swoistość metodyki historii jako konsekwencja swoistości metodologicznej nauk historycznych, „Przegląd Historyczny” 1931, t. XXXI, s. 23.
- 15 E. Małczyńska, Nauczanie historii w szkole średniej, Lwów-Warszawa 1937, s. 14.
- 16 J. Maternicki, Literatura popularnonaukowa w nauczaniu historii, Warszawa 1968, s. 41. Jerzy Maternicki jest również autorem powszechnie dziś przyjmowanej przez dydaktyków historii definicji prawdy historycznej. W zaproponowanym ujęciu czytamy, że prawdą historyczną jest „(...) każde twierdzenie historyczne, a także każdy ciąg tych twierdzeń, zgodny z modelem rzeczywistości dziejowej możliwym do skonstruowania na podstawie istniejącej bazy źródłowej, w sposób respektujący powszechnie przyjęte zasady postępowania badawczego, a także wymagania warsztatu naukowego historii” (J. Maternicki, Prawda historyczna jako zadanie dydaktyczne, [w:] J. Rulka (red.) Wartości w edukacji historycznej..., s. 33).
- 17 A. M. de Tchorzewski, Wartości jako wyznaczniki edukacji w okresie przemian, [w:] Tamże, s. 24.
- 18 J. Szacki, Tradycja. Przegląd problematyki, Warszawa 1971, s. 246.
- 19 J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, Dydaktyka historii..., s. 139.
- 20 Tamże, s. 140.
- 21 J. Rulka, Wartości w edukacji historycznej..., s. 413.
- 22 A. Zielecki, dz. cyt., s. 143.
- 23 J. Rulka, Wartości w edukacji historycznej..., s. 413.
- 24 K. Denek, Wartości i cele edukacji szkolnej, Poznań-Toruń 1994, s. 27; M. Gołaszewska, Istota i istnienie wartości, Warszawa 1990, s. 129-130.
- 25 Pomocne w rozwijaniu wartości wychowawczych, zdaniem części specjalistów z zakresu szkolnej edukacji historycznej, może być wykorzystanie humoru i satyry na lekcjach historii. Niestety jak podkreślają dzieje się tak bardzo rzadko (J. Rulka, Wartości w edukacji historycznej..., s. 413).
- 26 A. Zielecki, dz. cyt., s. 144.
- 27 J. Rulka, Wprowadzenie, [w:] Wartości w edukacji historycznej..., s. 7.

- 28 Wymienione w tekście pytania, w istocie od zawsze intrygowały młodych ludzi. Nie inaczej było także w okresie przemian, które zapoczątkowano 25 lat temu. Zwracano już wówczas uwagę, że w świecie pomieszanych pojęć, norm i niestabilnych układów nabrały one szczególnego znaczenia. Zob. na ten temat: M. Jędrzychowska, Najpierw człowiek, „Przegląd Powszechny” 1990, nr 4. Aktualnie, tj. w 2014 roku, pomimo globalizacji i ogromnej popularności np. internetowych portali społecznościowych, sytuacja nie wydaje się zasadniczo odmienna w tej materii.
- 29 A. M. de Tchorzewski, Wartości jako wyznaczniki edukacji w okresie przemian, [w:] J. Rulka (red.), Wartości w edukacji historycznej..., s. 21. Ten sam autor, już kilka lat wcześniej zwracał uwagę, że w procesie edukacyjnym okresu przemian niezwykle istotną rolę odegrać musi kierowanie się myśleniem humanistycznym, gdyż świat zautomatyzowany, zinfomatyzowany i zrobotyzowany w krajach wysoko uprzemysłowionych skoncentrował się na wartościach materialnych. „Tymczasem myślenie humanistyczne prowadzi ku kształtowaniu życia ludzkiego opierającego się na systemach wartości przedkładaających orientację typu << być >> nad orientację typu << mieć >>. Stąd nauczyciel w toku działań edukacyjnych, poprzez ukazywanie różnych wariantów związanych z moralnym, religijnym, czy ideowym aspektem życia człowieka może umożliwić tworzenie indywidualno-osobistej hierarchii wartościującej, której podstawy wyznaczone są poczuciem osobistej godności, tolerancji i przekonaniem o ważności wspólnotowego charakteru życia ludzkiego (A. M. de Tchorzewski, Możliwości i powinności nauczyciela w integrującej się Europie, [w:] G. Gerlacha i E. Podolskiej-Filipowicz (red.), Szkoła i nauczyciel a integracja Europy, Bydgoszcz 1993, s. 54-55).
- 30 J. Maternicki, Wartościowanie w historii, [w:] Tenże (red.), Współczesna dydaktyka historii..., s. 415.
- 31 Tamże, s. 416. W tym miejscu należy jednak odnotować opinie części historyków, których stanowisko wyraził m. in. Wojciech Wrzosek, mówiące, że w kształtowaniu myślenia historycznego, a więc również przekazywaniu wartości wychowawczych, znacznie ważniejszą rolę od edukacji historycznej odrywa „spontaniczne uczestnictwo w kulturze”. Cytowany historyk twierdzi, iż zasadniczy obraz myślenia historycznego kształtuje się w sposób żywiołowy w kulturze, a zinstytucjonalizowana edukacja historyczna w mocno ograniczonym zakresie narusza ten „mentalny bagaż”, a wręcz go utrwała, a nie zmienia (W. Wrzosek, Historia-wartości-edukacja, [w:] J. Rulka (red.), Wartości w edukacji historycznej..., s. 11-13).
- 32 A. Zielecki, dz. cyt., s. 143.

- 33 W literaturze przedmiotu podaje się, że wiedza o postawach uczniów może być wykorzystywana przez nauczyciela historii do projektowania celów wychowawczych. Jako najczęściej kształtowane postawy wymienia się: patriotyczną, obywatelską, społeczną, humanistyczną i humanitarną (A. Zielecki, dz. cyt., s. 149-158).
- 34 Tamże, s. 149.
- 35 J. Maternicki, Wartościowanie w historii, [w:] Tenże (red.), Współczesna dydaktyka historii..., s. 414.
- 36 Z problem tym związany jest wpływ, głoszonych od kilkudziesięciu już lat, poglądów postmodernistycznych, w których dominuje dekonstrukcja historii i będący jej najbardziej widocznym przejawem dyskurs o względności prawdy i innych wartości. Postmodernizm, nie pozostaje więc bez wpływu na postrzeganie wartościowych z punktu widzenia młodzieży postaci historycznych. I choć nie zawsze przynosi to negatywne konsekwencje, o czym w dalszej części tekstu, to jednak zdecydowanie częściej prowadzi do powstania poznawczego chaosu w głowach młodych ludzi, którym brak wartości może w dorosłym życiu poważnie przeszkodzić w budowaniu relacji międzyludzkich na poziomie rodziny, środowiska zawodowego, społeczności lokalnej, regionalnej czy wreszcie narodu.
- 37 J. Maternicki, Wartościowanie w historii, [w:] Tenże (red.), Współczesna dydaktyka historii..., s. 413-414.
- 38 W. Wrzosek, Historia-wartości-edukacja..., [w:] J. Rulka (red.), Wartości w edukacji historycznej..., s. 18.
- 39 A. Zielecki, dz. cyt., s. 370-371.
- 40 Tamże, s. 25.
- 41 W tym kontekście należy pamiętać, że nauczyciel historii, tak jak historyk i każdy inny człowiek jest ukształtowany przez swoje środowisko. Stanowi przez to swoisty „produkt” określonego kręgu cywilizacyjnego, epoki, rodziny, narodu, grupy społecznej, szkoły, środowiska zawodowego oraz wpływów poglądów religijnych, filozoficznych, społecznych i politycznych. Zob. na ten temat: J. Krasuski, Zamiast wstępu. Zagadnienie względności ocen wartościujących w historiografii, [w:] J. Krasuski, G. Labuda, A. W. Walczak (red.), Stosunki polsko-niemieckie w historiografii, cz. I, Poznań 1974, s. 10-11.
- 42 E. Choraży, D. Konieczka-Słowińska, S. Roszak, Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka, Warszawa 2008, s. 9.
- 43 J. Maternicki, Wartościowanie w historii, [w:] Tenże (red.) Współczesna dydaktyka historii..., s. 414..



Stowarzyszenie Przyjaciół Słowaka w Chorzowie

41-500 Chorzów, ul. Dąbrowskiego 36
tel/fax: 032-2411-712, 501 519 767

Rok założenia 1995

ORGANIZACJA POŻYTKU PUBLICZNEGO
KRS 000025586

**Naszym statutowym celem jest wspieranie
chorzowskiej młodzieży w zakresie rozwijania
jej zainteresowań uzdolnień oraz pomoc
w rozszerzaniu bazy materialnej i dydaktycznej
chorzowskich szkół.**

Przekazując **1%** podatku dochodowego
wspomagasz chorzowską oświatę oraz uczniów
chorzowskich szkół.

Numer naszego konta:

81 105 012 431 000 0022 0696 9467

Liberum Veto



**I Liceum Ogólnokształcące
im. Juliusza Słowackiego
Opiekun: mgr Krystian Kazimierzczuk**