



dr hab. Lech Krzyżanowski prof. UŚ
Instytut Historii
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Bielsko-Biała, 14.11.2020 r.

Recenzja

rozprawy doktorskiej mgr Katarzyny Kaczmarek pt. „Źródła wiedzy historycznej uczniów szkół podstawowych województwa dolnośląskiego”, napisanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Barbary Kubis, Opole 2020, ss. 324 (maszynopis)

W czasie, gdy debatę publiczną dotyczącą współczesnej edukacji zdominował problem, czego uczyć na lekcjach historii, zamiast tego, jak uczyć by zamierzony cel osiągnąć, rozważania mgr Katarzyny Kaczmarek trzeba przyjąć z uznaniem. Autorka postanowiła bowiem przyjrzeć się źródłom wiedzy historycznej uczniów szkół podstawowych, słusznie zakładając, że odpowiedź na pytanie o to skąd uczniowie czerpią wiadomości o bliższej i dalszej przeszłości, pozwoli zdiagnozować przeszkody w przepływie informacji na linii nauczyciel – uczeń. Nie trzeba szczegółowo uzasadniać, jak ważny to problem. Narzekanie na nieskuteczność procesu nauczania-uczenia się słychać niemal wszędzie. Często towarzyszy im ton zarzutu, iż mimo wyposażenia szkół w coraz doskonalsze narzędzia dydaktyczne oraz proponowania nauczycielom szerokiej oferty szkoleń i webinarów, przeciętny poziom wiedzy i umiejętności absolwentów wcale się nie podnosi. Niektórzy twierdzą nawet, że ma tendencję spadkową, powołując się przy tym na opinie wygłaszane przez nauczycieli liceów odnośnie do absolwentów szkół podstawowych (gimnazjów), lub wykładowców akademickich o maturzystach. Nie miejsce tu ani pora by rozstrzygać zasadność wspomnianych głosów krytyki. Nie ulega wszakże wątpliwości, że refleksja nad skutecznością poszczególnych metod przekazywania wiedzy historycznej zawsze jest przydatna, zaś wzbogacona o argumenty wynikające z analiz statystycznych może okazać się szczególnie cenna. W tym sensie słuszność podjęcia tytułowego zagadnienia jest oczywista. Stwarza okazję do interesujących badań naukowych, zakończonych potencjalnie wartościowymi konkluzjami.



RPW/1654/2020 P
Data: 2020-11-18

Osiągnięciu zarysowanych przez Autorkę celów badawczych sprzyjają trafnie dobrane cezurę czasu i przestrzeni. Te pierwsze uzasadnione są kolejną reformą systemu szkolnego, zakładającą rezygnację z gimnazjów na rzecz ponownie 8-klasowej szkoły podstawowej. Wejście w życie tych zmian to właściwy czas na podjęcie badań wokół stanu wiedzy historycznej uczniów i źródeł tejże wiedzy. Także wybór, jako geograficznie zdefiniowanego obszaru badań, województwa, a nie jakiejś mniejszej struktury administracyjnej jest słuszny gdyż stwarza szansę na bardziej wszechstronną analizę. Ubolewać należy, że nie dane było Autorce zestawić wyniki swych badań odnoszących się do Dolnego Śląska z analogicznymi, stanowiącymi charakterystykę innego województwa, najlepiej porównywalnego pod względem liczby uczniów. Badania komparatystyczne na tej płaszczyźnie byłyby bardzo obiecujące, rozstrzygając, czy uczniowie z województwa dolnośląskiego stanowią w zakresie badanej problematyki przypadek szczególny, czy też wpisują się w szerszy obraz, typowy także dla innych województw. Gdyby potwierdził się pierwszy z wniosków należałoby postawić sobie kolejne pytanie badawcze, tym razem o powody wyjątkowości dolnośląskich uczniów. Przeciwna konkluzja mogłaby stać się z kolei dobrym punktem wyjścia do próby syntetyzowania wyników sondażu na całą Polskę. Niestety, opisane perspektywy potencjalnych dociekań naukowych nie mogły się ziścić wobec braku porównywalnego materiału. Żal z tego powodu nie może mimo wszystko przyczynić się do sformułowania zarzutu wobec Autorki dysertacji. Samodzielne objęcie badaniami dwóch lub więcej województw było nierealne ponieważ multiplikowałoby obszar badań i znacząco powiększyło zakres niezbędnej pracy. Presja upływającego czasu, tak dotkliwie ograniczająca zapal doktorantów do podejmowania „szerokich” tematów badawczych prawdopodobnie i tu dała znać o sobie. Zarzut z tego powodu skierować można do twórców systemu studiów doktoranckich, w żadnym wypadku nie do Autorki, która musiała się w nim odnaleźć.

Tytułowy problem został poddany analizie w 5 rozdziałach. Zarówno ich liczba, jak i podział treści między nimi nie budzą żadnych wątpliwości. Kolejne rozdziały w dojrzały i zrozumiały sposób wprowadzają czytelnika w szczegóły analizowanego zagadnienia, a tok narracji niezmiennie pozostaje logiczny i przemyślany. Pewne wątpliwości może wzbudzać obszerność teoretycznego wprowadzenia, zwłaszcza gdy zestawie go z materiałem stricte badawczym, płynącym z analizy ankiet wypełnianych przez uczniów i nauczycieli. Przypomnienie dorobku polskich badaczy zajmujących się problematyką źródeł historycznych jest z pewnością potrzebne. Podobnie jak zaprezentowana metodologia własnych badań oraz ich uzasadnienie wynikające z wprowadzenia nowej podstawy programowej. Rzecz w tym jednak, że te teoretyczne rozważania zajmują 3 z ogółem 5

rozdziałów i w sumie ponad połowę treści dysertacji (gdy nie wliczy się do niej obszernych aneksów). Uwaga powyższa nie sugeruje by skrócić wstępne rozdziały, raczej by zastanowić się nad możliwością poszerzenia sfery wniosków i rekomendacji wynikających z przeprowadzonych badań ankietowych. Te bowiem mają ogromną wartość jako rezerwar wiedzy o wiedzy uczniów. Sześciostronicowy zbiór rekomendacji wydaje się w tym kontekście nieco zbyt skromny jak na ogrom materiału, w którego posiadanie weszła Autorka.

Ograniczenia treści któregoś z pierwszych trzech rozdziałów nie postuluje się w niniejszej recenzji również dlatego, że ta część dysertacji została przygotowana bardzo starannie. Korzystając z obszernej listy opracowań naukowych, podejmujących kwestię źródeł historycznych, Autorka w kompetentny sposób przedstawiła ewolucję pojęcia „źródło” w naukach humanistycznych. Obficie cytując najważniejszych badaczy pokazała, że termin ten nie był definiowany w sposób identyczny, lecz zmieniał się wraz z rozwojem nauki. To samo odnosi się do klasyfikacji źródeł, która również podlegała różnym przemianom, adekwatnie do ewoluowania badań naukowych w tym zakresie. Zmienność ustaleń na ten temat przedstawiła Autorka w sposób pozbawiony uchybień. Znalazło się odniesienie do właściwie każdego istotnego głosu w debacie o źródłach historycznych wraz z kompleksową charakterystyką poszczególnych opinii. Przy tej okazji Autorka mogła, co prawda, pokusić się w nieco większym stopniu o przedstawienie także własnych przemyśleń, ale jej nadmierną skromność łatwo usprawiedliwić. Wynika zapewne z przekonania, że nie wypada konfrontować własnych sądów z opiniami największych tuzów nauk historycznych. Podziw dla ich dokonań jest z pewnością słuszny, ale mimo to nie powinien ograniczać inwencji i samodzielności początkującego badacza. W sumie jednak ten drobny mankament należy do kategorii pomijalnych.

Podobnie wysoko trzeba ocenić zawartość II i III rozdziału. W pierwszym z nich Autorka podjęła kwestię podbudowy metodologicznej dla własnych badań ankietowych. W sposób przekonujący określiła cel badania, zdefiniowała grupę docelową oraz wyjaśniła wybór metody badawczej, którą stał się sondaż diagnostyczny. Wykazała przez to, iż pomysł na badania ankietowe wśród uczniów szkół podstawowych dogłębnie przemyślała, wie, jakie wiadomości chce w ten sposób uzyskać i jak je następnie interpretować. Kolejnych argumentów na poparcie wyborów dokonanych przez Autorkę dostarczył rozdział III. Przede wszystkim istotny stał się fakt wprowadzenia do szkół nowej podstawy programowej. Autorka nie ukrywa swego krytycznego sądu o tym dokumencie. W jej opinii charakteryzuje się on przeładowaniem treścią, co zmusza nauczycieli do częstego sięgania po metody podawcze, głównie wykład. Nie jest to, w opinii Autorki, najskuteczniejszy sposób

przekazywania wiedzy uczniom. Nie tylko nadmiar faktografii jest mankamentem nowej podstawy. Autorka zwraca również uwagę na zaburzenie proporcji między poszczególnymi dziedzinami nauki o przeszłości. Przeważa historia polityczna, dużo miejsca poświęca się militariom i dziejom zmagania wojennych. Cierpi na tym historia społeczna, dzieje kultury i codzienności w dawnych wiekach. Powrót do 8-klasowej szkoły podstawowej spowodował ponadto wznowienie sporu o kształt propedeutycznego nauczania historii w klasie IV. Uczniowie poznają wówczas różne epizody z dziejów ojczystych, uporządkowane chronologicznie od powstania państwa polskiego aż do współczesności. Autorka słusznie zwraca uwagę na to, że uczeń, zmuszony na początku V klasy do przyswojenia sobie wiedzy o czasach starożytnych, mimo, że przed wakacjami poznawał najnowsze dzieje naszego kraju, może czuć się zagubiony. Nie jest to problem nowy. Z analogicznym musieli zmagać się uczniowie 8-klasowej szkoły podstawowej, funkcjonującej jeszcze w okresie poprzedzającym powołanie do życia gimnazjów. Tym niemniej ważne, że Autorka zwraca na to uchybienie uwagę. W bardzo klarownym wywodzie, dysonansem odbija się nadmierna predylekcja do powtarzania wcześniej sformułowanych wniosków i opinii. Najwyraźniej dostrzec to można porównując, znajdujący się we wstępie (na s. 7 i 8) *passus* poświęcony badaczom, którzy podejmowali problematykę źródeł wiedzy historycznej uczniów, z fragmentem umieszczonym na s. 38. Są identyczne. W tej samej manierze mieści się trzykrotna i za każdym razem niemal w tym samym kontekście przywołana krytyka wykładu jako narzucającej się metodzie prowadzenia zajęć lekcyjnych. Ze sprzeciwem wobec takiego rozwiązania identyfikuje się także recenzent. Jednocześnie zmuszony jest jednak wytknąć pewnego rodzaju niestosowność wynikającą ze zbyt częstego nawiązywania do tej samej myśli. To jednak nieznaczne uchybienie w porównaniu z szeregiem przemyślanych opinii zawartych w opisywanej części dysertacji.

Zawartość ostatnich dwóch rozdziałów opiera się o wyniki sondażu diagnostycznego przeprowadzonego wśród uczniów dolnośląskich szkół podstawowych oraz ich nauczycieli. Z wielkim uznaniem należy odnieść się do ogromu pracy wykonanej przez Autorkę, która sformułowała pytania ankietowe, wybrała grupę docelową, a następnie przeprowadziła badanie. U historyków, którzy z reguły bazują na materiale źródłowym stworzonym przez kogoś innego, taka samodzielność zasługuje na docenienie. Tym bardziej, że skoro cały warsztat metodologiczny został przygotowany z myślą o konkretnym temacie, można było ukierunkować pytania i inne czynności formalne pod ściśle wyznaczone potrzeby. Dodatkowo, podkreślić trzeba to, iż opierając się na ustaleniach teoretyków, Autorka potrafiła w taki sposób przygotować kwestionariusze by uzyskać wiedzę pewną i weryfikowalną. Do

tego służyło niewątpliwie pracochłonne, ale w tym wypadku konieczne podzielenie badania sondażowego na pilotaż, badanie właściwe i weryfikujące. Wyniki, będące rezultatem tak starannego doboru materiału zwiększają wiarygodność formułowanych na ich podstawie tez. Jeśli dostrzec w tym aspekcie jakiegokolwiek dyskusyjne elementy to łączą się one z nieobecnością w wykazie wykorzystanej literatury, pozycji dotyczących roli ankiet w naukach społecznych. Przywołane może tu zostać choćby studium Sabiny Kauf i Agnieszki Tłuczak, *Metody i techniki badań ankietowych na przykładzie zachowań komunikacyjnych Opolan*. Opole 2013, czy starsze, lecz ciągle aktualne opracowanie Grzegorza Babińskiego, *Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*. Kraków 1980. Nie są to wprawdzie prace, które mogłyby wspomóc wiedzę merytoryczną Autorki, ale być może dzięki nim wnioski płynące z przeprowadzonych badań sondażowych lepiej współgrałyby z otoczeniem społecznym, stając się przez to bardziej zrozumiałe dla czytelnika.

Pierwszy problem, jaki nasuwa się po zapoznaniu z wynikami ankiet dotyczy ich reprezentatywności w kontekście tytułu całej rozprawy. Autorka informuje, że w badaniach uczestniczyło 2137 uczniów (s. 48). Liczba ta robi wrażenie, ale prawdziwy jej potencjał zostanie odkryty dopiero wtedy, gdy czytelnik dowie się, ilu ogółem w województwie dolnośląskim jest uczniów szkół podstawowych. Takiej liczby zaś w pracy nie odnaleziono. Tymczasem, dopiero ogólna liczba uczniów pozwoliłaby ocenić czy poddana badaniom grupa może obrazować stosunki właściwe dla całego województwa, czy jednak jest zbyt nieliczna aby taką funkcję spełnić. Tytuł recenzowanej pracy nie pozostawia wątpliwości, iż Autorka podjęła się zadania określenia źródeł wiedzy historycznej uczniów w skali całego województwa. Nie oznacza to oczywiście, że musiała objąć badaniami 100% populacji. Byłoby to z technicznego punktu widzenia niemożliwe, a nadto niepotrzebne ponieważ metoda badania sondażowego pozwala formułować wnioski na podstawie danych cząstkowych, byle były one reprezentatywne dla ogółu. W tym wypadku nie jesteśmy tego pewni. Ten sam problem odnosi się również do miejsca zamieszkania respondentów. Nie trzeba przekonywać, że to czy uczeń mieszka na wsi albo w dużej aglomeracji znacząco wpływa na źródła jego wiedzy, także historycznej. Autorka bardzo słusznie zdywersyfikowała grupę respondentów. Znaleźli się w niej uczniowie mieszkający w dużej aglomeracji (Wrocław), miastach powyżej i poniżej 50 tys. mieszkańców, a wreszcie, na wsi. Również w tym wypadku jednak powstaje wątpliwość: na ile struktura zamieszkania respondentów odzwierciedla stan obowiązujący w całym województwie. Zwłaszcza poddana sondażowi liczba respondentów pochodzących z dużych miast (powyżej 50 tys. mieszkańców) wydaje się mniejsza niż odsetek tej kategorii ludności w całym województwie. Czy zatem wnioski

płynące z ankiet staną się w pełni reprezentatywne dla województwa, tak jak sugeruje tytuł dysertacji? Zdaje się, że sama Autorka ma świadomość istnienia takich wątpliwości. Na s. 103 zwraca bowiem uwagę na to, że „istnieją spore różnice we wskazaniach na pracę z zeszytem ćwiczeń lub zadaniami z podręcznika ze względu na miejsce zamieszkania uczniów. Uczniowie mieszkający w dużych miastach zdecydowanie częściej (39%) wskazali, że dzięki tej metodzie dydaktycznej łatwiej zapamiętują i przyswajają materiał podczas lekcji”. Pytaniem bez odpowiedzi pozostaje kwestia, czy powyższe stwierdzenie odzwierciedla specyfikę całego województwa dolnośląskiego czy jedynie badanej grupy.

Poddanie procedurze ankietowania bardzo młodych ludzi (począwszy od IV klasy szkoły podstawowej) wymaga uprzednio podjęcia intensywnych działań wyjaśniających. Uczeń musi mieć świadomość tego, że mimo zewnętrznego podobieństwa, ankieta nie jest testem sprawdzającym wiedzę. Jeśli zaniedba się tej czynności pojawi się ryzyko, że w sondażu uczniowie udzielą odpowiedzi nie tyle szczerych, lecz takich, o których będą przypuszczać, że oczekują ich dorośli. Co najmniej kilka pytań potencjalnie stwarza takie niebezpieczeństwo. Np. skoro uczeń ma określić jak często odwiedza muzea lub na ile kółek zainteresowań uczęszcza, może on uznać, że zbyt niski wskaźnik stanie się dowodem niedostatecznego interesowania się historią jako przedmiotem nauczania. W związku z tym, niezależnie od stanu faktycznego, zadeklaruje częstą obecność w tych miejscach, intuicyjnie wyczuwając, że właśnie takiej odpowiedzi oczekuje ankieter. Trzeba pamiętać, że ów ankieter siłą rzeczy utożsamiany będzie z nauczycielem, choćby dlatego, że sondaż odbywa się podczas lekcji. Na tej samej zasadzie trzeba również zadać sobie pytanie o prawdziwość odpowiedzi wskazujących na książkę, jako najważniejsze źródło wiedzy historycznej uczniów, zaraz po filmie. Autorka pracy doktorskiej nie kryje swego zaskoczenia takim wynikiem, odnotowując na s. 166, że „biorąc pod uwagę niski poziom czytelnictwa w Polsce uplasowanie książki na tak wysokiej pozycji jest pozytywnym zaskoczeniem”. Czytelnik z pewnością podzieli tę opinię pod warunkiem jednak, że uzyskany wynik badania ankietowego nie oddaje rzeczywistości wyidealizowanej przez ucznia. Nie mam wątpliwości, że doświadczona nauczycielka, a taką jest przecież Autorka recenzowanej dysertacji, doskonale zdaje sobie sprawę z powyższych dylematów i poprzedziła badanie sondażowe stosownymi wyjaśnieniami dla uczniów. Nie wspomina o tym jednak w swojej pracy, a to u czytelnika może wzbudzać wątpliwość co do właściwego odczytania jej intencji przez respondentów.

W kilku przypadkach czytelnik może również nie mieć pewności czy uczniowie młodszych klas właściwie zrozumieli sens stawianych im pytań. Na s. 147 Autorka zwraca np. uwagę na to, iż Kościół katolicki przestał być wymieniany jako jedno z podstawowych

źródeł wiedzy pozaszkolnej uczniów, choć jeszcze w 1984 r., zgodnie z opinią Alojzego Zięleckiego, zajmował taką pozycję. Ciekawe to spostrzeżenie mogące sugerować spadek prestiżu Kościoła jako przekaziciela prawdy o przeszłości, a być może także jako nośnika innych wartości atrakcyjnych dla młodego pokolenia. Musimy wszakże mieć pewność, iż uczniowie właściwie zinterpretowali skierowane do nich pytanie. Być może potraktowali Kościół jako składnik wiedzy szkolnej (a nie pozaszkolnej) z racji lekcji religii będących częścią oficjalnego systemu przekazywania wiedzy. Gdyby tak było, trudno się dziwić, iż nie ulokowali Kościoła w kategorii pozaszkolnych źródeł wiedzy. Także w tym punkcie, zatem, uprzednie wytłumaczenie uczniom istoty kierowanego do nich pytania miało kolosalne znaczenie. Nic nie wskazuje na to, że Autorka tego obowiązku nie dopełniła. Należało jednak w sposób jednoznaczny poinformować o tym czytelnika.

Z pewnością uwypuklić trzeba bardzo dojrzały język narracji. Nie chodzi jedynie o naukowość poszczególnych stwierdzeń, lecz zwłaszcza o logikę następujących po sobie tez, za którymi czytelnikowi łatwo jest nadążać. Układają się one w harmonijną całość, prowadząc do finałowych konkluzji. Ze wszech miar pozytywna ocena toku narracji uzasadniona jest dodatkowo bardzo niewielką liczbą błędów literowych. Dostrzeżono je zaledwie w dwóch miejscach, na s. 120 i 137, co każe określić pracę doktorską jako przygotowaną bardzo starannie. Również aspekty formalne, decydujące o przygotowaniu warsztatowym historyka nie pozwalają postawić wielu zarzutów. Ot, jedynie niezrozumiałe odwołanie do Borysa Jesipowa i Czesława Kupisiewicza na s. 92. Obaj wymienieni w nawiasach badacze nie zostali przywołani w przypisach, a w bibliografii tylko jeden z nich (za to z dwoma pozycjami książkowymi), co sprawia, iż czytelnik nie ma możliwości dowiedzieć się, do jakich prac tych badaczy autorka się odwołuje. Nieznaczne uwagi zgłosić można do bibliografii. Wśród opracowań, w punkcie 10, wkleiły się dwie pozycje, przez co umknęło powtórzenie jednej z nich w punkcie 11. Podobnie na s. 189 dwukrotnie wymieniono tę samą pracę Heinza Hermanna Krügera. Jako zaletę wymienić trzeba zamieszczenie bardzo obszernych aneksów, z których dowiedzieć się można o szczegółowych wynikach poszczególnych ankiet. Właściwie dopiero z tej części wyłania się prawdziwa obszerność zakresu badań, na podstawie których sformułowano refleksje zamieszczone w tekście głównym. W ankietach można znaleźć pewne usterki, np. w tabeli A26 dwukrotnie ujęto stronę internetową onet.pl jako źródło wiedzy historycznej (s. 267), ale biorąc pod uwagę ilość analizowanych danych, nadmierne podkreślanie tak drobnego mankamentu świadczyłoby wręcz o małostkowości recenzenta.

Nieznaczące błędy dostrzeżone w recenzowanej pracy zdecydowanie ustępują jej walorom. Zalety dysertacji odnaleźć można na wielu polach, ale szczególnie w dobrze zdefiniowanym problemie badawczym, który następnie zostaje właściwie rozwiązany przy użyciu odpowiednio dobranej metody działania. Praca doktorska zawiera wiele ważnych refleksji o źródłach wiedzy historycznej uczniów, a informacje te mogą okazać się bardzo pomocne w doskonaleniu metod pracy nauczyciela. Pozwala to stwierdzić, iż przedstawiona mi do recenzji praca odpowiada wymogom stawianym rozprawom doktorskim, jakie zamieszczono w ustawie z 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, (tekst jedn. Dz.U. z 2017 r. poz. 1789 ze zm.). Zgłaszam zatem wniosek o dopuszczenie mgr Katarzyny Kaczmarek do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Lech Krzyżanowski

dr hab. Lech Krzyżanowski, prof. UŚ