

EWA DOMAŃSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
ORCID: 0000-0003-0875-976X

PIOTR KOWALEWSKI JAHROMI
Uniwersytet Śląski
ORCID: 0000-0003-2886-3628

MACIEJ JANOWSKI
Instytut Historii im. T. Manteuffla PAN
ORCID: 0000-0002-2966-0227

ALEKSANDRA KULIGOWSKA
Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0000-0001-9077-3207

BARBARA KLICH-KŁUCZEWSKA
Uniwersytet Jagielloński
ORCID: 0000-0002-0198-262X

HUBERT ŁASZKIEWICZ
Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0000-0001-6697-8448

DANUTA KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
ORCID: 0000-0001-6943-9167

JAN POMORSKI
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
ORCID: 0000-0001-5667-0917

DYSKUSJA WOKÓŁ WPROWADZENIA DO METODOLOGII HISTORII

DISCUSSION ON INTRODUCTION TO THE METHODOLOGY OF HISTORY

Abstract

The article contains viewpoints presented during a panel discussion promoting the academic textbook *Wprowadzenie do metodologii historii* [Introduction to the Methodology of History] (eds. Ewa Domańska and Jan Pomorski, PWN 2022), which took place on December 8, 2022, in Poznań during the national conference “Methodology of History: Current Opportunities and Challenges.” The panel featured the book's editors, invited textbook authors, and experts covering topics such as various understandings of the empirical methodology of history, the pluralism of historical knowledge, and the methodology of history as a separate discipline and its role in academic teaching within historical studies. The discussion also addressed the challenges of creating a modern academic textbook reflecting new approaches and fields within the discipline of history while meeting the demands of both students and the Polish Qualifications Framework.



© 2024. The Author(s). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

Keywords: academic textbook, history didactics, empiricism, methodology of history, empirical methodology of history, pluralism

Słowa kluczowe: empiryzm, metodologia historii, metodologia empiryczna, pluralizm, dydaktyka historii, podręcznik akademicki

Na ogólnopolskiej konferencji „Metodologia historii: Współczesne wyzwania i możliwości”, która miała miejsce w dniach 8–10 grudnia 2022 roku w Poznaniu, odbyła się promocja opracowanego przez Komisję Teorii i Historii Historiografii oraz Metodologii Historii Komitetu Nauk Historycznych PAN podręcznika akademickiego *Wprowadzenie do metodologii historii* (red. Ewa Domańska i Jan Pomorski, PWN 2022). Z tej okazji 8 grudnia zorganizowany został panel dyskusyjny z udziałem redaktorów książki i zaproszonych do rozmowy autorów i konsultantów. Poniższe teksty stanowią przygotowane na podstawie wystąpień głosy w dyskusji.

MACIEJ JANOWSKI

„METODOLOGIA HISTORII WINNA BYĆ NAUKĄ EMPIRYCZNĄ” – CO TO WŁAŚCIWIE ZNACZY?

Przy okazji prezentacji *Wprowadzenia do metodologii historii* w Poznaniu w grudniu 2022 zostałem przez organizatorów panelu zapytany: „Jak Pan Profesor zapatruje się (a może także, jak Pana zdaniem może zareagować środowisko) na mocno akcentowaną w Podręczniku tezę, że metodologia historii winna być nauką empiryczną, czyli że jej przedmiotem badania powinna być aktualna (i miniona) praktyka badawcza historyków. I czy ta naczelną tezę znajduje swoje odzwierciedlenie w poszczególnych rozdziałach?”. Wtedy miałem na wypowiedź około kwadransa. Niniejszy tekst jest próbą obszerniejszej refleksji na zadany mi temat.

Tak więc na początek – co to w ogóle jest nauka empiryczna? Nie szukając definicji w słownikach i encyklopediach, spróbuję przedstawić swoje rozumienie tej frazy na potrzeby niniejszego tekstu. W sensie dosłownym nauka empiryczna to taka, która czerpałaby swe wyniki wyłącznie z obserwacji świata zewnętrznego. Chyba taką naukę miał Newton na myśli kiedy mówił „hypotheses non fingo”. Zdaje się, że obecnie, po dziełach Hume’a, Kanta czy Poppera, mało kto poważnie uznawałby możliwość istnienia takiej nauki obywatelskiej się bez wymyślania hipotez – a więc czysto indukcyjnej, bez założeń wstępnych. Przyjmijmy więc znaczenie słabsze, że nauka empiryczna to taka, która w swoim postępowaniu opiera się głównie, ale nie wyłącznie, na obserwacji świata zewnętrznego. Nie jest więc nauką empiryczną filozofia (choć z zastrzeżeniami) ani matematyka, ani logika formalna. Na potrzeby niniejszego tekstu zakładam, że nauka empiryczna jest pojęciem szerszym niż nauka ścisła (czyli taka, która

posługuje się jasno zdefiniowaną metodą naukową: najpierw hipoteza, potem zaprojektowanie i wykonanie eksperymentu w celu jej sprawdzenia, wreszcie rezultat – jeśli hipoteza jest sfalsyfikowana to odpada, jeśli nie, to pozostaje do czasu falsyfikacji albo wymyślenia lepszej hipotezy). W tym szerszym sensie historia, choć nie jest nauką ścisłą (nie ma możliwości robienia eksperymentu) i nie jest też nauką bezzakończoną w rozumieniu Newtona, jest jednak (chyba) nauką empiryczną.

A czy jest nauką empiryczną metodologia historii? Co to właściwie miałoby znaczyć? Można to rozumieć w ten sposób, że funkcją metodologii historii jest opisywać (i interpretować) to, co historycy robią w toku swej pracy, a nie oceniać, czy robią to dobrze, czy źle, a tym mniej – dawać im wskazówki. Wtedy jednak powstaje pytanie, czym by się taka metodologia historii różniła od socjologii wiedzy, a jeśli weźmie się pod lupę historyków z dawnych epok – od historii historiografii? Niczego nie ujmując tym ważnym dziedzinom, i socjologia wiedzy, i historia historiografii to nie to samo, co metodologia historii. Wynik takiej analizy praktycznego postępowania historyków mógłby zresztą być bardzo ciekawy, bo pokazywałby, na ile deklaracje historyków kłócą się z ich praktycznym postępowaniem. Nie o to jednak chodzi w metodologii historii. To rozumienie empirycznego charakteru metodologii historii możemy więc spokojnie odrzucić. Szukamy dalej.

„Empiryczny” może być rozumiany w opozycji do „normatywny”. Taka opozycja odwołuje się do przekonania przypisywanego Maxowi Weberowi (choć chyba istniejącego już dawniej), będącego jednym z centralnych elementów pozytywistycznego stylu myślenia – mianowicie do rozróżnienia między opisem a wartościowaniem, czyli do przekonania, że żadnych ocen wartościujących nie da się wywieść z opisu. Podręcznik „empiryczny” w tym znaczeniu to taki, który dąży do zaprezentowania pewnej dziedziny wiedzy, referując poglądy różnych specjalistów i nie zajmując stanowiska. Przedmiotem empirycznego badania w takim podręczniku byłoby nie historycy (jak w przykładzie powyższym), lecz sami metodologowie. Taki podręcznik metodologii byłby szczegółowym raportem ze stanu wiedzy w kwestiach metodologicznych: rzecz bardzo ważna i potrzebna, ale czy to by wystarczyło aby uznać taką ewentualną pracę za podręcznik metodologii historii?

Myślę, że pewien typ podręczników, do którego należą podręczniki metodologii, ma z istoty swojej pewien element normatywny. To są takie podręczniki, których celem jest nie tylko przekazanie wiedzy, lecz także nauczanie pewnej umiejętności. Od strony odbiorcy ta różnica łączy się z pewnym kredytem zaufania dla autorów podręcznika: zakładam, że daną problematykę znają oni lepiej ode mnie i gotów jestem uznać tę ich wyższość po to, żeby po przyswojeniu sobie treści podręcznika być lepszym historykiem niż byłem dotąd. Nie trzeba dodawać, że ten kredyt zaufania może być łatwo odebrany, jeśli dochodzę do wniosku, że jego autorzy na to zaufanie nie zasługują – innymi słowy, że podręcznik jest kiepski. Wydaje mi się jednak, że takie podejście wynika z samej istoty takiego podręcznika, uczącego pewnej umiejętności – o ile zakładamy, że „podręcznik” jest osobnym gatunkiem pisarstwa naukowego – innym od na przykład mono-

grafii czy syntezy (przekonaniu takiemu nie przeczy oczywista konstatacja, że granice między tymi pojęciami są nieostre – jak w przypadku wszystkich pojęć historyczno-społecznych). Autorzy podręcznika – a podręcznika metodologii z pewnością – muszą zaakceptować, że ich funkcja wymaga od nich pewnej dozy dydaktyzmu. Jest to dla każdego piszącego poważne ryzyko intelektualne i moralne, bo kredyt zaufania udzielony przez czytelnika onieśmiela i pociąga za sobą dla autora ryzyko kompromitacji, jeśli temu zadaniu nie sprosta. Niemniej takie ryzyko autor podręcznika musi podjąć. Jeśli więc uznać, że istnieje przeciwieństwo między pracą „empiryczną”, to znaczy opisującą na podstawie doświadczenia, a normatywną, to podręcznik metodologii musi być choćby odrobinę normatywny, a więc metodologia musi trochę wykraczać poza czysty empiryzm.

Jak wspomniałem, istnieje również inny typ podręczników, które nie mają nauczyć konkretnych umiejętności (a podręcznik metodologii nie może całkiem abdykować z tego zadania), lecz przekazać wiedzę. Taki podręcznik może ucieleśnić ideał, który przedstawił kiedyś jeden z najwybitniejszych polskich historyków filozofii, Stefan Swieżawski, pisząc, że:

w dobrym podręczniku filozofii każdy omawiany pogląd powinien być przedstawiany z tak dalece posuniętą, pełną sympatii bezstronnością, że słuchacz ma odnieść wrażenie, iż wykładowca jest zwolennikiem tych właśnie filozofii, które właśnie omawia¹.

Te dwa typy podręczników są oczywiście równorzędne i nie poddają się wartościowaniu. Są po prostu inne. Podręcznik historii jakiejś dyscypliny, taki jakimi były epokowe prace Swieżawskiego, nie musi i nawet nie może za każdym razem informować czytelnika, czy poglądy omawianego właśnie myśliciela są zdaniem autora trafne, czy nie. Recepta Swieżawskiego ma tu pełne zastosowanie. Podobnie książka informacyjna zawierająca przegląd różnych teorii metodologicznych może się obyć bez aspektu normatywnego. Jednak podręcznik metodologii historii ma przynajmniej częściowo (bo nie całkowicie) aspekt praktyczny, a więc i normatywny.

Podręcznik metodologii nie jest jednak poradnikiem. Plasuje się gdzieś w polowie drogi między „zwykłym” podręcznikiem dziejów myśli historycznej a podręcznikiem czegoś, co za moich studenckich lat nazywano „wstępem do badań historycznych”. Taki „wstęp” można porównać z książką kucharską: daje on gotowe, konkretne przepisy. Jak zgromadzić bibliografię, jak skonstruować przypis, jak skomponować wypowiedź. Dostarcza, jeśli można tak powiedzieć, algorytmu. Natomiast podręcznik metodologii nigdy nie będzie algorytmem, nie będzie dawał instrukcji postępowania. On także uczy, ale uczy w sposób inny, bardziej subtelny niż podręcznik wstępu do badań albo książka kucharska, mimo że powinien podać oczywiście jakieś techniczne wskazówki (np. nie czekaj z pisaniami na zebranie całości materiałów, lecz zacznij pisać jak najszybciej, a potem w miarę lektur stale poprawiaj; porzuć złudzenie konieczności wyczerpania

¹ Ten fragment zacytował „Lektor” (Tomasz Fiałkowski) w swej recenzji z książki Stefana Swieżawskiego *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej w Tygodniku Powszechnym* 45 (2000), 21.

piśmiennictwa i źródeł, bo nigdy niczego nie napiszesz; ilekroć znajdziesz ciekawą cytata, zawsze zrób notatkę z danymi bibliograficznymi książki, w której go napotykałeś, bo szybko zapomnisz, skąd go wzięłeś i nie będziesz mógł go wykorzystać itd.). Nie wykluczam, że uwzględnienie takich praktycznych wskazówek w naszym podręczniku mogłoby być szersze. Funkcja normatywna takich wskazówek, a także ich użyteczność, jest oczywista i nie ma się co nad nimi rozwodzić, jednak śmiem sądzić, że nie te techniczne wskazówki są podstawową funkcją podręcznika metodologii. On ma nastawić umysł odbiorcy w myślenie na pewnych falach, wprowadzić go w ruch jakby przez rezonans, tak aby czytelnik zaczął myśleć nad tym, co pisze autor, domyślał sobie rzeczy niewypowiedziane i przy pisaniu własnego tekstu miał w głowie problemy, o których czytał. Chodzi o otworzenie historykowi-praktykowi oczu na znaczenie problemów teoretycznych, zapoznanie go z najważniejszymi z tych problemów, przedstawienie pewnych sugestii ich traktowania – w sumie wytworzenie w nim pewnego psychicznego nastawienia, które sprawi, że sam, całkiem samodzielnie, zacznie się nad tymi problemami zastanawiać. Kiedy to się stanie, zadanie dydaktyczne podręcznika metodologii jest już prawie spełnione – bakcył teoretyzowania znalazł kolejną ofiarę.

Prawie spełnione, bo przecież nie tylko o to chodzi, aby czytelnik sam zaczął teoretyzować. To teoretyzowanie musi jakoś – jakby woda przez warstwy ziemi, gliny czy kamieni – dotrzeć do tego poziomu umysłowości owego czytelnika-historyka, na którym odbywa się własne badanie i pisanie tekstu. Coś, trudno powiedzieć co, musi być od tej pory inne niż było przedtem, zanim nasz hipotetyczny czytelnik zaczął się zastanawiać nad metodologią – inne traktowanie źródeł, konstruowanie narracji czy wyobrażanie sobie przeszłości. Można powiedzieć, że owa niezbędna doza normatywizmu czy też dydaktyczności w podręczniku metodologii ma charakter sokratejski, majeutyczny – z tym, że nie chodzi, jak u Sokratesa, o doprowadzenie czytelnika w stronę prawdziwych rozwiązań, lecz o wdrożenie do zastanawiania się nad problemami. Rozwiązań prawdziwych bądź fałszywych w metodologii historii nie ma, problemy teoretyczne są nierozwiązywalne – ich wartość leży w tym, że je przeżywamy, zastanawiając się nad nimi, a nie w ich rozwiązaniach. Moim zdaniem to podejście bliskie jest rozumieniu metodologii historii przez Jörna Rüsen, który pisał, że historyka (Rüsen używa tego terminu, tak zakorzenionego w niemieckiej tradycji od czasów Gerwinusa i Drosena) „ist keine Theorie, die man verwendet [...], sie ist Reflexion. [...] Historik ist also ein Denken, das die Geschichte als Fachwissenschaft in Augenschein nimmt”. Historyka jest myśleniem².

Już z powyższego widać, że mówiąc o koniecznym normatywizmie podręcznika metodologii, mam na myśli bardzo „miękki” normatywizm – nie chodzi mi o autorytatywne ukazanie słusznych rozwiązań, ale o połączenie przedstawienia różnych punktów widzenia z zasugerowaniem, który z tych punktów zdaniem autora jest najtrafniejszy. Jest to postawa trudna, bo wymaga połączenia obiektywizmu ze spojrzeniem osobistym, wartościującym. Musi ona jednocześnie wska-

² Jörn Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft* (Wien: Böhlau, 2013), 23.

zywać na preferencje autora i przedstawiać wszystkie inne możliwości, pozwalając czytelnikowi na wyrobienie sobie własnego stanowiska (także jeśli jest ono przeciwne stanowisku autora podręcznika).

„Empiryczny” można przeciwstawić nie tylko „normatywnemu”. Innym podejściem jest odwołanie do znanej w historii filozofii opozycji między empiryzmem a racjonalizmem i uznanie, że obok „empirycznej” metodologii historii może być także „rozumowana”, tj. programowo abstrahująca od tego, co realnie robią historycy, i dążąca do tego, żeby wypracować teoretycznie model metody pracy historyka. Takie podejście czysto teoretyczne również nie jest bez swoich zalet, o czym jeszcze wspomnę dalej. Ono jednak oznaczałoby odejście od idei metodologii historii jako nauki empirycznej.

Czy na pewno? Przecież mogą być i inne rozumienia empirycznego charakteru metodologii historii. Może po prostu chodzić o to, że nie jest rozsądne aby ktoś się zajmował wyłącznie metodologią, nie prowadząc zarazem własnych empirycznych badań. Piszac o metodologii, dobrze jest poddawać teoretyczne założenia od czasu do czasu sprawdzianowi w postaci własnych prac materiałowych. Jeśli tak będziemy rozumieć empiryczny charakter metodologii historii, to ten postulat jest teoretycznie sensowny, ale w praktyce bardzo trudny do spełnienia ze względu na ogromny i lawinowo przyrastający zasób opracowań z dziedziny metodologii i teorii historii. Można jednak i ten postulat złagodzić i uznać, że empiryczność badania historycznego polega po prostu na tym, że autor pracy metodologicznej powinien mieć na oku potrzeby badaczy praktyków – nie pisać w celu rozwiązywania abstrakcyjnych problemów teorii poznania czy teorii interpretacji tekstu, ale z tą myślą, aby praca teoretyka odnosiła się jakoś do praktycznych problemów napotykanych przez autorów prac materiałowych. Obojętnie czy jest to praca opisowa, czy normatywna.

Wydaje mi się, że na empiryczność metodologii można spojrzeć jeszcze od innej strony. Mogę uznać, że interesuje mnie jako ewentualnego autora prac metodologicznych postępowanie historyka empirycznego, ale nie w tym sensie, o którym pisałem wyżej, tj. nie w sensie przyglądania się praktykom badawczym realnie istniejących historyków. Historyk empiryczny, realnie żyjący, robi przecież w życiu całą masę rzeczy poza badaniem, na przykład spędza czas na podpisywaniu Ważnych Dokumentów, o ile przypadkiem jest dyrektorem instytutu. Ale te jego działania nie wchodzą w zakres zainteresowań metodologii historii. Należałoby więc wyekstrahować z ogółu działań realnie podejmowanych przez historyków te, które wykonują oni jako historycy właśnie, a następnie oczyścić je z przymieszki elementów pozanaukowych, którą przecież ma każde nasze profesjonalne działanie, choćbyśmy nawet bardzo tego nie chcieli. W efekcie otrzymalibyśmy pewien ekstrakt – realne działania historyków, ale tak oczyszczone od wszelkich przymieszek i tak skomprimowane, że nie znajdują one swojego odpowiednika w realnym życiu żadnego konkretnego historyka. Są one więc pewną odmianą Weberowskiego typu idealnego. Czy to jest metodologia empiryczna, czy już „spekulatywna”?

Czy ta naczelna teza o empirycznym charakterze metodologii historii znajduje zastosowanie w poszczególnych rozdziałach? – pytają organizatorzy sesji. O tyle,

o ile. Nie jestem dobrym recenzentem książki, której sam jestem współautorem. Mówiąc ogólnie, sądzę, że wielu z nas nie ukrywa pewnego miękkiego normatywizmu, który wyraża się choćby w tym, że autorzy wykazują problematyczność lub nawet bezpodstawność takich czy innych poglądów o pracy historyka. W zależności od tego, jak rozumiemy empiryczność metodologii historii, o czym wyżej, taki normatywizm może się zgadzać albo nie zgadzać z ideą empirycznej metodologii.

Organizatorzy pytają także, jak na kwestię metodologii empirycznej zapatruje się ogół polskich historyków. Wolałbym się uchylić od tej odpowiedzi, bo przecież „ogółu” polskich historyków nie znam, znam tylko kilkanaście czy kilkadziesiąt osób, i moja wypowiedź bardziej będzie świadczyła o mnie niż o stanie polskiej historiografii. Jeśli jednak trzeba, powiem tak: polskim historykom-praktykom (a raczej po prostu historykom-praktykom jako takim, niezależnie od narodowości) potrzebna jest każda refleksja metodologiczna, obojętne, jak ją sklasyfikować. Potrzebny jest bowiem każdemu badaniu empirycznemu pewien podkład refleksyjny, którego brak zbyt często doskwiera czytelnikowi.

Myślę, że gdyby ktoś obecnie napisał autorski przystępny podręcznik metodologii, niezbyt obszerny rozmiarami i unikający zbyt fachowej terminologii – coś, co dla dzisiejszych poglądów metodologicznych spełniałoby taką rolę, jaką podręcznik Władysława Konopczyńskiego mógłby spełniać dla pierwszej połowy XX wieku (ale nie spełniał, bo został zatrzymany przez cenzurę) – to taka książka mogłaby znaleźć czytelników także wśród tych badaczy, którzy problemami metodologicznymi się nie interesują.

Stosunek historycznej teorii i historycznej praktyki (empirii) warto jest może trochę skonkretyzować. Mogę tu przywołać przykład jednego historyka, który ma choćby tę jedną zaletę, że jest mi bardzo dobrze znany – mnie samego. Czy potrafiłbym dokładnie opisać, jak moje lektury teoretyczno-metodologiczne wpłynęły na konkretną interpretację danego tekstu źródłowego albo na przyjęcie takiego czy innego stanowiska w jakiejś kwestii spornej? Nie. Natomiast myślę, że potrafiłbym pokazać, jak pewne lektury teoretyczne wpływają na szerszy obraz przeszłości. Nie przyjmuję tu rozdzielenia dokonanego przez Jerzego Topolskiego³ na prace metodologiczne i refleksję historyków o uprawianym przez siebie zawodzie. Jedne i drugie traktuję jako jeden i ten sam gatunek. Byłby to przede wszystkim Droysen, którego teoria jest w dużym stopniu zastosowaniem idei Kanta i Hegla do badania historii, ale także Wölfflin z jego koncepcją „wymieniających się” przeciwstawnych epok, którą znałem już przedtem z niedługiego szkicu Juliana Krzyżanowskiego, ale tutaj poznałem ją w całej szczegółowości i od razu zacząłem się zastanawiać, na ile ta koncepcja dałaby się (chyba wbrew intencjom samego Wölfflina) zastosować do historii myśli, a może nawet do historii społeczno-politycznej. Bez wątplenia Witold Kula i Stefan Swieżawski. W jakiś sposób także praca w zasadzie historyczna, ale na pograniczu historii i teorii – *Die Entstehung des Historismus* Meineckego. Teksty Johana Huizingi pomogły mi utwierdzić się w przypuszczeniu o niecelowości ścisłego definiowa-

³ Jerzy Topolski, *Metodologia historii* (Warszawa: PWN, 1984), 53.

nia pojęć – jego analiza pojęcia „średniowiecze”, nieostrego, niedefiniowalnego i niczym nieuzasadnionego, a przecież niezbędnego dla badacza, była tu kluczowa.

Poza pracami metodologicznymi równie ważne są prace filozoficzne, które przez odniesienia do teorii poznania dotyczą w jakiś sposób także problemów metodologii historii, nawet jeśli dany filozof kwestiami historycznymi nie jest szczególnie zainteresowany. Rzecz ciekawa: nie wiem, czy owe prace nie wpłynęły na mnie bardziej od prac historyków (tutaj nawiązuję do wspomnianej przed chwilą dychotomii między pracami metodologicznymi „empirycznymi” a „intelektualistycznymi”, dalekimi od empirii – okazuje się, że te ostatnie, jakimi są bez wątpienia prace filozofów, mogą także mieć przełożenie na praktykę badawczą). Od czasu, kiedy nieco ponad dziesięć lat temu przeczytałem *Krytykę czystego rozumu* Kanta, nic nie jest takie samo, jeśli chodzi o kwestię roli aktywności podmiotu poznającego w procesie poznania. Mówiąc prościej – i nie wypowiadając się co do trafności całego Kantowskiego systemu filozoficznego, do czego nie mam kompetencji – chodzi o rolę decyzji podjętych wstępnie przez historyka dla wyniku badań: ograniczeń czasowych przestrzennych i merytorycznych badanego problemu, przyjętego aparatu konceptualnego, wreszcie ogólnych, nieweryfikowalnych założeń metanaukowych dotyczących funkcjonowania świata.

Analogicznie było z Davidem Hume’em i jego znaną krytyką pojęcia przyczynowości. Znowu powstrzymam się od oceny jej filozoficznej trafności, jednak sprawiła ona, że jak najoszczędniej posługuję się pojęciem związku przyczynowo-skutkowego – nawet jeśli on jednak realnie istnieje, to nie jestem pewien, czy historyk jest w stanie go rozpoznać. Jeszcze jeden filozoficzny przykład: William James. Jego koncepcja prawa do wiary; jego koncepcja warunków, pod jakimi mamy prawo przyjąć dane przekonanie za właściwe, choć nie mamy po temu zniewalających argumentów; wreszcie jego stwierdzenie, że zalecenia „dąż do prawdy” i „unikaj błędu” mogą być często ze sobą sprzeczne i wtedy nie jest wcale powiedziane, że „unikaj błędu” jest najlepszą dyrektywą – to wszystko zostało wypowiedziane w celu ustalenia warunków, pod jakimi jednostka może prawomocnie przyjąć prawdziwość wierzeń religijnych, jednak sądzę, że odnosi się do warunków przyjęcia prawdziwości każdego stwierdzenia – w tym i stwierdzeń na tematy historyczne. Można by mnożyć przykłady, wspomnę jeszcze tylko o *Rozwoju doktryny chrześcijańskiej* kardynała Newmana. Jest to, jak wiadomo, książka teologiczna, ale przedstawiony w niej mechanizm przemian doktryny chrześcijańskiej nie może nie zainspirować historyka idei, który zajmuje się jakimkolwiek systemem myślowym, ewoluującym w dłuższym przedziale czasu.

Na jedną jeszcze rzecz chciałbym zwrócić uwagę. Teoria nie musi być prawdziwa, aby była przydatna. O tym, że czasem fizyk musi się zadowolić teorią, o której wie na pewno, że jest błędna, jeżeli poza tym jest elegancka, spójna i pozwala ustrukturyzować materiał, bardzo ciekawie pisał między innymi Stanisław Lem⁴. Jeśli tak się dzieje w fizyce, z jej wyśrubowanymi standardami empirycznej metodologii, to o ileż bardziej tak dziać się musi w humanistyce,

⁴ Por. Stanisław Lem, *Summa technologiae* (Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2020), 240–241.

której rygory w tej materii są o wiele luźniejsze? Z jednej strony teoria błędna może nas ściągnąć na manowce; z drugiej strony brak teorii zamienia historię w próżną faktografię. Może więc lepsza teoria błędna, pozwalająca jakoś ugrupować chaotyczny materiał (choćby nawet zasady tego grupowania były błędne) niż żadna? Nie ma tu chyba ogólnej reguły. W każdym konkretnym przypadku historyk sam sobie musi odpowiedzieć, czy w danej sytuacji większym zagrożeniem jest chaos danych, czy błędne ich uszeregowanie.

Ale tu pojawia się kolejne pytanie: teoria czy teorie? Czy istnieje tylko alternatywa – chaos albo jedna fundamentalna teoria leżąca u podstaw wszelkiego rozumienia przeszłości? Jedna, jednoznaczna, wszechwyjaśniająca teoria? Nie, na pewno nie. Jeśli teoria jest dla historyka-praktyka narzędziem, tylko i wyłącznie narzędziem, to historyk taki musi być eklektykiem. Używa różnych teorii w różnych sytuacjach, ale nie żyruje przez to prawdziwości żadnej z nich, bo nie traktuje ich jako ogólnych idei wyjaśniających Całość Wszechświata. Są mu one potrzebne dla zanalizowania konkretnego zjawiska – i może na tym polega w pracy historycznej związek teorii z empiryczną praktyką.

BARBARA KLICH-KLUCZEWSKA

WPROWADZENIE DO METODOLOGII HISTORII. REFLEKSJA Z PUNKTU WIDZENIA HISTORYCZKI KULTUROWEJ XX WIEKU⁵

Wybór ścieżki konceptualizacji jest moim zdaniem jednym z dwóch – obok wyboru źródeł – kluczowych momentów w procesie badawczym. Ten wybór determinuje moją refleksję, ukierunkowuje badawczą ciekawość, ale także stabilizuje poniekąd moją sytuację badaczki, każąc wciąż wracać do pytania, po co i dlaczego dokonuję takich, a nie innych wyborów, dla kogo prowadzę badania, wreszcie: jakie jest moje miejsce w procesie budowania wiedzy. Ten moment określa mnie więc z jednej strony jako człowieka, z drugiej – przypisuje do szerszej wspólnoty wiedzy. Nie ukrywam, że daje to poczucie bezpieczeństwa, otwiera możliwości dialogu i konfrontowania ze środowiskiem własnych wniosków. Można powiedzieć, że metoda jest tym, co powinno uniwersalizować nasze doświadczenia jako historyczek i historyków, chociaż z drugiej strony wydaje się, że sposoby konceptualizacji badań w historiografii są dziś równie często postrzegane jako narzędzia „kulturowej kolonizacji” i jako takie odrzucane.

Powyższa deklaracja może wydawać się na kartach *Historyki* banalną, a jednak moim zdaniem jest potrzebna, by dodatkowo podkreślić, że metodologia nie jest chlebem powszednim polskich historyków i historyczek, a podręcznik ma przecież potencjalnie dotrzeć do wszystkich adeptów naszej dyscypliny. Muszę przyznać, że osobiście nie przepadam za standardowymi podręcznikami i jako

⁵ Głos Barbary Klich-Kluczewskiej został dodany na podstawie wystąpienia przedstawionego w czasie dyskusji „Czy historia potrzebuje teorii? Wokół *Wprowadzenia do metodologii historii*”, 26 stycznia 2023 roku, Ośrodek Brama Grodzka, Lublin.

badaczka tak zwanej historii najnowszej i antropolożka historyczna w jednym rzadko wykorzystują je w dydaktyce akademickiej. Po trosze zapewne dlatego, że historiografia nie doczekała się dotąd ani podręcznika antropologii historycznej, ani podręcznika historii społeczno-kulturowej Polski czy Europy Środkowo-Wschodniej w XX wieku. Niechęć do większości podręczników akademickich wynika jednak głównie z tego, że obszary historii, którymi się zajmuję, trudno poddają się upraszczającym podręcznikowym systematyzacjom.

Na szczęście nie ma jednej koncepcji czy wizji podręcznika. Może on być opisowym wykładem, teoretycznym wprowadzeniem do problematyki czy podstawowym przewodnikiem dla zagubionych. Wizje idealnego podręcznika metodologii historii, które krążą w środowisku, przypominają z kolei czasami książkę kucharską, z zestawieniem gotowych recept na analizę historyczną na pięć gwiazdek. To oczywiście utopijne, o ile nie szkodliwe. Historiografia jest naukową maszyną analityczną, która wciąż ulega transformacjom, a dodatkowo – zależnie od perspektywy, z jakiej spoglądamy na przeszłość – może rozpędzać się w różnych kierunkach. W konsekwencji specyfiką, a moim zdaniem także plusem, współczesnej historiografii jest współegzystencja różnorodnych naukowych plemion w ramach dyscypliny i na jej pograniczach. Plemiona te żyją obok siebie, bywa nawet, że nawzajem się nie zauważają czy złośliwie ignorują. Nie tylko mówią różnymi językami, ale piszą przeciwstawne sobie opowieści o tej samej przeszłości, korzystając czasami z tych samych źródeł.

Do czego ma służyć podręcznik w tym świecie konkurencyjnych perspektyw widzenia przeszłości? Oczywiście nie może ani ujednolicić metodologii, ani oddać wszystkich trendów. Niemniej może tę różnorodność uświadomić i uczyć czegoś, co można nazwać wzajemnym zrozumieniem i pluralizmem historiograficznym. I niewątpliwie ten efekt udało się redaktorom i autorom *Wprowadzenia do metodologii historii* osiągnąć. Widać tę wielotorowość „historycznego myślenia” we wprowadzeniu, gdy mowa o kluczowej kategorii paradygmatu i widać w części poświęconej zwrotom badawczym. Transformacje sposobów konceptualizacji badań i myślenia o przeszłości nie są dla autorów opisową historią historiografii, ale doświadczeniem historyków i historyczek „tu i teraz”. Oczywiście ta „wielość” bywa trudna do zaakceptowania i niepokojąca dla studentów na pierwszym etapie poznawania dyscypliny, więc przejrzyste wypunktowanie różnic i pokazanie różnych odcieni historiografii jest niezwykle ważne. I im wyraźniej te różnice zostają podkreślone, tym moim zdaniem lepiej. Najlepszym przykładem takiego ujęcia w podręczniku są rozważania na temat odmienności metod jakościowych i ilościowych w historii zakończone postulatami ich integracji dzięki wykorzystaniu historii cyfrowej. Chociaż biorąc pod uwagę odmienną wizję świata społecznego, inną logikę rozumowania, odmienny sposób prowadzenia badań i koncentrację na innego typu zjawiskach w przypadku tych metod, integracja taka byłaby procesem długim i niebezbolesnym.

Opowieść o wielości dróg, sposobów myślenia i możliwości ma w książce swoje spoiwa na poziomie makro, w postaci rozważań o wartościach czy fakcie historycznym, ale muszą szczerze przyznać, że nie są one dla mnie osobiście tak istotne, jak zapewne dla uczestników kursów metodologii i teorii historii. Skupię

się zatem raczej na barwnym i różnorodnym świecie historiograficznych perspektyw badawczych, jakie podręcznik odsłania przed studentami. Odniosę się w tym miejscu do własnych doświadczeń dydaktycznych, które wymagały ode mnie zwykle osadzenia konkretnej problematyki, na przykład historii dzieciństwa czy badań nad doświadczeniem biograficznym kobiet, w szerszym kontekście metodologicznym. Moim pierwszym wyborem były w takim wypadku zwykle dwie książki: najpierw *New Perspectives in Historical Writing* pod redakcją Petera Burke'a (1992, 2001), a później także *Debating New Approaches to History* pod redakcją Marka Tamma i Petera Burke'a (2018). Korzystaliśmy z tych prac nie tylko, by zrozumieć założenia teoretyczne konkretnych podejść badawczych, ale śledziliśmy wspólnie trendy historiograficzne. Obie książki pozwalają bowiem z łatwością zaobserwować rosnące i malejące znaczenie różnych perspektyw. Widać największe zwroty. Znika mikrohistoria, a pojawia się historia globalna. W miejsce historii kobiet wdziera się odmienne myślenie o płci, czyli historia płci kulturowej, która z kolei znakomicie współistnieje z historią emocji. Krytycy będą te zmiany czytać zapewne jako karuzelę historycznych mód, ale za każdą z nich idą konkretne i ważne pytania o przeszłość i o kondycję historiografii. Przenieśmy zatem na grunt podręcznika zadanie moich studentów i studentek i zastanówmy się, z jakich założeń wynika wybór subdyscyplin historii jako ilustracji współczesnych problemów metodologii historii (historia wizualna, historia publiczna, historia cyfrowa, dydaktyka historii). To ważny, chociaż ostatni, rozdział książki, z którego – podobnie jak z drugiego rozdziału – będą na pewno korzystać studenci na zajęciach niezwiązanych bezpośrednio z metodologią badań historycznych. I potencjalnie mogą być zaskoczeni, być może nawet nieco rozczarowani wyborem.

Redaktorzy tomu podkreślają, że to odpowiedź na kolejny raz zadane pytanie o „nowe perspektywy” w (polskiej) historiografii, o to, dokąd zmierzamy i jaką drogą. A więc zwrócenie uwagi na te cztery wybrane obszary ma w dużej mierze charakter postulatyczny, jest rodzajem wyzwania czy zachęty dla studentów. Wybór ten ma jednak pewne wady, a mianowicie wszystkie te dziedziny są ściśle powiązane albo z praktykowaniem historii w dyskursie publicznym (jak to ma miejsce w wypadku historii wizualnej, historii publicznej czy dydaktyki historii), albo są związane z nowymi technologiami (historia cyfrowa). Po części więc siłą rzeczy są nieco odległe od najbardziej rozpowszechnionego w akademii sposobu praktykowania historii jako nauki podstawowej. Oczywiście jako osoba żywotnie zainteresowana wprowadzeniem historii publicznej szerzej do dydaktyki akademickiej wspieram z całych sił takie ujęcie, jednak przyznaję, że także chciałabym więcej. Oczywiście należy podkreślić, że niektóre subdyscypliny historii pojawiają się w innych częściach książki, głównie zaś tej, która jest poświęcona problemom warsztatu historyka. Tam znajdziemy przykładowo i mikrohistorię, i klasyczne ujęcia historiograficzne.

To pewne uprzywilejowanie czterech dyscyplin ma jednak inne, wyraźne uzasadnienie w podręczniku. Dlatego przywołam tutaj całe zdanie, które pozwala, jak sądzę, lepiej zrozumieć taką, a nie inną jego konstrukcję. Jak pisze Ewa Domańska:

Wiedza ma być zatem przede wszystkim praktyczna i społecznie użyteczna. Jej zadaniem jest już nie tyle poznanie istoty rzeczy i nie tylko krytyczna diagnoza współczesnej kondycji świata i człowieka oraz jego zmiana, jak to było w przypadku emancypacyjnego i insurekcyjnego charakteru tak zwanej nowej humanistyki. Ukierunkowana jest natomiast na budowanie społecznej rezyliencji (odporności), umiejętności radzenia sobie w świecie, adaptacji do zmieniających się warunków, mobilizację wyobraźni i myślenia przyszłościowego w celu zbudowania alternatywnych (wobec katastroficznych) scenariuszy przyszłości⁶.

A zatem, o ile rozdział dotyczący problemów warsztatu historyka jest skupiony na codziennym „tu i teraz” historyków i historyczek, rozdział poświęcony konkretnym subdyscyplinom byłby spojrzeniem na „historię przyszłości” jako historię społecznie zaangażowaną. To kluczowa kwestia, która jednak nie musi być dla wszystkich oczywista i być może powinna mocniej wybrzmieć także w kontekście problemów etycznych, jakie za tym stoją. Z tego też powodu nurty insurekcyjne i emancypacyjne nie znalazły swojego odrębnego miejsca w podręczniku jako proponowanej spójnej wizji rozwoju historiografii. Oczywiście z własnego, bardzo subiektywnego punktu widzenia chętnie z takim ujęciem się pospieszam, ponieważ wydaje mi się, że potrzebne są dzisiaj polskiej historiografii takie badania, które miałyby siłę przezwyciężenia koncentracji na doświadczeniu wspólnoty narodowej i wyjścia ku doświadczeniu jednostki i małych grup (np. historia globalna, historia płci kulturowej historia emocji, *oral history*). Nie możemy zapominać o tym, że podręczniki mają jednak ogromną siłę sankcjonowania normy...

Moje tegoroczne doświadczenia dydaktyczne (historia publiczna) pokazały także ogromny, niezagospodarowany nadal obszar refleksji nad etycznymi problemami związanymi z tą subdyscypliną. Jeżeli w podręczniku mamy przesunięcie ku społecznej użyteczności i obecności historiografii w przestrzeni publicznej, postuluję by w przyszłości poświęcić tej problematyce więcej miejsca. Podczas wspólnego konstruowania ze studentami i studentkami kodeksu etycznego historyka w przestrzeni publicznej nie udało nam się dojść do konsensusu. Spreczne wizje tego, co historyk może, a czego bezwzględnie nie powinien robić w dyskursie publicznym, to jeden z tych żywych problemów etycznych, który staje się z wolna naszą (w tym także studentów) codziennością. Problemem etycznym coraz trudniejszym do udźwignięcia dla przynajmniej części adeptów historii są także polityczne afiliacje historyków i historyczek, a siłą rzeczy upraszczająca oceny popularyzacja nauki odbywająca się w konkretnych kręgach zainteresowań tylko ten problem zaostża.

Na koniec tej krótkiej refleksji mam jeszcze jeden komentarz i jedno pytanie otwarte. Podręcznik, na tyle, na ile to możliwe, powinien prowokować do samodzielnego myślenia. W końcu większość czasu student czy studentka spędzają z nim sam na sam. Dlatego chciałabym zwrócić uwagę na bardzo dobry pomysł

⁶ Ewa Domańska, „Zwroty badawcze w historii i w innych naukach humanistycznych”, w *Wprowadzenie do metodologii historii*, red. Ewa Domańska, Jan Pomorski (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2022), 219.

zamykania każdego rozdziału pytaniami oraz wskazówkami bibliograficznymi. W koncept podręcznika przeznaczonego dla samodzielnego i odważnego odbiorcy wpisuje się także pomysł wprowadzenia do książki rozdziału poświęconego „metodologii praktycznej”. Moim zdaniem to jedna z ważniejszych części podręcznika, który – mam taką nadzieję – upowszechni taką praktykę badawczą w akademii i w konsekwencji przysłuży się rozwojowi polskiej historiografii we współczesnym świecie.

Wreszcie, podczas lektury podręcznika nieustannie towarzyszyło mi pytanie, na ile ta książka pełni także funkcję dzieła integrującego polskie środowisko metodologiczne. Publikacje wieloautorskie są trudne w przygotowaniu, wymagają mobilizacji dużej grupy osób i żelaznej dyscypliny tak redaktorów, jak autorów poszczególnych rozdziałów. Jeżeli zatem mamy do czynienia z takim zbiorowym wysiłkiem, ze wspólnym wystąpieniem środowiska, to co *Wprowadzenie do metodologii historii* mówi nam o polskiej teorii i metodologii historii? Czy to już odrębna szkoła?

PIOTR KOWALEWSKI JAHROMI

CZY METODOLOG MOŻE NADAŹYĆ ZA HISTORIĄ?

REFLEKSJE WOKÓŁ PUBLIKACJI *WPROWADZENIA DO METODOLOGII HISTORII*

Historia przyspiesza, a wraz z nią historiografia oraz wszystkie nauki humanistyczne. Choć tempo tych zmian może nie wydawać się tak gwałtowne, jak zmian technologicznych, to przecież humanistyka musi aktywnie odnosić się do wyzwań społecznych powodowanych przez te zmiany. Historiografia nie może zostać z tyłu, szczególnie jeżeli ma pozostać, jak chciał niemiecki teoretyk Jörn Rüsen, „nadawaniem historycznego sensu”⁷. Teoria historii wkracza na poziom wyżej i usiłuje nadać (lub kwestionować) sens historiografii, definiując jej przedmiot, metody i granice. Rüsen określał taką teorię mianem „historyki” i zwracał uwagę, że choć w pierwotnym rozumieniu jest ona przede wszystkim teorią historiografii, w której chodzi o „skierowanie refleksji na specyficzny dla historii jako dyscypliny naukowej sposób myślenia”⁸, to nie może ona „ograniczyć się do analizowania historii jako dyscypliny akademickiej [...]”. Historyka zajmuje się podstawami poznania historycznego i przekracza granice swojej dyscypliny”⁹. Tak zaprojektowana współczesna teoria historii zbliża się do historycznego *praxis*, które próbuje sensownie interpretować, ale jednocześnie musi poza tę dziedzinę (bez której sama pozbawiona jest sensu) stale wykraczać.

⁷ Zob. Jörn Rüsen, „Nadawanie historycznego sensu”, przeł. Rafał Żytyniec, w *Myślenie historyczne*, red. Robert Traba, Holger Thünemann, cz. I (Poznań: Wydawnictwo Nauka i Innowacje, 2015).

⁸ Rüsen, „Nadawanie”, 57.

⁹ Rüsen, „Nadawanie”, 58.

Oba te założenia są również charakterystyczne dla polskich teoretyków historii, mimo że posługują się oni chętniej nazwą „metodologia historii”. Nazwa ta odwołuje się nie tyle do polskiej (za Lelewelem) czy niemieckiej (za Droysenem) tradycji historyki¹⁰, która syntetyzuje w sobie tradycję oświeceniową i romantyczną (pierwsza połowa XIX wieku), ale do tradycji „metod naukowych”, która stanowiła reinterpretację doktryny historyzmu wobec wyzwania rzuconego przez Augusta Comte’a i Karla Lamprechta (w drugiej połowie XIX wieku)¹¹. Ta druga tradycja skłania się bardziej ku scjentyzmowi i modernizmowi, choć wiadomo, że tradycja polskiej historyki stworzonej przez Lelewela znalazła swoje imię przez odrzucenie „sztuki” z łacińskiego zwrotu *ars historica* już w pierwszych dekadach XIX wieku. Termin „historyka” stanowi zamkniętą całość (choć znaczeniowo mocniej powiązaną z dziedziną sztuki), a słowo „metodologia” samo w sobie jest puste, dopomina się dopełnienia, którym w domyśle jest nauka.

Pojęcia mają swoje historie, a wybór tego, którego używamy, nie jest obojętny. Pomimo znacznej synonimiczności występującej na polu wielu pól znaczeniowych „metodologii” i „historyki” chciałbym w tym wywodzie twierdzić jednak, że nie są one tożsame i odzwierciedlają różne podejścia do refleksji teoretycznej. Szczególnym wyrazem symbiozy dwóch tradycji (jak mi się wydaje, typowej dla polskiej szkoły metodologicznej) jest chociażby nazwa niniejszego periodyku: *Historyka. Studia metodologiczne*. Zwracam tutaj przede wszystkim uwagę, że historyka, rozumiana jako autonomiczna dziedzina historiografii legitymizująca jej naukowość, jest tutaj w domyśle potraktowana jako studia. Historyka to studia metodologiczne – w tym banalnym twierdzeniu zawarta jest ważna idea ciągłości. Nie istnieje jedna, właściwa, prawdziwa i najlepsza teoria historiografii. Istnieje ciągła potrzeba jej prowadzenia i wpisana w tę ciągłość jest w sposób fundamentalny sytuacja dydaktyczna.

W istocie dydaktyczny (również autodydaktyczny) charakter historyki był czymś zupełnie jasnym dla wszystkich (wydaje mi się, że nie nadużywam tutaj tego dużego kwantyfikatora, bowiem jasnych wyjątków nie znajduję) klasyków polskiej teorii historii. Przypomnijmy zatem pierwszą stronę *Historyki* Marceliego Handelsmana:

Do napisania podręcznika niniejszego skłoniły mnie dwa względy. Przedewszystkiem – naukowy. Ogłaszając przed dwoma laty „Pojęcie, przedmiot i zakres metodologii historii w nauce polskiej”, zwróciłem uwagę na potrzebę zasadniczą „ponownego, samodzielnego a ściśle naukowego usystematyzowania zasad (metodologii), przedewszystkiem na gruncie polskiego doświadczenia badawczego ostatnich lat pięćdziesięciu”.

¹⁰ Odnośnie do tradycji historyki zob. Piotr Kowalewski Jahromi, „Historyka jako projekt polsko-niemiecki? Wstęp do porównawczego odczytania «historyk» Lelewela i Droysena”, w *Lelewel interdyscyplinarny. Badania i recepcja*, red. Danuta Zawadzka, Violetta Julkowska, Iwona H. Pugaczewicz (Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN, 2022), 223–266.

¹¹ W tradycji niemieckiej najlepiej wyraził to przesunięcie ideowe i terminologiczne Ernst Bernheim w swojej klasycznej pracy: Ernst Bernheim, *Lehrbuch der Historischen Methode. Mit Nachweis der wichtigsten Quellen und Hilfsmittel zum Studium der Geschichte* (Leipzig: Duncker & Humblot, 1889). Sprawa jednak nie była ustalona jednoznacznie, o czym świadczy najlepiej tzw. *Methodenstreit* prowadzony w tym czasie.

Jednakże nie śpieszyłbym się może z wypełnieniem luki, istniejącej w nauce naszej, uważając samo zadanie za bardzo trudne, gdyby nie взгляд drugi – pedagogiczny. Młodzież nasza, coraz liczniej zwracająca się ku studjom humanistycznym, staje w chwili rozpoczynania pracy w dziedzinie wszelkich nauk, a zwłaszcza w dziedzinie historii, na początku zwłaszcza, bezradna, bez rozumienia różnicy między nauką szkolną a nauką uniwersytecką i bez umiejętności wydobywania się z trudności pracy samodzielnej [...]. Zjawia się nieodzowna potrzeba stałego, co pewien czas, wykładania zasad metodologii danej nauki, a zatem historii, co starałem się stosować w uniwersytecie warszawskim i co obecnie jest również systematycznie uwzględniane w Krakowie i Lwowie¹².

W pewnym sensie wydaje się, że pisane prawie dokładnie przed stu laty słowa odzwierciedlają bardzo precyzyjnie podejście autorów nowego *Wprowadzenia do metodologii historii* (pomijając oczywiście passus o coraz liczniejszym zainteresowaniu studiami humanistycznymi). Pomimo jednak tego zasadniczego podobieństwa, zmieniło się bardzo dużo (i zmienia się nieustannie w zawrotnym tempie). Na pierwszy rzut oka tytuł *Wprowadzenia* nawiązuje do klasycznej już książki Jerzego Topolskiego¹³. Wydaje się jednak, że jest to podejście mylące i celem Autorów było nie tylko zmierzyć się z tradycją Topolskiego, ale również „wyjść” poza nią. Nie ma mowy o zerwaniu z Topolskim, ale jeżeli odwołują się Autorzy do poznańskiego mistrza, to raczej z jego późnej fazy, w której zaprezentował inną metodologię niż tę znaną z jego analitycznej pracy z 1968 roku. Moim zdaniem, pomimo użycia modernistycznej nazwy przedmiotu refleksji, bliżej większości Autorów do pojęcia historyki w sensie zakreślonym na początku tekstu przez Rüsen. Oznacza to przyjęcie „nowego”, dominującego od lat siedemdziesiątych, podejścia do historyki, czyli rozumienia jej przede wszystkim jako teorii historiografii oraz charakterystycznych dlań stylów myślenia.

To zasadnicze założenie nazywają redaktorzy *Wprowadzania* przyjęciem perspektywy metodologii empirycznej, czyli analizującej wiedzę historyczną w jej najbardziej zaawansowanej formie – akademickich tekstów historiograficznych¹⁴. Należy zauważyć, że chodzi tutaj przede wszystkim o historiografię świata zachodniego. Dominują przykłady i nazwiska z historiografii niemieckiej, francuskiej i anglosaskiej raczej niż rodzimej. Nie oznacza to jednak, że metodologia może pozwolić sobie na abstrakcyjne rozważania lub przyjęcie zewnętrznego, niejako bardziej oświeconego, teoretycznego punktu widzenia. Redaktorzy podkreślają tę sytuację niezbędnego dialogu z praktyką historiograficzną (i tutaj musi już chodzić przede wszystkim o historiografów polskich) w ten sposób:

W proponowanym przez nas ujęciu zadaniem metodologa historii nie jest „poprawianie” pracy historyka ani tym bardziej jego pouczanie. Metodologia ma rację bytu wtedy, gdy

¹² Marceli Handelsman, „Przedmowa do pierwszego wydania”, w Marceli Handelsman, *Historyka. Zasady metodologii i teorii poznania historycznego. Podręcznik dla szkół wyższych* (Warszawa: Gebethner i Wolff, 1928), vii.

¹³ Topolski, *Metodologia*.

¹⁴ Ewa Domańska, Jan Pomorski, „Wstęp”, w *Wprowadzenie do metodologii historii*, red. Ewa Domańska, Jan Pomorski (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2022), 11.

służy w swym ostatecznym rezultacie praktyce badawczej historyków. Chodzi zatem o efektywną współpracę przy kształceniu świadomych metodologicznie i teoretycznie adeptów historii i wspólnego z nimi budowania nowoczesnej wiedzy o przeszłości¹⁵.

Współrefleksja, współdziałanie i współtroska o jakość wiedzy historycznej oraz sposobów jej przekazywania dzielona między „teoretyków” i „praktyków” historiografii jest zatem istotnym punktem wyjścia Autorów podręcznika. Warto wspomnieć o innym, nie mniej ważnym założeniu, które również wyrażone zostało wprost we „Wstępie” przez redaktorów. Chodzi mi tutaj nie tylko o odrzucenie monopolu teoretyków na uprawianie refleksji metodologicznej, ale również programowe odrzucenie możliwości monizmu metodologicznego:

Nie ma bowiem metodologii uniwersalnej, która pasowałaby do każdego typu badania. Nie ma jednej metodologii historii, tak jak nie ma jednej historiografii. Jest wielość podejść i perspektyw, które – czego musimy mieć świadomość – proponują różne (czasem wykluczające się wzajemnie) reguły sterujące praktyką badawczą w naukach historycznych, a często i różne rozumienie kluczowych pojęć myślenia historycznego takich jak czas, przestrzeń, zdarzenie, fakt, postęp, prawda itd.¹⁶.

Skoro nawet mówimy dziś o wielu możliwościach rozumienia metodologii (oraz historyki), a nawet o wielu metodologiach Topolskiego¹⁷, to jedność metodologiczna podręcznika wieloautorskiego (aż 25 Autorów) musi pozostać mrzonką. Niewątpliwie zawiedzeni będą ci, którzy poszukują w tej propozycji koherencji i spójności, nawet na poziomie podstawowym. Sam tytuł *Wprowadzenie do metodologii historii* nie determinuje zresztą pojedynczej liczby przedmiotu, tak jak sugerował to tytuł przyjęty przez Topolskiego w 1968 roku. Nie stanowi zresztą *Wprowadzenie* jakiejś nowej oryginalnej próby rozwiązania podstawowych problemów teoretycznych współczesnej refleksji nad historią/historiografią i daleko mu do oryginalności *Teorii wiedzy historycznej*¹⁸ poznańskiego mistrza (zapewne przydałaby się i tutaj inicjatywa kontynuacji oraz uzupełnienia, która jednocześnie zerwałaby z niekorzystnym, moim zdaniem, przywiązaniem do scjentystycznej i ograniczającej nazwy „metodologia” na rzecz bardziej uniwersalnego pojęcia „teorii”). Omawiany podręcznik jest, od samego początku prac koncepcyjnych, raczej „przeglądem” różnych problemów i stanowisk metodologicznych, który ma zachęcić czytelnika do wyboru i interpretacji. Nie oznacza to jednak, że *Wprowadzenie* nie stanowi „nowego rozdania” na polu studiów metodologicznych i tę tezę chciałbym w następującym fragmencie rozwinąć.

Niech jasne będzie od samego początku, że sam zaangażowany byłem w powstanie tej pracy zbiorowej, najpierw dyskutując nad jej zakresem i kształtem,

¹⁵ Domańska, Pomorski, „Wstęp”, 12.

¹⁶ Domańska, Pomorski, „Wstęp”, 13.

¹⁷ Zob. Szymon Malczewski, „«Metodologie» Jerzego Topolskiego”, *Historyka* 39 (2009): 89–120.

¹⁸ Jerzy Topolski, *Teoria wiedzy historycznej* (Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 1983).

następnie podejmując się (współ)autorstwa dwóch rozdziałów i wreszcie pracując nad edycją w roli redaktora pomocniczego. Jestem zatem w sytuacji dość szczególnej, gdyż książka ta nie jest moim dziełem w stopniu, w jakim jest ona dziełem redaktorów głównych, ale muszę również wziąć za nią odpowiedzialność nieco większą niż tylko selektywną (za dwa rozdziały, pod którymi się podpisałem), mimo że redakcja pomocnicza ograniczała się w dużej mierze do kwestii technicznych (pracy nad indeksami). Część sformułowanych tutaj uwag zrodziła się na początku oraz w trakcie prac, ale wiele powstało dopiero retrospektywnie, przy okazji kolejnej lektury fragmentów (w tym również wspólnej ze studentami kursu metodologii historii na Uniwersytecie Śląskim) oraz dyskusji i debat nad *Wprowadzeniem*. W związku z tym prezentowana tutaj opinia jedynie częściowo pokrywa się z tą wygłoszoną ustnie na konferencji zorganizowanej przez Zakład Metodologii Historii i Historii Historiografii Wydziału Historycznego UAM w Poznaniu w grudniu 2022 roku. Na tej konferencji na przykład Ewa Solska uświadomiła mi wagę oczywistego faktu, że historia jest dyscypliną humanistyki, która ma szczególnie mocno wyodrębnioną refleksję metodologiczną (co oczywiście oznacza też, że jest ona bardziej oddalona od praktyki badawczej), a Maciej Bugajewski jeszcze mocniej zwrócił moją uwagę na zależność metodologii historii od współczesnych zmian społecznych.

Ta wyjątkowa sytuacja metodologii historii jako odrębnej dyscypliny i jej praktyczne zorientowanie na „sejsmografię kultury współczesnej” pozostają dwoma punktami, które nie znikają mi z oczu podczas refleksji nad *Wprowadzeniem*. Chciałbym jednak podkreślić, że w żadnym stopniu moje przemyślenia nie mogą być traktowane jako opinia większości Autorów lub członków Komisji. Pluralizm poglądów obecny był od początku prac nad tym podręcznikiem i jest w sposób oczywisty widoczny w opublikowanym efekcie końcowym, co stanowi być może najczęstszy i najbardziej oczywisty punkt jego krytyki. Wydaje się jednak, że świadomie przyjęty, częściowo ograniczony (przez przyjęcie podobnej formy rozdziałów, ingerencje redaktorów, opracowanie odsyłaczy oraz indeksu) i konsekwentnie akcentowany pluralizm może stanowić największe osiągnięcie tego podręcznika.

Intencją powołania Komisji Teorii Historii i Historii Historiografii oraz Metodologii Historii przy Komitecie Nauk Historycznych PAN była przede wszystkim konsolidacja środowiska polskich teoretyków historii wobec wyzwań współczesności¹⁹. To zorientowanie na praktyczne działanie w kierunku zmiany przyszłości doprowadziło do wysunięcia na pierwszy plan kwestii dydaktycznych. Wzmoczona mobilność akademicka studentów w kraju i za granicą uświadomiła potrzebę częściowego zestandaryzowania nauczania metodologii historii i teorii historii historiografii wśród studentów (por. cytat z Handelsmana). Praca ta przybrała formę wielogodzinnych dyskusji nad celem i zakresem nauczania metarefleksji historycznej na kierunkach humanistycznych, a jej pierwszym wy-

¹⁹ Już sama długa nazwa Komisji świadczy nie tylko o tym, że teoria historii również się mocno rozrosła w ostatnim czasie, ale także o szerokim oraz koncyliacyjnym/kompromisowym charakterze tego gremium.

miernym efektem było przyjęcie rekomendacji dydaktycznych wypracowanych przez Komisję i zatwierdzonych przez KNH PAN²⁰. Dokument ten zawiera przede wszystkim listę tematów, które uznane zostały za niezbędny element *curriculum* młodych historyków.

Lista ta wynikała przede wszystkim z doświadczeń dydaktycznych członków Komisji. Pomimo wielu rozbieżności udało się osiągnąć względny kompromis tematyczny, natomiast zasadnicze przekonanie o potrzebie uaktualnionej „pomocy dydaktycznej” od początku nie budziło kontrowersji. Owa jednomysłność nie oznacza, że nie brakowało wątpliwości, czy powstanie takiego zbiorowego podręcznika do metodologii historii jako bazy do realizacji zatwierdzonych rekomendacji w najbliższym czasie jest w ogóle możliwe. Sprawę dodatkowo komplikowało przekonanie o tym, że musi to być „podręcznik nowego typu”, choć bez jednoznacznego określenia, jak ma to wyglądać w praktyce; oraz że musi on powstać szybko, aby pomóc we wdrożeniu Rekomendacji. W pewnym sensie sprawna praca nad podręcznikiem nie tylko dała dowód na sprawczość tego środowiska, ale sama w sobie zadziałała na nie integrująco. Nie należy mylić jednak tej integracji z jednomysłnością. Już od początku było jasne, że działania Komisji – powołanie internetowego forum badaczy, prace nad rekomendacjami i podręcznikiem – mają stać się platformą wymiany myśli. W konsekwencji Przewodniczący Komisji, którzy pełnili funkcję Redaktorów naukowych *Wprowadzenia*, nie tylko zgodzili się na dużą swobodę Autorów rozdziałów, ale preferowali wręcz rozdziały dwuautorskie, szczególnie takie, w których doświadczeni „mistrzowie” współpracują z „młodszyimi badaczami”. Rozdział o myśleniu historycznym, który współtworzyłem z Wiktorem Wernerem, jest właśnie przykładem takiego współdziałania, które nie zaowocowało „imputacją” kultury intelektualnej mistrza nad młodszym badaczem, ale – mam nadzieję – doprowadziło do refleksji, która prezentuje dwa odmienne podejścia do kluczowego problemu metarefleksji historycznej.

Dialogiczność, stanowiąca dla mnie cechę fundamentalną myślenia krytycznego, demokratycznego i naukowego, była zatem obecna na wszystkich etapach prac nad *Wprowadzeniem do metodologii historii* i wybrzmiewa z niego w stopniu tak dużym, iż można mieć wręcz wątpliwości, czy mamy do czynienia z podręcznikiem. Według mnie tak, ale nie z klasycznym podręcznikiem dogmatycznym, który prezentuje obowiązującą na egzaminie „prawdę” jednego Autora. Podręcznik nowego typu to na pewno nie zbiór faktów i regułek do zapamiętania, to nie tylko książka cyfrowa, o atrakcyjnej szacie graficznej i możliwości klikania w liczne hyperlinki. To nawet nie książka w formie internetowego bloga zapewniającego łatwość wprowadzania zmian i dodawania uzupełnień. Podręcznik nowego typu to przede wszystkim zerwanie z wizją jednej, dogmatycznej inter-

²⁰ „Rekomendacje Komisji Teorii i Historii Historiografii oraz Metodologii Historii Komitetu Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk w zakresie kształcenia bloku przedmiotów poświęconych teoretycznym i metodologicznym problemom wiedzy historycznej na studiach I i II stopnia kierunku historia”. Dostępne na stronie Forum Badaczy Teorii i Historii Historiografii oraz Metodologii Historii: <https://mthh.edu.pl/rekomendacje-komisji/> (dostęp: 12.03.2023)

pretacji odpowiedzi na wybiórczo postawione pytania. Podręcznik nowego typu to nie tylko zapis dialogu, ale i zaproszenie do jego kontynuowania.

Sytuacja dydaktyczna występuje bez jakichkolwiek rekomendacji i podręcznika. Jej niezbędnymi elementami jest jednak zawsze nauczyciel i uczeń. Dydaktyka to proces interakcji między jednym i drugim. W moim przekonaniu nowoczesna dydaktyka musi zerwać nie tylko z formą nieatrakcyjnej wykładni prawd objawionych *ex cathedra*, ale również z możliwie mocnym zakreśleniem opozycyjności i hierarchiczności tych ról. Platońskie *Dialogi* nie zawsze są zapisem zwycięstw nauczającego Sokratesa, lecz relacją ze wspólnego formułowania problemów i szukania na nie odpowiedzi oraz porównywania ich potencjalnych konsekwencji. Nie ma wątpliwości, że warunkiem skutecznego dialogu jest przyjęcie jednego języka oraz zbliżonego systemu wartości. W dzisiejszej humanistyce otwartej ten warunek coraz trudniej spełnić. Można oczywiście upatrywać się w tym słabości twórców i redaktorów, którym nie udało się narzucić odpowiedniego rygoru, ale można też widzieć w tym przesunięcie odpowiedzialności na użytkownika dokonującego (współ)interpretacji dzieła otwartego. Jak starałem się wskazać, istnieje kilka podstawowych założeń w znacznej mierze respektowanych przez Autorów i forsowanych przez Redaktorów, stanowiły one jednak jedynie luźny fundament. Odpowiedzialność za dydaktykę leży oczywiście po stronie Autorów materiałów dydaktycznych, ale w zdecydowanie większym stopniu leży ona po stronie uczestników procesu dydaktycznego. Przede wszystkim nauczyciela, ale również ucznia.

Oczywiście zdaję sobie sprawę, że w ten sposób można usprawiedliwić jakikolwiek słaby podręcznik akademicki. Tym bardziej jednak zwracam ponownie uwagę na konsekwencję Redaktorów i Autorów w realizacji postulatu dzieła otwartego. Oczywiście jest, że w różnych fragmentach to podstawowe założenie zostało zrealizowane lepiej lub gorzej, ale trudno polemizować z tym, że istniała ciągle chęć realizacji podręcznika nowego typu. Takie podejście ma swoje koszty i nie jest pozbawione wad. Pozostaje ono jednak wciąż – w mojej opinii – najrozsądniejszym rozwiązaniem zasadniczego problemu: Co zrobić, aby podręcznik nie zdezaktualizował się bardzo szybko w sytuacji zdecydowanego przyspieszenia historii? Współczesna humanistyka musi wziąć odpowiedzialność nie tylko za przekazywane treści, ale też za to, w jaki sposób je przekazuje i jakim językiem wyraża. W konsekwencji nauczanie metodologii historii oraz historii historiografii nie może być przekazywaniem faktów lub opinii, nie może też być dawaniem narzędzi do rozwiązywania problemów badawczych – powinno być przede wszystkim ciągle potwierdzanym w praktyce otwarciem na wrażliwość myślową, która nie tylko sprawić może, że historia pozostaje sensowna, ale w ogóle ważna.

HUBERT ŁASKIEWICZ

WĘDRÓWKA PRZESZŁOŚCI PRZEZ KRAINĘ CZASU, LUDZI, ZWIERZĄT I PRZEDMIOTÓW...
CZYLI O *WPROWADZENIU DO METODOLOGII HISTORII*

„Przeszłości już nie ma, przyszłości jeszcze nie ma, jedynie teraźniejszość JEST”.

Michał Heller, *Uchwycić przemijanie*, 2020

„Historia jest pewnością, która rodzi się w chwili, gdy niedoskonałość pamięci spotyka się z niedostatkami dokumentacji”.

Julian Barnes, *Poczucie kresu*, przeł. Jan Kabat, 2012

POSZUKIWANIE PEWNOŚCI I ZAUFANIA

Autorzy *Wprowadzenia* zajmują się zagadnieniem, jak badać to, czego już nie ma. Patrzą na to, co przeminęło, z perspektywy punktu, który nazywamy teraźniejszością, a który sam w sposób ciągły staje się przeszłością, z punktu widzenia upływu czasu, który w doświadczeniu ludzkim ma charakter ambiwalentny, bo z jednej strony może być odczuwany jako nieupływający, ale z drugiej wszechobecne narzędzia do jego odmierzenia i alternacja dnia i nocy wskazują, że cały czas płynie. W takiej sytuacji brak jest stałej i niezmiennej podstawy, punktu odniesienia, czegoś w rodzaju Archimedesowskiego punktu podparcia. Pozornie wydaje się, że praktykowanie badań historycznych od tysięcy lat dostarcza poczucia pewności, że wykształciło się już tak wiele sposobów uzyskiwania pewności, co do tego, co jest przedmiotem badań, jak to badać, jak szeroki jest wachlarz wskazań metodologii praktycznej i propozycji jej teoretyzowania, a wreszcie jaki status poznawczy, etyczny mają sądy wypowiedziane na temat badanej przeszłości. Ta pewność jest jednak pozorna.

Różnorodność praktyk historyków, odmienność propozycji teoretycznych, które je opisują i uzasadniają, a wreszcie toczony spór na temat statusu wypowiedzi o przeszłości, gdzie polem sporu są sprawy uważane za podstawowe dla każdego badania naukowego – wszystko to prowadzi do wniosku, że choć historia jako praktyka i teoria ma się dobrze, bo w wielu kulturach jest wszechobecna zarówno w wypowiedziach akademickich, jak i publicystycznych, politycznych, religijnych i wielu innych, to ocena tych wypowiedzi stanowi przedmiot sporu, często fundamentalnego. Wobec tego do działania potrzebny jest szczególnie i dobrze przemyślany wysiłek intelektualny. Ten wysiłek to metodologia historii, która wraz ze swoimi subdyscyplinami pozwala na poznanie krytyczne przeszłości, buduje pewność i zaufanie zarówno co do wyboru zagadnień badawczych, sposobów ich opracowania i dokumentowania, jak i co do osiągniętych wyników, które nie są jedynie wyrazem bardzo osobistych przeżyć, ale są komunikowalne w języku zrozumiałym dla innych i poddającym się analizie.

Książka w zamierzeniu jest wprowadzeniem, a nie podręcznikiem, raczej dziełem otwartym niż zamkniętym. W związku z tym Autorzy w poszczególnych rozdziałach przedstawiają nie tylko współczesny stan dyskusji, ale też jego antecedencje. Rozważają także możliwe scenariusze przyszłości dotyczące zagadnień badawczych związanych z przeszłością, nowych źródeł wiedzy o niej i nowych ujęć metodologicznych. Podręcznik ten jest wobec tego nie tylko utrwaleniem pewnej już funkcjonującej wiedzy, ale też wskazaniem jej dalszych możliwych kierunków rozwoju. Każdy z rozdziałów kończy się zadaniami do rozpatrzenia i przedyskutowania przez przyszłych czytelników i zalecaną literaturą przedmiotu. W tekście każdego z rozdziałów wyróżnione są najważniejsze wnioski autorki/autora lub autorów – w ten sposób poszczególne opracowania zyskują większą czytelność dla czytelników podręcznika.

Podkreślanie wniosków i wizualizacja graficzna przedstawianych rozumowań, dowodów i ocen – zrozumiałe w podręczniku – nie zmniejsza jednak autorskiego charakteru poszczególnych artykułów. Jest to w sumie cenne, bo czasami pomiędzy autorami występują różnice opinii, odmienne wartościowania tych samych postaci czy kierunków w historiografii. Dzięki temu przyszli odbiorcy będą mogli poznać nie tyle uporządkowany i uzgodniony, jednolity obraz metodologii historii, ale wręcz przeciwnie – poszczególne rozdziały ilustrują toczące się spory wewnątrz środowiska historyków, historyków historiografii i metodologów historii na temat podstawowych zagadnień warsztatu historyka: granic poznania historycznego, zagadnień badawczych, etyki badań, etyki ich referowania i pojęcia prawdy w badaniach historycznych. Różnorodność prezentowanych przez autorów podejść do omawianych przez nich zagadnień jest porządkowana i koordynowana przez wewnętrzne odsyłacze w ich tekstach do innych, pokrewnych, artykułów oraz poprzez indeksy rzeczowy i osobowy. Dodatkowym atutem publikacji są indeksy, które zostały zamieszczone na końcu książki.

W ujęciu autorów *Wprowadzenie* dzieli się na pięć części:

- I. Historia jako przedmiot refleksji metodologicznej.
- II. Metodologiczne problemy poznania historycznego.
- III. Metodologiczne problemy warsztatu badawczego historyka.
- IV. Metodologia a krytyka i etyka poznania historycznego.
- V. Metodologiczne problemy subdyscyplin historycznych.

Organizacja poszczególnych części, a wewnątrz nich rozdziałów, jest czytelna i zgadza się z zamierzeniami, które wyrazili we wstępie Państwo Redaktorzy, Ewa Domańska i Jan Pomorski. *Wprowadzenie* jest studium istniejących praktyk historiograficznych, które są z kolei poddane metarefleksji. Nie jest to więc podręcznik, jak należy pisać, ale studium różnych paradygmatów prowadzenia badań i przedstawiania ich wyników w społeczności historyków i tych wszystkich, którzy się interesują poznaniem przeszłości. Jeżeli chodzi o podstawy intelektualne, myśl teoretyczną i przykłady praktykowania badania i przedstawiania wiedzy o przeszłości, to autorzy sięgają przede wszystkim do historiografii (krytycznej refleksji metodologicznej) z kręgu anglosaskiego, francuskiego i niemieckiego. Historiografie powstałe w innych obszarach językowych są nieco mniej obecne. Może poza refleksją na temat historii Indii, w ramach rozważań o historiografii

postkolonialnej. Z obszaru języka włoskiego są przywołani przedstawiciele jednego nurtu, mikrohistorii, na przykład Carlo Ginzburg (choć szkoda, że nie wykorzystano jego *The Judge and The Historian. Marginal Notes on a Late-Twentieth-Century Miscarriage of Justice*, 1999). Z historiografii francuskiej wybrano przede wszystkim Annalistów – co zrozumiałe ze względu na wpływ, jaki wywarli na historiografię światową. Szkoda jednak, że zabrakło historyków francuskich wędrujących własnymi drogami, którzy dobrze ilustrują zwroty historiograficzne, na przykład Michel de Certeau (1925–1986). Obecność historii w przestrzeni publicznej – ale inna niż klasyczny przekaz: książka, artykuł naukowy, popularyzacja, w sumie druk – jest szczególną troską autorów. Jest to na pewno bardzo cenny wkład do kształcenia uniwersyteckiego.

Rekonstrukcje historyczne, teatralizacje, rekonstrukcje cyfrowe, muzea, filmy historyczne, materiały powstałe dzięki nowym mediom komunikacyjnym, wszystko to jest już materiałem do badania, a autorzy nie tylko to wymieniają, ale też wskazują, jak z tego korzystać. Czytając o filmach historycznych, ich rodzajach i sposobach analizowania, zastanowiłem się – być może to znajdzie się w następnych wydaniach – nad możliwością prześledzenia przekazu historycznego o wielkim podboju Ameryki, który osadza się w pamięci/niepamięci widzów po obejrzeniu *Apocalypto* (2006) i *Oro* (pol. *Złote miasto*, 2017). Ten typ przekazu, który oddziałuje na emocje, choć często jest oparty na wiedzy dyskursywnej, być może bardzo silnie kształtuje przekonania odbiorców i przez to staje się rywalem kształtującym myśli o obliczach przeszłości inaczej niż prace historyków. W przestrzeni komunikacyjnej, która już dawno została poszerzona i nie jest ograniczona do tradycyjnych form (przekaz ustny, przekaz pisemny, przekaz ikonograficzny), film fabularny, film dokumentalny, gra komputerowa, przekaz publicystyczny, debata polityczna, propaganda i inne typy wypowiedzi kształtują kulturę historyczną i wiedzę o niej być może nawet silniej niż prace historyków. Być może także wzbudzają większe zaufanie i pewność niż wypowiedzi historyków, bo odwołują się do utrwalonych i praktykowanych rozumowań potocznych opartych na doświadczeniach egzystencjalnych, a więc bardzo silnie modelujących percepcję wiedzy o przeszłości i sposoby jej przyswajania i integrowania we własny obraz świata.

GRANICE POZNANIA NAUKOWEGO/HISTORYCZNEGO

Dodać należy do tego jeszcze jedno pojęcie: prawdziwość poznania. Szczególnie intrygujący jest z tego punktu widzenia (granic poznania) rozdział Ewy Solskiej, „Specyfika i granice myślenia naukowego”. Autorka operuje przede wszystkim metaforą i analogiami zaczerpniętymi z fizyki (piękny obraz „kota Schroedingera bawiącego się kłębkami strun”), co jest słuszne w ramach kontekstu współczesnej nam nauki, gdzie fizyka (wraz z matematyką) określa poziom naukowości (zabawne, że to pojęcie zawdzięczamy Arystotelesowi, którego fizyka jest tak bardzo odległa od naszych teorii i praktyk) w naszym świecie. A jednak wydaje się, że równie wielką siłą perswazyjną w określaniu granicy poznania naukowego ma psychologia – być może też bliższa doświadczeniu poznawczemu i egzysten-

cjalnemu samym historyków i ich czytelników. Ewa Solska słusznie wskazuje, że w poznaniu naukowym, w naukach ścisłych, a przede wszystkim w fizyce, granice poznania są trudne do wyznaczenia. Społeczność uczonych, wspólnota badaczy prowadzi o nie spory, których rozstrzygnięcia są niejednoznaczne²¹.

Szukając analogii i metafor w innym obszarze nauk o człowieku, zwróciłbym uwagę na badania psychologiczne, a szczególnie praktyki terapeutyczne związane z różnego typu zaburzeniami osobowości. Po pierwsze, skierowanie uwagi na podmiot poznający (historyka) i jego ograniczenia osobowościowe, fizjologiczne i wszelkie inne. W poznaniu historycznym sfera przekonań osobistych poznającego, jego najszerzej ujęte wyposażenie mentalne, sprawia, że w praktykach wyboru przedmiotu badań styl badania naukowego, sposób przeprowadzenia dowodu i wykładu osiągnięć są ściśle powiązane. O ile interwencje narzędzi obserwacji w świat obserwowany w naukach ścisłych są możliwe do ujęcia i uwzględnienia, o tyle to samo zjawisko w przypadku nauk o człowieku (historii, antropologii, literaturoznawstwie, psychologii, socjologii) jest znacznie słabiej opracowane. Postulat naukowości (ujęty najogólniej) zakłada zawieszenie (o ile nie wyeliminowanie całkowite) sądów własnych (dotyczących szczególnie moralności i szerzej, aksjologii) i skupienie się na postawie neutralnej/zobiektywizowanej. Ma to być, używając obrazu literackiego, Stendhałowskie lustro przechadzające się po gościńcu – ale wiedza o optyce nakazuje nam ostrożność. Nawet najlepsze lustro odbija świat (zarówno błękit nieba, jak i banalną kałużę) w sposób określony, wcale nie obiektywny, ale określony prawami optyki. Tak więc jest zapewne z historykami. Są Stendhałowskim lustrem, ale o tym nie wiedzą, czyli odzwierciedlają intencjonalnie wiernie, ale w sposób określony przez fizyczność lustra, a w przypadku ludzi to będzie związane z osobowością, fizjologią i kulturą indywidualną i społeczną danego historyka.

Po drugie, w badaniach nad osobowością i jej zaburzeniami zachodzi nieustanny proces redefinicji, określenia granicy między cechami zaburzenia i cechami funkcjonalności (czyli „zdrowia”, choć to pojęcie zawiera w sobie znaczący potencjał wykluczenia). Granica pomiędzy jednym i drugim (zaburzeniem i uporządkowaniem) wędruje, jest raczej obszarem niż linią, chodzi o natężenie cech, a nie o granicę w postaci ściśle określonej. To też jest bardzo instruktywne dla historyka. Labilność z jednej strony, ale z drugiej wyczuwalny niepokój związany z wyczuciem dysfunkcji – wyczuciem jednak bardziej niż pełną wiedzą. Tę zdobywa się przez diagnozę, którą się nieustannie ponawia w czasie leczenia.

Po trzecie, źródłem wiedzy o osobowości zaburzonej jest ona sama i świadectwa innych. Zakładając częstą niechęć osoby zaburzonej do składania świadectwa, praktyki manipulacyjne, opór, ale także brak narzędzi do samooceny, świadectwo samej osoby jest najważniejsze, ale też najtrudniejsze do oceny. Jest to powszechne doświadczenie historyków, którzy zajmują się historią ludzką, w której bohaterami są ludzie opowiadający o sobie za pomocą różnych świa-

²¹ Ewa Solska, „Specyfika i granice myślenia naukowego”, w *Wprowadzenie do metodologii historii*, red. Ewa Domańska, Jan Pomorski (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2022), 50–70.

dektw, znaków, pozostałości, tego wszystkiego, co określamy jako źródła. Wartość świadectw zewnętrznych o osobie zaburzonej jest ambiwalentna. Nawet jeżeli zredukujemy je do warstwy faktograficznej (co się zdarzyło), to nie można być pewnym, że całość świadectwa, którym dysponujemy, jest w tej warstwie jednoznaczne. Pamięć i sam fakt opowiadania modelują świadectwo – nie są i nigdy nie były lustrem Stendhala. A przecież „drugi i niezależny świadek” jest potrzebny i w sądzie, i w badaniach historyka.

Dysponując świadectwami aktora zdarzeń, świadków i uczestników zdarzeń, jesteśmy ciągle niepewni ich wartości. W trakcie badania nie powinniśmy zapominać, że nasze ustalenia z pierwszych kontaktów można i należy ciągle weryfikować. Dlatego właśnie metafora pracy psychologa z osobą o zaburzeniach emocjonalnych wydaje się propozycją komplementarną do rozważań Ewy Solskiej.

PRAWDA CZY PERSWAZJA?

Fascynacja kliometrią być może brała się z potrzeby odejścia od zdeterminowanego przez kulturę i osobowość historyka sposobu badania. Liczby i sposoby ich opracowania sięgają po inne narzędzia niż lektura filologiczna tekstu i idea „wczuwania” się, „rozumienia” kontekstu epoki czy też osobowości (psychologii indywidualnej i zbiorowej) bohaterów. Do dalszej refleksji nad napięciem, które występuje w każdym komunikacie na temat czegoś z przeszłości zapraszają dwa rozdziały: Tomasza Wiślicza, „Metody ilościowe i jakościowe w badaniach historycznych” oraz Krzysztofa Zamorskiego, „Problem prawdy i postprawdy w historii”²². Policzalność i pewność dają się przełożyć na kategorię prawdziwości, albowiem pełne opisanie zjawiska za pomocą liczb daje następnie możliwość zastosowania metodologii, które zostały wykształcone tylko w świecie liczb. Jakkolwiek liczby dają złudzenie pewności, to niekoniecznie dają pewność prawdy.

Żałujemy, że mamy dwa szeregi liczb, które dopiero razem dają informację adekwatną o jakimś zjawisku. Żałujemy dalej, że te dwa szeregi zostały stworzone intencjonalnie, a więc każdy z nich pojedynczo daje opis nieadekwatny (bo twórcy tak założyli, aby ukryć informację). W miarę jak postępują i są coraz bardziej zaawansowane nasze działania na jednym szeregu liczb (zakładamy, że drugi jest niedostępny), może rosnąć pozorna pewność zbliżania się do poznania bardziej rzetelnego, prawdziwego, adekwatnego. Tymczasem jest to pewność, która wynika z zastosowania prawidłowych narzędzi do danych niepełnych, a nawet (co w świecie źródeł się często zdarza) celowo lub przypadkowo zniekształconych. Kiedy zniekształcenie nie jest intencjonalne, być może pozostają ślady, które wzbudzą wątpliwość. Jednak jeżeli jest, to rosnąca pewność poznawcza wynikająca z poprawności zabiegów metodologicznych staje się uludą.

Jak się wobec tego wydaje, zagadnienie prawdy i pewności odnosić należy do kilku poziomów praktyki historyka. Po pierwsze rzecz jasna, do osobistej rzetel-

²² Tomasz Wiślicz, „Metody ilościowe i jakościowe w badaniach historycznych”, w *Wprowadzenie*, 346–358; Krzysztof Zamorski, „Problem prawdy i postprawdy w historii”, w *Wprowadzenie*, 442–459.

ności w rozumieniu: nie ukrywam i nie zniekształcam tego, co wiem – ujawniam, na jakiej podstawie do tego doszedłem (źródła, metody, styl pisarski). Po drugie, są powiązane z tym, co tkwi w źródle historycznym, które jest wytworzone w jakiś sposób, który czasami bardzo odbiega od tego, co sobie na jego temat wyobrażamy. Po trzecie wreszcie, nawet najlepsze metody nie mogą ustrzec nas od błędu, bo nie panujemy do końca nad wszystkimi elementami składającymi się na proces poznawania przeszłości.

Podsumowując, nie wynika z tego sceptycyzm poznawczy, ale raczej wezwanie do opisu przeszłości, jej interpretacji w kategoriach, które nie mają wymiaru metafizycznego (w znaczeniu filozoficznym, a nie potocznym), wariantowego scenariusza możliwych interpretacji, gdzie określa się prawdopodobieństwo, lecz nie – tam, gdzie tego się nie da zrobić – pewność absolutną. Oczywiście łatwiej postulować niż zrobić, jednak lektura tych obydwu tekstów połączona z rozważaniami innych P.T. Autorów zaprasza do takiej refleksji.

POCHWAŁA RÓŻNORODNOŚCI

Wprowadzenie zawiera teksty, które wywodzą się z różnych szkół myślenia. Ich P.T. Autorzy praktykują odmienne ontologie bytu historycznego i bytu opowieści o historii. W tym leży wartość tych rozdziałów, bo odzwierciedlają one różnice – czasami zasadnicze – zachodzące w praktykach badań historycznych i w refleksji teoretycznej. Jest to jednocześnie i podsumowanie dotychczasowej refleksji, i otwarcie na nowe wyzwania, które stoją przed historią jako nauką, albo też skromnie: uporządkowaną i krytyczną refleksją o przeszłości. Autorzy wskazują na paradygmatyczność historii (i to w kilku znaczeniach, które się kryją za tym słowem), odchodząc wyraźnie od koncepcji kumulacyjnej nauki w ogóle. Podkreślają jej wielorakość i różnorodność (w ujęciu pozytywistycznym zarówno co do przedmiotu, celu, jak i metody), występują z bardzo jasnymi i odważnymi тезami, które – co będzie niewątpliwie zaletą tej książki – wywołają dyskusję w środowisku historyków. Śmiało, chociaż jak dla mnie w sposób bardzo trudny, sięgają przy określaniu granic poznania historycznego do wiedzy o współczesnej fizyce („kot Schrodingera bawiący się kłębkami strun”, o czym już pisałem wyżej). Ale tak to powinno być.

Ostatecznie w refleksji humanistycznej i prawnej niedługo staniemy nie tylko wobec problemu podmiotowości planety, selwy i świata zwierząt, ale także – jak myślę – stworzeń działających/powołanych na mocy AI i wygenerowanych przez nie opowieści, serii danych, obrazów, być może jeszcze innych systemów znaczących, których kształtu nie jestem w stanie się domyślić. Odpowiedzią na brak pewności może być lęk i rozpacz, głęboka depresja lub po prostu paraliżujący sceptycyzm. Może być też psychologiczna partykularyzacja opowieści – każdy ma swoją historię i nie da się jej ani opowiedzieć, ani zrozumieć poza konkretnym kręgiem komunikowania. Czyli nie ma historii, ale są różne i zawsze uprawnione historie – każda dla każdego wedle jego zapotrzebowania.

Można wreszcie założyć stworzenie dla przeszłości bardzo sztywnej opowieści i uznać, że raz ustalony kanon nie może podlegać zmianie. A zapewne można

jeszcze inaczej. Propozycja, którą dają P.T. Autorzy i Redaktorzy to *via media*, uchwycenie specyfiki i odrębności poznania historycznego, dociekanie, w jaki sposób buduje się pewność, prawdopodobieństwo, praktykuje się zetknięcie ze źródłami i światami, które w żaden sposób nie przypominają doświadczeń „ojców” nauk historycznych. I to zaczynając od Herodota i Tukidydesa, a kończąc na Marcu Blochu i Fernandzie Braudelu, od Wincentego Kadłubka przez Joachima Lelewela po Marcellego Handelsmana. Jestem głęboko przekonany, że taka propozycja jest słuszna, inspirująca i bardzo potrzebna. Ale jest też trudna i wymagająca uważnej lektury.

ALEKSANDRA KULIGOWSKA

CO ZROBIĆ, ABY WPROWADZENIE DO METODOLOGII HISTORII
SZYBKO SIĘ NIE ZESTARZAŁO, ABY METODOLOGIA POZOSTAŁA
W KANONIE PRZEDMIOTÓW WYKŁADANYCH NA WYDZIAŁACH HISTORII?

Po zakończeniu prac nad podręcznikiem tego rodzaju co *Wprowadzenie do metodologii historii* jego redaktorzy zapewne stawiają sobie pytanie, co zrobić, by trud włożony w jego przygotowanie nie poszedł na marne. Jak sprawić, by jego zawartość szybko się nie przedawniła i nie ustąpiła miejsca kolejnej tego rodzaju publikacji. Co gorsza, zawsze istnieje obawa, że po zdezaktualizowaniu się podręcznika na kolejną tego typu propozycję będzie trzeba czekać długie lata.

Tempora mutantur nos et mutamur in illis – czasy się zmieniają, a my wraz z nimi, lub – jak może precyzyjniej należałoby powiedzieć – czasy się zmieniają, a my w nich. Heksametram ten bywa niekiedy przypisywany cesarzowi Lotarowi I, żyjącemu w IX wieku, a od wieku XVI, przynajmniej na terenach Europy Zachodniej, funkcjonuje jako dość popularne przysłowie. Przywołałam je, bo dobrze pokazuje, że już od dawna uświadamiamy sobie konieczność zmiany, wręcz niemożliwej do zatrzymania. Czy można więc tak napisać podręcznik, aby tej konieczności nie podlegał i aby się nie przedawnił? Czy można umieścić w nim takie treści, które, parafrazując przywołany heksametr, oprą się zmianie czasów i pozostaną ważne dla zmieniających się czytelników? Odpowiedź na tak postawione pytanie musi być negatywna, ale przecież do istoty podręcznika nie należy jego długotrwały żywot. Maciej Matwijów, Bogumiła Staniów i Marta Pękalska, autorzy hasła „Podręcznik akademicki” w *Encyklopedii Książki* opublikowanej przez Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego w 2017 roku, stwierdzili wprost, że „podręcznik akademicki starzeje się szybko i wymaga częstych aktualizacji i nowych edycji”²³.

Praktykę wznawiania tego rodzaju publikacji dobrze opanowali na przykład nasi zachodni sąsiedzi. *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft* od

²³ Maciej Matwijów, Bogumiła Staniów i Marta Pękalska, „Podręcznik akademicki”, w *Encyklopedia książki*, red. Anna Żbikowska-Migoń, Marta Skalska-Zlat, t. II (Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017), 394.

czasów pierwszego wydania (2009) publikowane były już czterokrotnie, a każda kolejna wersja zawierała poprawki w stosunku do poprzedniej²⁴. Czy oznacza to zatem, że za każdym razem stan badań ulegał przekształceniom na tyle gwałtownie, iż konieczne było wprowadzanie zmian w omawiających je podręcznikach? Jak się zdaje, nie to było ich przyczyną. We wstępie do trzeciego wydania *Geschichte. Ein Grundkurs* jego redaktor Hans-Jürgen Goertz uznał, że gruntowna rewizja, jakiej poddano wcześniejszą publikację, doprowadziła do zamieszczenia trzech nowych wykładów. Jego zdaniem w taki sposób zareagowano na dyskusję w nauce historycznej, prowadzoną w ciągu ostatnich dziesięciu lat po ukazaniu się poprzedniego wydania²⁵. Wedle tej koncepcji podręcznik przede wszystkim informuje o zakresie dyscypliny w danym momencie i to zadanie *Wprowadzenie do metodologii historii* z pewnością wypełniło. Zamieszczony w nim spis treści daje pogląd na to, jakie zagadnienia stoją obecnie w centrum zainteresowania metodologii. Redaktorzy podręcznika wyznaczyli przy tym jej zakres i rodzaje, wyróżnione ze względu na podejście do praktyki badawczej historyka. Zaznaczyli, że w podręczniku przyjęto perspektywę metodologii empirycznej. Jej założenia mają podkreślić związek meta-rozważań zarówno z praktyką badawczą historyków, jak i wszelkimi sposobami reprezentacji przeszłości. To dość odważna deklaracja, ale jednocześnie otwarcie na dialog teorii z historyczną *praxis*.

W Polsce od dawna zauważalny jest podział na historyków praktyków i historyków metodologów. Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że to zbiory rozłączne, byłoby to jednak założenie zbyt upraszczające sprawę. Wśród tak zwanych praktyków znajdziemy bowiem wielu historyków wrażliwych na koncepcje teoretyczne, stawiających sobie w pracy badawczej pytania z zakresu epistemologii, dających temu jednocześnie wyraz w swojej narracji historycznej. Z kolei również wśród teoretyzujących historyków, określanych w środowisku jako metodolodzy, są i tacy, którzy zajmują się także historyczną praktyką badawczą. Ale znajdziemy również sprawnie poruszających się w obu obszarach badaczy, którzy powiedzą o sobie, że są po prostu historykami. Mimo to teksty wzajemnych recenzji nie pozostawiają wątpliwości, że spór między obiema grupami przyjmuje niekiedy formę otwartej walki o kształt akademickiej historii. Choć pełen kompromis to na razie perspektywa odległa, to jednak dyskusja jest wciąż potrzebna. Podręcznik może się stać jej dobrym początkiem, dając szansę na *feedback* ze strony historyków interesujących się problematyką refleksji nad badaniem historycznym.

Wieloosobowy zespół autorski stanowi w wypadku tego podręcznika zaletę, choć sam pomysł nie jest oczywiście nowy. Założeniem redaktorów było

²⁴ Stefan Jordan, *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft* (Paderborn: utb, 2021). Jest tak w przypadku wielu książek marki utb, która łączy 19 wydawnictw z Niemiec, Austrii i Szwajcarii, budujących wspólny program podręcznikowy dla studentów z zakresu m.in. humanistyki. Oczywiście nie wchodzi tu w dyskusję pojęciową nad różnymi typami pomocy dydaktycznych w historiografii niemieckiej. Nieco upraszczając, traktuję je zbiorczo jako odpowiedniki polskiego podręcznika.

²⁵ Hans-Jürgen Goertz, „Vorwort des Herausgebers zur 3. Auflage”, w Hans-Jürgen Goertz, *Geschichte. Ein Grundkurs* (Hamburg: Rowohlt, 2007), 15.

zapewne, by zwłaszcza stosunkowo nowe zagadnienia z zakresu metodologii historii zostały opracowane przez badaczy, którzy się nimi zajmują w swojej codziennej pracy badawczej. Jeszcze zanim książka została opublikowana, dało się słyszeć głosy zwątpienia, czy liczba haseł nie spowoduje, że podręcznik rozrośnie się do takiej liczby stron, że z trudem będzie spełniał swoje „podręczne” funkcje. Sąd w tej sprawie wydadzą czytelnicy, jednak z całą pewnością nie będzie to najobszerniejszy podręcznik dziedzinowy. Przywołajmy choćby dwa przykłady. Wspomniany już *Geschichte. Ein Grundkurs* liczy 862 strony i został napisany przy współpracy blisko 40 autorów. By odwołać się do polskiego *exemplum*, *Metodologia nauk* opublikowana przez Wydawnictwo KUL w 2019 roku to dwa tomy liczące razem ponad 1100 stron z równie liczną obsadą autorską.

Co jednak charakteryzuje dobry podręcznik? Jerzy Strzelczyk stwierdził wiele lat temu, że choć podręcznik nigdy nie był i nie będzie jedynym środkiem przekazu treści historycznych, to „pozostaje jednak i bodaj pozostanie środkiem najważniejszym”²⁶. Dlatego też pokusił się wówczas o odpowiedź na pytanie postawione na początku tego akapitu. Sprowadził ją do trzech punktów. Dobry podręcznik: 1. czyni zadość wymogom nowoczesnej dydaktyki, a pobudzając zainteresowanie przedmiotem i metodą naukową, wychodzi naprzeciw ludzkiej ciekawości świata i jego spraw; 2. dąży do przekazywania wiedzy rzetelnej; 3. powinien tłumaczyć, podobnie jak historia, jakiej chciał Witold Kula – wielka tłumaczka²⁷. Te uwagi poznańskiego mediewisty zostały poczynione u progu ówczesnej reformy podręczników w Polsce, niedługo po przełomie 1989 roku, jednak chyba nadal zachowują swoją aktualność. Na ile *Wprowadzeniu do metodologii historii* udało się sprostać tym wyzwaniom, ocenią jego adresaci – studenci historii i pokrewnych kierunków studiów humanistycznych²⁸.

Trudniejsze wydaje się natomiast pytanie o to, jak powstają dobre podręczniki, to znaczy takie, które przetrwają długie lata, nawet z wprowadzanymi od czasu do czasu zmianami. Tych bowiem uniknąć się nie da, zgodnie z zasadą dążenia do wiedzy rzetelnej i aktualnej. Dobre podręczniki są wynikiem długiej pracy dydaktycznej, której stałym elementem jest dyskusja nad przekazywanymi w nich treściami. Pytanie o podręcznik do metodologii historii będzie zatem pytaniem i o to, jak uczyć na studiach metodologii historii.

W kontekście dzisiejszych sporów o metodologię można postawić jeszcze jedno pytanie, które łączy się z poprzednim: czy warto dziś uczyć metodologii historii i, co ważniejsze, czy jest ona potrzebna jako odrębny przedmiot? W odpowiedzi odwołam się do mojego doświadczenia dydaktycznego. Gdy trwały prace nad podręcznikiem do metodologii poprosiłam studentów drugiego stopnia o wykonanie zadania opartego na powszechnie znanej metodzie burzy mózgów. Chodziło o to, by zaproponowali spis treści do tego rodzaju książki. Ćwiczenie powtórzyłam w trzech grupach na zajęciach, których zakres dotyczył teorii his-

²⁶ Jerzy Strzelczyk, „Wstęp”, w *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, red. Maria Kujawska (Poznań: Wydawnictwo Instytutu Historii UAM, 1994), 10.

²⁷ Strzelczyk, „Wstęp”, 10.

²⁸ Domańska, Pomorski, „Wstęp”, 9.

torii i za każdym razem była to pierwsza godzina zajęć. Zależało mi bowiem na poznaniu preferencji studentów zanim zaczniemy właściwy kurs, dotyczący zagadnień metodologicznych. Porównując zapisany na tablicy spis treści z tym zaproponowanym przez redaktorów, okazało się, że najwyżej dwa zagadnienia/hasła zaproponowane przez studentów pokrywały się z zawartością podręcznika. Większość propozycji studenckich dotyczyła problematyki docierania do źródeł historycznych lub nauk pomocniczych historii. Pojawiły się także zagadnienia metodologiczne, takie jak mikrohistoria czy historia mówiona, ale te z kolei nie są uwzględnione we *Wprowadzeniu do metodologii historii* jako odrębne tematy. Interesujące było to, że studenci za podstawowe hasło, w idealnym z ich punktu widzenia podręczniku, uznali zdefiniowanie historii. Na koniec przeczytałam spis treści zaproponowany przez redaktorów. Wielu studentom uświadomiło to istnienie takich zagadnień, które rozwiązywali dotąd *ad hoc* dość żywiołowo lub intuicyjnie albo nad którymi nie zastanawiali się dotąd, pisząc choćby pracę licencjacką. Okazało się też, że zamiast mówić o definicji historii lepiej jest zastanowić się nad jej polem pojęciowym, co może doprowadzić do zerwania z myśleniem o jednej, skodyfikowanej nauce historycznej. Zauważalna jest tu konieczność wyjścia poza ramy tradycyjnej historii, którą zresztą dostrzega dziś wielu badaczy. Jednak brak było dotąd podręcznika umożliwiającego prowadzenie dydaktyki w kierunku modernizacji historii.

Doświadczenia pracy ze studentami pokazują także rozmyte granice w myśleniu historyków pomiędzy metodologią i metodyką historyczną. Być może wpłynęła na to tradycja tytułowania podręczników jako „historyka”. Nazwa niesłusznie wywołuje skojarzenia z teorią historii. Łacińskie *ars historica* jest pojęciem prawdopodobnie utworzonym na zasadzie analogii do *ars poetica*, łacińskiego tytułu „sztuki poetyckiej” Arystotelesa (*technē poietikē*). Sztuka historii to zatem jej rzemiosło, to praktyczne podejście do warsztatu, w którym wyodrębnia się metody pracy historyka. Mimo to podręczniki tak tytułowane zawierają refleksje na temat pracy historyka. Do pojęciowego zamieszania w niemalym stopniu przyczynił się Marceli Handelsman, który w swojej *Historyce* pisał:

Teoria poznania następuje po metodologii; czyni to zadość podwójnemu wymaganiu. Naukowo, rzeczowo dopiero po wypróbowaniu skuteczności narzędzia, jakim jest metodologja, można przejść do sformułowania podstaw poznawczych danej nauki, choć wydawać się to może przeciwne formalnym wymaganiom. A jednak jest to naturalna kolej badań: nasamprzód badanie, jako zadośćuczynienie potrzebie praktycznej poznania, potem świadomość podstaw i charakteru tego poznania [podkr. A.K.]²⁹.

Metodologia została tu zatem potraktowana jako odpowiednik metodyki, choć już w tradycji historyzmu pojęcia te były od siebie oddzielane. Dodać przy tym trzeba, że właśnie przedstawiciele historyzmu używali jednak pojęcia metodologii stosowanej na określenie metodyki.

²⁹ Marceli Handelsman, *Historyka. Zasady metodologii i teorii poznania historycznego* (Warszawa: Gebethner i Wolff, 1928), 11.

Powstaje zasadne w kontekście podręcznika pytanie, czy metodologia empiryczna nie przyczyni się do dalszego zamieszania pojęciowego. Z pewnością tak, ale miejmy nadzieję, że będzie to zamieszanie płodne poznawczo. Zadaniem metodologii nie jest przecież podważanie tradycyjnych metod badania historycznego czy ustalania faktów historycznych. O wiele bardziej chodzi o to, by na tym etapie się nie zatrzymywać. W tym sensie metodologia może pomóc rozszerzyć pole tematyczne w stosunku do tradycyjnej historii. Może tym samym pomóc lepiej zrozumieć zmieniające się w przywołanym heksametrze czasy i nas w nich.

Być może właśnie te spory, kontestowanie z jednej strony nowych metod, a z drugiej metod klasycznych, sprawią, że podręcznik będzie się żywił toczonymi wokół niego polemikami badaczy. Być może jego kolejne wydanie nie będzie się sprowadzało do licznych poprawek, a do dodania kolejnych rozdziałów jako wyniku tych polemik.

DANUTA KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA

NOWOCZESNY PODRĘCZNIK AKADEMICKI DLA STUDENTÓW HISTORII

We współczesnym kształceniu akademickim, opartym na efektach uczenia się, kluczową rolę odgrywa refleksja nad projektowaniem procesu dydaktycznego w taki sposób, aby studenci po ukończeniu określonego kierunku studiów uzyskali zaplanowane osiągnięcia. Oznacza to, że każda osoba prowadząca zajęcia powinna zastanowić się nad tym, jakie działania edukacyjne (dydaktyczne) musi podjąć, by doprowadzić do zamierzonych celów. Wśród tych działań, oprócz obligatoryjnego wskazania zakładanych efektów, które student osiągnie, uczestnicząc w zajęciach, należy określić również sposób pomiaru realizacji tych efektów, a także wskazać treści programowe i metody kształcenia mające doprowadzić do ich osiągnięcia³⁰. W ramach tego tak zwanego planowania dydaktycznego niezbędne jest ponadto wskazanie odpowiedniej literatury pomocniczej dla studenta, umożliwiającej mu przygotowanie się do zajęć i spełnienie warunków zaliczenia przedmiotu. Ważne, aby wskazywana przez prowadzącego literatura obowiązkowa była w jak największym stopniu aktualna i dostosowana do potrzeb kształcenia akademickiego³¹.

Niestety, bardzo często brakuje publikacji, które w sposób syntetyczny odnosiłyby się do tematyki konkretnych zajęć i byłyby przygotowane z myślą o studentckim odbiorcy. Taką rolę bez wątpienia spełniają podręczniki akademickie, ale z różnych względów nie ma ich zbyt wiele na rynku wydawniczym. Pojawie-

³⁰ Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 r., Dz. U. 2018 poz. 1668, art. 67, par.1, pkt. 2; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie studiów z dnia 27 września 2018 r., Dz. U. 2018, poz. 1861, rozdział 2, par. 3.1, pkt. 3 i 4.

³¹ Szerzej na ten temat: Danuta Konieczka-Śliwińska, „Planowanie dydaktyczne w szkole wyższej”, w *Kształcenie akademickie – współczesne konteksty i wyzwania*, red. Beata Mikołajczyk, Danuta Konieczka-Śliwińska (Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2022), 57–83.

nie się nowych propozycji podręcznikowych wzbudza zatem za każdym razem uzasadnione zainteresowanie zarówno z punktu widzenia ich zawartości merytorycznej, jak i szczegółowej koncepcji układu treści, zastosowanej narracji czy rozwiązań graficznych. W 2022 roku nakładem wydawnictwa Naukowego PWN ukazał się nowy podręcznik akademicki do metodologii historii i to na jego kanwie pozwolę sobie na kilka bardziej ogólnych refleksji oraz szczegółowych uwag.

CO TO ZNACZY NOWOCZESNY PODRĘCZNIK AKADEMICKI?

Prowadzimy coraz to ciekawsze badania naukowe, publikujemy dziesiątki książek i artykułów, nauka się rozwija, a wraz z nią dezaktualizują się podręczniki akademickie, przede wszystkim pod względem zawartych w nich treści. Postęp technologiczny wpływa także na formę podręcznika i innych pomocy dydaktycznych. Obok książek papierowych pojawiają się e-booki i audiobooki, korzystamy w praktyce z wersji elektronicznych różnych publikacji. W największym stopniu zmieniają się jednak sami odbiorcy podręczników, czyli studenci. Potrzebujemy zatem nowych podręczników akademickich, gdzie syntetycznie i w przystępny sposób przedstawimy określone problemy, uwzględniając najnowsze ustalenia naukowe i potrzeby zajęć. Odwiecznym dążeniem autorów (i wydawców) jest, by były to podręczniki nowoczesne, na miarę swoich czasów. Co jednak w praktyce ma oznaczać ta nowoczesność, bardzo często redukowana tylko i wyłącznie do cyfrowej formy podręcznika, która ma zapewnić atrakcyjność dla współczesnego czytelnika?

Jak pisze Anna Sajdak:

nowoczesność dydaktyki nie wyraża się tylko w używaniu nowoczesnych środków kształcenia, ale w korzystaniu z najnowszych ustaleń pedagogiki i psychologii dotyczących prawidłowości ludzkiego uczenia się i możliwych – różnorodnych strategii nauczania. [...] Technologie stanowią jedynie nowoczesne narzędzia, ale nie przesądzają o nowoczesności kształcenia³².

Nie wystarczy zatem napisać tradycyjnego w sensie merytorycznym i koncepcyjnych podręcznika, ale za to wydane w ciekawej formie i umieszczonego na platformie cyfrowej, by uzyskać nowoczesny środek dydaktyczny. Konsekwencja ta obowiązuje także w odwrotnej zależności – wydanie podręcznika akademickiego w formie klasycznej (papierowej) książki nie oznacza, że jest on tradycyjny i nienowoczesny. Uniwersytet w dobie cywilizacyjnych przemian ma do spełnienia określone zadania, jak słusznie zauważa Mirosław Wobalis, ponieważ „refleksja naukowa w realiach społeczeństwa sieci musi koniecznie być nowoczesna, a więc korzystająca z najnowszych technologii informatycznych i możliwości,

³² Anna Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013), 215.

jakie dają nowe media”³³. Nie chodzi tu jednak o wprowadzanie technologii informacyjnej jako narzędzia zwiększającego efektywność dydaktyczną, tylko świadome i podyktowane użytecznością potraktowanie jej jako narzędzia codziennej pracy i nauki. Jak wykazują badania neurobiologiczne, połączenie nowych mediów z wielozadaniowością, wielowątkowością, interaktywnością i polisensorycznością może prowadzić do rozproszenia uwagi i spadku efektywności, czyli skutku odwrotnego niż byśmy oczekiwali³⁴.

Od 2012 roku nie obowiązują już w projektowaniu kierunków studiów tak zwane minima programowe, które sztywno wyznaczały kanon podstawowych przedmiotów i liczbę godzin zajęć do nich przypisanych. Aktualnie obowiązuje Polska Rama Kwalifikacji (dalej jako PRK), zawierająca bardzo ogólne wytyczne pozwalające nam hierarchizować wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne studentów dla szóstego i siódmego poziomu kształcenia, czyli studiów pierwszego i drugiego stopnia. Oznacza to, że w praktyce każdy ośrodek akademicki może zaproponować własny pomysł na kształcenie historyków i w konsekwencji opracować autorski program studiów. To, co jednej strony jest atutem tego rozwiązania (student może wybrać nie tylko miasto czy uczelnię, ale także koncepcję studiów), rodzi jednak również pewne problemy, ponieważ w jednym ośrodku może być więcej specjalistów mogących prowadzić zajęcia na przykład z metodologii historii i historii historiografii, a w innych mniej – dlatego w jednym programie jest tylko 30 godzin zajęć z tego zakresu, a w innym 120. Czy to oznacza, że w jednym ośrodku są mądrzejsi studenci, którzy potrzebują mniej czasu na osiągnięcie tych samych (lub podobnych) efektów uczenia, co ich kole-dzy studiujący na innej uczelni? Nie sędzę, ale z pewnością warto o tym rozmawiać.

Kluczową kwestią wydaje się podjęcie dyskusji nad tym, co aktualnie powinno być przedmiotem kształcenia akademickiego w zakresie historii, a w konsekwencji także w zakresie problematyki szczegółowej, jak metodologia historii, historia historiografii, historia starożytna czy historia powszechna XIX wieku. Ważne, by w tej dyskusji wzięli udział praktykujący nauczyciele akademicy różnych generacji, którzy podzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem. Wówczas mamy szansę – w moim przekonaniu – wypracować pewne modelowe rozwiązania, będące do zastosowania w różnych warunkach, poddające się autorskim modyfikacjom, ale jednak zapewniające określony poziom PRK w tym zakresie. Wydanie podręcznika *Wprowadzenie do metodologii historii* pod redakcją Ewy Domańskiej i Jana Pomorskiego, przy współpracy Aleksandry Kuligowskiej i Piotra Kowalewskiego Jahromi postrzegam jako zapoczątkowanie (a właściwie odnowienie) dyskusji nad koncepcją kształcenia studentów historii i jako propozycję tak zwanych dobrych praktyk w prowadzeniu zajęć z tego przedmiotu.

Poza spełnieniem wspomnianego przeze mnie na początku formalnego wymogu związanego z koniecznością zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia

³³ Mirosław Wobalis, „W stronę cyfrowej dydaktyki akademickiej XXI wieku. Próba rozpoznania”, *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVII (2017): 448.

³⁴ Wobalis, „W stronę”, 449.

akademickiego, odwołującego się do najnowszej literatury, podręcznik ten stara się także dostosować do potrzeb nowego pokolenia studentów. Do naszych uczelni bowiem trafiają już od jakiegoś czasu przedstawiciele tak zwanego pokolenia Z (urodzeni w latach 1997–2004), a za chwilę progi uczelni przekroczy pokolenie Alfa (roczniki 2008–2022), które ma inne potrzeby i strategie działania niż ich nauczyciele akademicy, inaczej postrzega rzeczywistość, w inny sposób zdobywa i przetwarza wiedzę, inaczej się uczy. Edukację, nie tylko rzeczywistą, ale i cyfrową, ci młodzi ludzie chcą łączyć z rozrywką dostępną i angażującą, czyli oczekują edukacji immersyjnej, często są przebudzcowani, trudniej im skupić uwagę, mają specyficzne potrzeby edukacyjne. Z nimi musimy się inaczej komunikować i pisać dla nich w inny sposób. Dlatego istotnym kierunkiem rozwoju współczesnej dydaktyki akademickiej jest nie tylko refleksja nad tym, jakie treści przekazać studentom, ale w równym stopniu także, w jaki sposób to zrobić. Dopiero połączenie obu tych namysłów decyduje o efektywności procesu kształcenia i jest źródłem skutecznej motywacji studentów do uczenia się³⁵.

ZALETY DOBREGO PODRĘCZNIKA AKADEMICKIEGO DLA STUDENTÓW HISTORII

Odwołując się do podstaw teoretycznych podręcznika akademickiego, z przekonaniem mogę stwierdzić, że nowy podręcznik pod redakcją Ewy Domańskiej i Jana Pomorskiego stanowi aktualną syntezę wiadomości z zakresu teorii i metodologii historii oraz nowych tendencji w badaniach historycznych. Jego struktura i układ treści (33 rozdziały pogrupowane w pięć części) oraz zawarta literatura (w przypisach i na końcu książki) odzwierciedlają obecny stan refleksji nad tą problematyką. Zawarte w nim treści odpowiadają zarówno potrzebom naukowym tego przedmiotu we współczesnej koncepcji PRK, jak i dydaktycznym, ponieważ pozwalają na poznanie głównych tendencji rozwojowych historii, zdobycie uporządkowanej i podbudowanej teoretycznie wiedzy z zakresu metodologii historii, poznanie w stopniu pogłębionym metod i teorii wyjaśniających złożone zależności pomiędzy faktami, obiektami i zjawiskami historycznymi, a także na twórcze wykorzystanie tej wiedzy w rozwiązywaniu różnorodnych problemów warsztatu badawczego historyka³⁶. Może być on zatem przydatny i do samodzielnego studiowania, i do prowadzenia zajęć na uczelni, wypełniając wszystkie funkcje nowoczesnego podręcznika akademickiego.

Co warto podkreślić, zastosowano w nim najważniejsze zasady kształcenia akademickiego. Podręcznik w odpowiednim stopniu porządkuje przekazywane treści (zasada systemowości), dzieląc je na części, rozdziały i zagadnienia szczegółowe. Każdy nowy rozdział ma podobną strukturę wewnętrzną (na początku

³⁵ Danuta Morańska, „Kształcenie akademickie – szanse rozwoju w sytuacji zmiany cywilizacyjnej”, *Edukacja – Technika – Informatyka* 20, 2 (2017): 20.

³⁶ *Charakterystyki drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji typowe dla kwalifikacji uzyskanych w ramach systemu szkolnictwa wyższego i nauki po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4*, Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018, Dz. U. 2018, poz. 2218, s. 2–4.

rodzaj wprowadzenia, potem rozwinięcie najważniejszych wątków, podsumowanie na koniec) i obowiązujące zasady edytorskie (np. wszystkie wymienione w tekście postaci historyczne lokalizowane są w czasie i wytluszczone). Autorzy starają się rozpoczynać narrację od tego, co jest potoczne i znane, by przejść następnie do tego, co naukowe i nowe (zasada stopniowania trudności). Przywołują liczne przykłady, które prowadzą do uogólnienia. Tam, gdzie to możliwe i uzasadnione odwołują się do wykresów, tabel, zdjęć i schematów (zasada pogładowości). Stosują rozbudowany system graficznych znaczników w tekście (podkreślenia, rozstrzelony druk, teksty na apli, wyróżnienie cytatów) oraz odsyłaczy do innych rozdziałów i do literatury. Często powtarzają i przypominają najważniejsze wnioski, analizują przykładowe wypowiedzi i pokazują praktyczne zastosowanie omawianych teorii (zasada łączenia teorii z praktyką). Elementy tak zwanej obudowy dydaktycznej tego podręcznika sprzyjają samodzielnej pracy studenta, ponieważ każdy rozdział kończy zestaw pytań i poleceń do dyskusji oraz literatura do danego problemu. Szkoda tylko, że część zagadnień do dyskusji to często pytania tylko rozstrzygające, pozostawione bez polecenia uzasadnienia. Warto już w trakcie indywidualnej lektury lub wykorzystania podręcznika podczas zajęć pokusić się o uzasadnienie udzielonej odpowiedzi.

Dobrze napisany podręcznik akademicki jest bez wątpienia nieocenioną pomocą dla studentów i dla osób prowadzących zajęcia. Szczególną rolę odgrywa tu zwłaszcza styl narracji, zrozumiały dla czytelnika, prowadzący go niejako po kolejnych partiach materiału, zawierający przyjazne zwroty itp. Wszystko to sprawia, że *Wprowadzenie do metodologii historii* postrzegam jako rodzaj rozmowy badaczy lub nauczycieli akademickich z czytelnikami na różne tematy. Autorzy starają się wywołać zaciekawienie i skupić uwagę odbiorcy, na przykład cytatem, porównaniem, ciekawą historyjką czy pytaniem. Cennym uzupełnieniem książki jest indeks pojęć i indeks nazwisk. Dla prowadzących zajęcia to gotowy materiał do wykorzystania w pracy dydaktycznej ze studentami. Nie trzeba szukać przykładów, całość teorii jest tu syntetycznie przedstawiona, są pomysły na dyskusję.

Pewnym zniechęceniem do lektury może być objętość podręcznika, ponieważ liczy on aż 572 strony. Nie jest to z pewnością książka do szybkiego opanowania, ale nie trzeba jej obligatoryjnie czytać od początku do końca. Można wybrać tylko ten fragment, który nas interesuje lub co uważamy za kluczowe, biorąc pod uwagę czas, którym dysponujemy i poziom studiów (pierwszego czy drugiego stopnia). Trzeba także zauważyć, że niektóre problemy zostały przedstawione bardzo szczegółowo, a co za tym idzie nie udało się uniknąć specjalistycznego języka i terminologii. Pojawia się jednak w tym miejscu pytanie, czy jest możliwe proste wytłumaczenie każdego złożonego problemu i jak daleko możemy „infantylizować” formę przekazu?

Panuje trochę żartobliwe przekonanie, że dopiero trzecia wersja podręcznika akademickiego jest najlepsza, bo jedynie w trakcie korzystania zauważamy jego niedociągnięcia i próbujemy je usunąć. Może zatem w kolejnym wydaniu uda się redaktorom naukowym zmobilizować wszystkich autorów i autorki, by w takim samym stopniu zastosowali cały zestaw wyróżników graficznych, który bez wątpienia jest jednym z atutów tej książki.

Uważam, że zbyt skromnie zdefiniowany został docelowy odbiorca tego podręcznika. Przyda się on nie tylko studentom historii czy kierunków pokrewnych, ale również nauczycielom, edukatorom, pasjonatom historii i innym osobom znajdującym zastosowanie historii w przestrzeni publicznej. Możemy go potraktować także jako źródło aktualizacji naszej wiedzy o najnowszych trendach w teorii historii i z tego względu może być użyteczny dla doktorantów lub badaczy innych zagadnień/epok.

KONKLUZJA

Z punktu widzenia kształcenia studentów historii pojawienie się na rynku wydawniczym nowego podręcznika akademickiego do metodologii historii jest ważnym wydarzeniem z kilku powodów. Po pierwsze, należy docenić inicjatywę Komisji Teorii Historii i Historii Historiografii, działającej przy Komitecie Nauk Historycznych PAN, która uznała za istotny problem podnoszenie jakości kształcenia na studiach historycznych. Po drugie, zaproponowano nam ciekawą i zupełnie inną niż do tej pory stosowaną koncepcję podręcznika akademickiego do metodologii historii (przypomnijmy sobie wydanie *Metodologii historii* Jerzego Topolskiego z lat siedemdziesiątych czy osiemdziesiątych), napisanego specjalnie dla studentów historii. Wreszcie po trzecie, nie jest to wizja jednego autora, tylko zbiorowy wysiłek i refleksja szerokiego środowiska metodologicznego w Polsce, które dzieli się z czytelnikami swoimi najnowszymi badaniami. Być może nie trafi on w oczekiwania wszystkich odbiorców, ale jest konkretną propozycją, o której możemy dyskutować i starać się ją udoskonalić.

EWA DOMAŃSKA I JAN POMORSKI

POŚŁOWIE DO DYSKUSJI NAD

WPROWADZENIEM DO METODOLOGII HISTORII

Jako redaktorzy podręcznika *Wprowadzenie do metodologii historii* postanowiliśmy dopisać do tej dyskusji swoje posłowie, by już z pewnego dystansu spojrzeć na nasze zbiorowe dzieło, odwołując się do myśli i tez, które wprowadziły przewijały się w zaprezentowanych wystąpieniach i w trakcie dyskusji nad nimi, ale naszym zdaniem zasługują na szczególną uwagę. Trzy kwestie wysuwają się tu na czoło: (1) empiryzm i pluralizm metodologii historii, (2) nauczanie metodologii jako wyzwanie praktyczne dla uniwersyteckiego studium historii oraz (3) funkcjonowanie podręcznika jako dzieła programowo otwartego.

EMPIRYZM I PLURALIZM METODOLOGII HISTORII

Metodologia jest ściśle powiązana z praktyką badawczą, bo z niej wyrasta. Jej empiryczność ma swe źródło właśnie w tym zakorzenieniu we wspólnotowym (kolektywnym, jak pisał Ludwik Fleck) sposobie poznawania przeszłości, bowiem dopiero zderzenie własnych tez z opinią kolektywu naukowego nadaje im status intersubiektywności. Maciej Janowski znacząco wyeksplikował w swym tekście rozmaite niuanse, jakie mogą kryć się w związku z tym za tezą o empiryczności metodologii historii. Spośród wszystkich wymienionych, zapewne najbliżej nam do stanowiska Droysena przedstawionego w *Zarysie historyki*³⁷, gdzie to w 95 tezach niemiecki historyk przedstawił swój pomysł na reformację historiografii, wskazując między innymi na nieodzowność refleksji metahistorycznej w historyce, która nie może być zredukowana jedynie do metodyki pracy ze źródłem historycznym. Janowski słusznie podkreśla za Droysenem, że w istocie chodzi tu o rozpoznanie istoty myślenia historycznego. Bez tego nie będzie mowy o prawdziwej odnowie nauki historycznej, z czym w pełni się zgadzamy.

Warto w tym miejscu jeszcze raz zaznaczyć nasz zamiar, by w podręczniku iść śladem Jerzego Topolskiego, który podkreślał, że podstawę jego metodologii i teorii wiedzy historycznej stanowią empiryczne badania praktyki historyków. W swoich późniejszych pracach autor *Metodologii historii* dokonał przejścia od analiz, które interesując się problemami metodologicznymi (np. narracja, prawda, wyjaśnianie), wykorzystują pisarstwo historyczne jako zbiór przykładów ilustrujących prowadzone rozważania, do metodologii empirycznej, która traktuje historiografię jako materiał badawczy. Dlatego Topolski używał określeń typu „właściwie empiryczne badania metodologiczne nad nauką historyczną” czy „empiryczne badanie praktyki badawczej historyków”³⁸. O problemie wyjaśniania historycznego pisał:

Ponieważ żadne z tych stanowisk [chodzi o analityczną filozofię historii – dop. E.D. i J.P.] nie wypływało z badań empirycznych nad nauką historyczną i procedurami badawczymi historyka – problematyka wyjaśniania w historii stała się przede wszystkim płaszczyzną dyskusji filozoficznej, odzwierciedlającej podstawowe rozbieżności reprezentowanej przez poszczególnych filozofów wizji nauki, świata i człowieka, a nie przedmiotem właściwej analizy metodologicznej³⁹.

Wagę tej opcji podkreślał od lat osiemdziesiątych Jan Pomorski, twierdząc, że „rację bytu ma jedynie ta metodologia, która wyrasta z empirycznych badań nad pracami historyków”⁴⁰. Z takich założeń wynikało także zbliżenie metodologii historii i historii historiografii oraz ich rosnąca współzależność. W tym kontekście mówi się o „nadaniu refleksji metodologicznej wymiaru historycznego” oraz

³⁷ Johann Gustav Droysen, *Zarys historyki*, przeł. i oprac. Mateusz Bonecki, Jakub Duraj (Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram, 2012).

³⁸ Topolski, *Teoria*, 363 i 373.

³⁹ Topolski, *Teoria*, 362.

⁴⁰ Jan Pomorski, „Metodologia a potrzeby praktyki badawczej historyków”, w Jan Pomorski, *Historyk i metodologia* (Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1991), 11.

o „wprowadzeniu perspektywy metodologicznej do historii historiografii”⁴¹. W naszym podręczniku pisarstwo historyczne i inne formy przedstawiania przeszłości stanowią punkt wyjścia i materiał badawczy dla podejmowanych w książce zagadnień poznania historycznego. Rzecz jasna w różnych rozdziałach – w zależności od podejmowanej w nich tematyki i zróżnicowanych zainteresowań badawczych autorów idących bądź to bardziej w kierunku metodologii stosowanej, bądź to ogólnej metodologii nauk – postulat ten realizowany jest w różnym stopniu. Nie podważa to jednak kolegalnie przyjętej idei, że metodologia empiryczna stanowi podstawę *Wprowadzenia do metodologii historii*.

Takie podejście staje się szczególnie ważne teraz – w czasach krytyki, a często i prób dyskredytacji nauki jako dominującego sposobu tworzenia i organizacji wiedzy; epoki post-faktów i post-prawdy, szczególnej instrumentalizacji historii i agresywnej polityki historycznej. Jest to także czas, kiedy pojawianie się różnych nowych kierunków i subdyscyplin nauk historycznych związane jest z wnoszeniem do historii nowych podejść i metod. Co więcej, nie tylko często podważają one fundamenty, na których opiera się historia, lecz także kwestionują historię jako dominujący sposób podejścia do przeszłości, wytykając jej patologiczny antropocentryzm, eurocentryzm, wspieranie kolonializmów i nacjonalizmów, uprzywilejowanie czasu linearnego, teleologii i kartezyjańskiej racjonalności. W naszym podręczniku metodologia historii (klasyczne i nowe problemy metodologiczne) jest traktowana jako instrument pozwalający na zmierzenie się z tymi wyzwaniami; jako narzędzie, które pozwala je zidentyfikować i krytycznie przeanalizować. I tak powinien być traktowany nasz podręcznik – jako próba odpowiedzi na wyzwania stawiane przez zachodzące z coraz większą dynamiką i impaktem – w nauce i w świecie – zmiany.

Z tej przyczyny promowana jest przez nas metodologia jako metarefleksja nad tym, jak przeszłość uobecnia się w naszej teraźniejszości i jak wpływa na nasze przyszłościowe wybory oraz nad tym, jak dochodzi się do wiedzy o tej przeszłości, jak się wiedzę tę uzasadnia i jak się ją komunikuje bliżnim w profesji i społeczeństwie. A skoro we współczesnej historiografii mamy do czynienia z różnorodnością podejść do poznawania przeszłości, wielością koncepcji jej uprawiania czy wręcz konkurencją pomiędzy poszczególnymi paradygmatami badania historycznego (co akcentują w swoich tekstach Hubert Łaszkiewicz i Barbara Klich-Kluczevska⁴²), to pluralizm metodologii historii jest naturalnym odbiciem tego stanu rzeczy. Dążenie do unifikacji teorii historii, nawet na po-

⁴¹ Zob. Jan Pomorski, „Metodologia historii a historia historiografii”, w Jan Pomorski, *Spoglądając w przeszłość... Studia i szkice metahistoryczne* (Lublin: Wydawnictwo UMSC, 2018), 177.

⁴² Pisze Barbara Klich-Kluczevska: „W konsekwencji specyfiką, a moim zdaniem także plusem, współczesnej historiografii jest współegzystencja różnorodnych naukowych plemion w ramach dyscypliny i na jej pograniczach. Plemiona te żyją obok siebie, bywa nawet, że nawzajem się nie zauważają czy złośliwie ignorują. Nie tylko mówią różnymi językami, ale piszą przeciwstawne sobie opowieści o tej samej przeszłości, korzystając czasami z tych samych źródeł”. Barbara Klich-Kluczevska, „Wprowadzenie do metodologii historii. Refleksja z punktu widzenia historyczki kulturowej XX wieku”, *Historyka* 54 (2024): 243–247.

ziomie dydaktycznym (podręcznikowym) – a głosy o takiej potrzebie dały się słyszeć w kontekście dyskusji nad *Wprowadzeniem do metodologii historii* – byłoby błędem, podobnie jak błędem jest wmawianie sobie i studentom, że istnieje tylko jedna słuszna historia i jakimś szczęśliwym zrządzeniem losu to właśnie my ją uprawiamy... Powtórzmy raz jeszcze: nie ma uniwersalnej metodologii historii, która „pasowałaby” do wszystkiego.

Tym samym obrona naukowego statusu historii jako dyscypliny, które to zadanie uznajemy za ważne wobec wielu współczesnych ataków na historię, nie oznacza konieczności trzymania się kurczowo jakichś raz na zawsze wypracowanych zasad naukowości historii, bo sama nauka, co dziś oczywiste, jest tworem społecznym i historycznym – rozumienie i kryteria naukowości zmieniają się w czasie. Modyfikują się wraz z kolejnymi kulturami poznawczymi. Pluralizm prezentowanych w podręczniku poglądów oddaje (i sankcjonuje) różnicowanie środowiska (i pluralizm świata w którym żyjemy).

Tak, to prawda: polska metodologia historii „wybiła się na niepodległość” w ramach metodologicznej szkoły poznańskiej i Jerzemu Topolskiemu ogromnie wiele zawdzięcza, łącznie z autorytetem, z którego do dziś jako środowisko korzystamy. Ale jej dzisiejszego bogactwa, widocznego już w samym sposobie konceptualizowania najważniejszych problemów metodologicznych, nie mówiąc już o proponowanych we *Wprowadzeniu do metodologii historii* strategiach ich rozwiązywania, nie dałoby się zamknąć w gorsecie jakiejś jednej metodologii historii – uniwersalnego zbioru reguł i zasad postępowania. Dlatego właśnie, choć jako pomysłodawcy i redaktorzy tego podręcznika przyznajemy się do dziedzictwa Topolskiego, to równie świadomi jesteśmy potrzeby jego przekraczania. Jest to zresztą zgodne z tym, do czego autor *Jak się pisze i rozumie historię* sam wzywał, poszukując inspiracji w otoczeniu historiografii, w tym co wokół historii się działo w innych dyscyplinach humanistycznych czy społecznych w jego czasach. Podobnie staramy się czynić i my w przekonaniu, że metodologiczny *upgrade* historiografii raz na kilka lat powinien dziś być obowiązującym standardem.

Właśnie z takiego programowego otwarcia na różne teorie historii i różne sposoby konceptualizacji doświadczenia metodologicznego historyków wynikało zaproszenie przez nas do współpracy przy pisaniu *Wprowadzenia do metodologii historii* reprezentantów różnych stylów naukowych, różnych generacji pokoleń i różnych ośrodków akademickich. Intencjonalnie chodziło o to, by pluralizm polskiej myśli metodologicznej wybrzmiał możliwie najpełniej, a korzystający z podręcznika mogli przekonać się w praktyce, że różnica zdań i odmienność interpretacji to nie coś złego, ale przeciwnie: to samo sedno uprawiania zawodu historyka czy metodologa historii.

NAUCZANIE METODOLOGII HISTORII JAKO WYZWANIE PRAKTYCZNE

Bardzo zależało nam, aby pisanie o metodologii historii poparte było doświadczeniem w jej nauczaniu. Za ogromną wartość podręcznika poczytujemy sobie fakt, że za jego autorami stoi kilku-, kilkunasto-, a w niektórych przypadkach nawet kilkudziesięcioletnie akademickie zaangażowanie w nauczanie metodologii historii lub

historii historiografii i tym podobnych przedmiotów „teoretycznych” na studium historii. Jeśli się nie ma takiego doświadczenia, bardzo trudno zrozumieć, na czym polegają wyzwania praktyczne, z jakimi nauczający tych przedmiotów się zderzają. W III RP z uniwersyteckiego nauczania historii zniknęły kolejno takie kursy jak filozofia, logika, ekonomia, socjologia, psychologia, a nawet statystyka i demografia historyczna, które współkształtowały kulturę umysłową/naukową adeptów historii w latach osiemdziesiątych XX wieku – czasach rozkwitu metodologicznej szkoły poznańskiej. Metodolog historii miał w tamtych latach do czego nawiązywać i na czym się wspierać. Dziś praktycznie pozostaliśmy osamotnieni w nauczaniu przedmiotów teoretycznych, ratując się współpracą z historykami historiografii, choć i oni znajdują się w podobnie trudnej sytuacji – redukcja godzin na poznanie historii własnej dyscypliny i jej wielkich mistrzów jest niestety ogólnopolskim trendem. Poziom czytania w tekstach teoretycznych przeciętnego studenta historii, który trafia na zajęcia z metodologii historii, jest na tyle niski, że ma on podstawowy problem z czytaniem ze zrozumieniem tychże. Kiedyś metodolog historii i doświadczony dydaktyk Wojciech Wrzosek wydał na potrzeby studentów *Zaradnik*⁴³, tłumaczący im, jakie lektury powinni dobierać i jak z nimi pracować, aby poszerzać horyzonty swojej wyobraźni historycznej i naukowej. Dziś łapiemy się na tym, że sama potrzeba takiego poszerzania dla wielu adeptów Klio stała się problematyczna – coraz częściej historycy czytają tylko siebie nawzajem...

Jak zatem dotrzeć z wiedzą i przekazem kultury metodologicznej do studentów historii? Do pokolenia już nie „Millenialsów” (do nich właśnie adresowany był *Zaradnik*), ale „Z”, a wkrótce „Alfa”. Oto pytanie, które sobie zadawaliśmy, poszukując dobrych praktyk w tym względzie. Wiele cennych odpowiedzi wniosła „konsultantka dydaktyczna” naszego zespołu, Profesor Danuta Konieczka-Słowińska, zwłaszcza w zakresie rozumienia samej istoty podręcznika akademickiego, jego struktury i formy przekazu treści. Odwoływaliśmy się, rzecz jasna, także do własnych doświadczeń, w tym do pracy z adresatami podręcznika – studentami historii – nad roboczymi wersjami poszczególnych rozdziałów. W wielu przypadkach pozwoliło to dopracować ich wersje finalne.

Rzecz jasna, każdy podręcznik jest pewnym wyborem wchodzących w grę tematów, zagadnień i problemów z grona tych, które chciałoby się objąć refleksją. Pierwotnie nakreślone przez Wydawcę ramy objętościowe *Wprowadzenia do metodologii historii* zostały dwukrotnie przekroczone, a i tak mamy pewien niedosyt wynikający z poczucia, iż pominęliśmy pewne kwestie, a inne zdawkowo jedynie omówiliśmy. W dyskusjach najczęściej wytykano nam brak rozdziałów traktujących specjalnie o – tak przecież ważnych dla nauki historycznej – historii gospodarczej, historii społecznej, antropologii historycznej czy studiach nad pamięcią kulturową. I trudno się z tymi zarzutami nie zgodzić. Trzeba jednak pamiętać, że nie tworzyliśmy podręcznika określającego stan współczesnej historiografii i nie oferujemy przeglądu nowych tendencji w badaniach historycz-

⁴³ Wojciech Wrzosek, *Zaradnik. Poradnik zaradnego czytelnika książek trudnych sporządzony przez Wojciecha Wrzosa na użytek studentów historii*, wyd. 2 popr. i rozszerzone (Poznań: Wydział Historii UAM, 2022).

nych. Interesują nas one o tyle, o ile wnoszą nowe problemy do metodologii historii. Ponadto jest to w końcu tylko wprowadzenie. Nasza książka – co podkreśla Piotr Kowalewski Jahromi – to przegląd różnych zagadnień i stanowisk, które są ważne dla określenia stanu współczesnej metodologii historii i jej głównych problemów; to także prowokacja i zachęta do myślenia, jak zauważa Barbara Klich-Kluczevska.

Pracując nad tomem, stale zatem byliśmy w sytuacji nie tylko konieczności kompromisu tematycznego związanego z preferencjami autorów, lecz także wyboru typu „coś zamiast czegoś”. Ostatecznie zdecydowaliśmy się na wprowadzenie do podręcznika rozdziałów o historii cyfrowej, historii audiowizualnej i historii publicznej, bo był to ułkon w stronę oczekiwań samych studentów. Bez wątplenia to te trzy sub- czy raczej transdyscypliny (specjalności) uprawiane w ramach historii będą w najbliższych latach cieszyły się największym wzięciem wśród adeptów Klio, bo zadecyduje o tym zwyczajnie rynek pracy – to przemysły kreatywne w Stanach Zjednoczonych, obficie czerpiące tematy i inspiracje z historii, zagospodarowują już teraz największy odsetek absolwentów kierunków historycznych, wyposażonych dodatkowo na studiach w cyfrowe kompetencje. Nie inaczej będzie zapewne w Polsce i w Europie.

PODRĘCZNIK JAKO DZIEŁO OTWARTE

Aleksandra Kuligowska postawiła pytanie o potrzebę aktualizacji wiedzy metodologicznej:

Czy można więc tak napisać podręcznik, aby tej konieczności nie podlegał i aby się nie przedawnił? Czy można umieścić w nim takie treści, które [...] oprą się zmianie czasów i pozostaną ważne dla zmieniających się czytelników? Odpowiedź na tak postawione pytanie musi być negatywna, ale przecież do istoty podręcznika nie należy jego długotrwały żywot⁴⁴.

Oczywiście jest w tym stanowisku wiele racji, wiedza dziś dezaktualizuje się o wiele szybciej niż dawniej, ale problem otwartości polega też na czymś innym i nie chodzi tu też o tak zwany *Open Access*. Klasyczny podręcznik zostaje zastąpiony podręcznikiem cyfrowym (nie mylić z e-wydaniem), który jest usieciowiony, multimedialny i interaktywny. Aktualizowany i rozwijany jest on wówczas na bieżąco przez współtworzącą go społeczność – w naszym przypadku powinna to być działająca przy Komitecie Nauk Historycznych PAN Komisja Teorii i Historii Historiografii oraz Metodologii Historii. I taka moim zdaniem powinna być przyszłość *Wprowadzenia do metodologii historii*. Domańska i Pomorski nadali mu postać klasyczną, ale Kuligowska i Kowalewski Jahromi mogą pójść krok dalej – w kierunku jego cyfrowej wersji. Wtedy te

⁴⁴ Aleksandra Kuligowska, „Co zrobić, aby wprowadzenie do metodologii historii szybko się nie zestarzało, aby metodologia pozostała w kanonie przedmiotów wykładanych na wydziałach historii?”, *Historyka* 54 (2024): 260–264.

wszystkie postulowane słusznie uzupełnienia, rozwinięcia i dopominania się także o stronę graficzną i audiowizualną podręcznika będą mogły być urzeczywistniane na zasadzie aktualizacji, rozbudowy i ulepszeń.

Trudno nie zgodzić się z Barbarą Klich-Kluszewską, gdy pisze:

Na szczęście nie ma jednej koncepcji czy wizji podręcznika. Może on być opisowym wykładem, teoretycznym wprowadzeniem do problematyki czy podstawowym przewodnikiem dla zagubionych. Wizje idealnego podręcznika metodologii historii, które krążą w środowisku, przypominają z kolei czasami książkę kucharską, z zestawieniem gotowych recept na analizę historyczną na pięć gwiazdek. To oczywiście utopijne, o ile nie szkodliwe⁴⁵.

Primum non nocere to dewiza, która zatem powinna przyświecać nie tylko lekarzom, ale i metodologom piszącym podręczniki. Nadmierny dydaktyzm czy przechodzenie ze stylu opisowego na styl normatywny to pułapki kolejne. Słuszna jest uwaga Danuty Konieczko-Śliwińskiej, że podręcznik powinien prowokować studentów do samodzielnego myślenia. Na ile nam się to udało, wyjdzie w praktyce. Pierwszy rok zbierania doświadczeń właśnie za nami. Opinie i komentarze, jaki otrzymaliśmy z kilku ośrodków, gdzie już wdrożono nasz podręcznik do nauczania metodologii i teorii historii, są obiecujące. Studenci zareagowali generalnie pozytywnie, ale musi przejść kilka cykli dydaktycznych, by powiedzieć coś więcej.

Zabrakło czasu (i środków finansowych) na opatrzenie *Wprowadzenia do metodologii historii* glosariuszem – bardzo ułatwiłby lekturę mniej wyrobionym czytelnikom. Sam indeks pojęć jest pewną pomocą w odnajdowaniu powiązanych tematów (podobnie jak wzajemne odsyłacze między autorami), ale to nie wystarcza wobec oczywistej w metodologii potrzeby uzgadniania pojęć i doprecyzowania terminów w toku wymiany myśli. Pokazała to świetnie dyskusja wokół tezy o empiryczności metodologii historii.

Potrzebny był też dodruk, co ucieszyło nie tylko Wydawnictwo PWN, ale przede wszystkim osoby zaangażowane w proces powstania *Wprowadzenia do metodologii historii*, bo pośrednio świadczy to o celowości przedsięwzięcia. Oczywiście dla nas, autorów i redaktorów podręcznika, najważniejsza zawsze jest i będzie reakcja jego adresatów – studentów historii i kierunków pokrewnych oraz osób parających się nauczaniem tego przedmiotu, ale z przyjemnością dostrzegamy też, iż spotkał się on z żywym zainteresowaniem historyków już z cenzusem naukowym, którzy dzielą się publicznie wrażeniami z jego lektury. Powiedzieć, że na to po cichu liczyliśmy, to nie powiedzieć nic. Potrzeba takiej otwartej wspólnej debaty nad rolą teorii i metodologii we współczesnej historiografii jest dla naszego metodologicznego środowiska od kilku lat oczywista, ale... jakoś do niej nie dochodzi.

Kolejną okazją będzie XXI Powszechny Zjazd Historyków Historii w Białymstoku (2024), gdzie zaproponowaliśmy otwartą debatę pod hasłem: „W obronie

⁴⁵ Klich-Kluszewska, „*Wprowadzenie*”, 243–247.

naukowego statusu historii”⁴⁶. W pewnym sensie nasz podręcznik jest do niej prolegomeną. Jesteśmy bowiem przekonani, że metodologia historii stanowi zasadniczy aspekt utrzymania naukowego statusu historii. Dlatego też na pytanie Aleksandry Kuligowskiej, „czy warto dziś uczyć metodologii historii i, co ważniejsze, czy jest ona potrzebna jako odrębny przedmiot?”⁴⁷, odpowiemy, że nie ma nowoczesnej historii bez metodologii i teorii historii; nie ma skutecznego umiędzynarodowienia badań historycznych bez znajomości meandrów poznania historycznego⁴⁸, bez wiedzy i umiejętności używania istniejących oraz wyłaniających się metod i podejść oraz budowania własnych kategorii analitycznych i teorii; nie ma społecznie wartościowej i zaangażowanej wiedzy historycznej bez metodologicznej refleksji nad tą problematyką⁴⁹. Tworząc nowoczesną teorię i metodologię historii, kształtujemy przyszłość historii jako dyscypliny. Nasza książka, a także kursy prowadzone na studiach wszystkich stopni w ramach tak zwanego bloku teoretycznego, powinny przekonywać, że wrażliwość teoretyczna i umiejętność świadomej refleksji metodologicznej jest kluczowa zarówno dla zrozumienia historii, jak i jej tworzenia.

Na zakończenie chcielibyśmy jeszcze raz wyrazić wielkie podziękowanie wszystkim osobom i instytucjom, bez których ta książka by nie powstała. Jest ona efektem niezwykle wprost wysiłku, mobilizacji i zaangażowania całego środowiska teoretyków i metodologów historii oraz historyków historiografii. Ewidentny dowód na żywotność tej dziedziny badań i dynamizm jej przedstawicieli oraz chęci wzniesienia się ponad partykularne interesy w imię osiągnięcia wspólnego

⁴⁶ „W obronie naukowego statusu historii”, w *Człowiek twórcą historii*, red. Cezary Kukło i Wojciech Walczak, t. 6, *Warsztat nowoczesnego humanisty historyka na progu XXI w.*, cz. 2 (Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, 2024): 8–120.

⁴⁷ O strategiach promowania polskiej humanistyki, zob. Ewa Domańska, „Międzynarodowa rozpoznawalność publikacji współczesnych polskich historyków akademickich (analiza ilościowo-jakościowa za lata 2019–2022)”, w *Człowiek twórcą historii*, red. Cezary Kukło i Wojciech Walczak, t. 7, *Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w.*, cz. 1 (Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, 2024), 64–66.

⁴⁸ Kuligowska, „Co zrobić”, 260–264.

⁴⁹ Takie rozumienie roli i miejsca metodologii i teorii historii nie jest tylko specyfiką polskich badań. Theo Jung w recenzji z holenderskiego podręcznika autorstwa Hermana Paula *Als het verleden trekt. Kernthema's in de geschiedfilosofie* [Gdy przeszłość pociąga. Kluczowe tematy w filozofii historii, 2014] napisał tak: „[O]becność Holendrów w dziedzinie teorii historii jest wyraźnie zauważalna. Takie nazwiska, jak Jan van der Dussen, Maria Grever, Eelco Runia, Ed Jonker, Chris Lorenz, a przede wszystkim Frank Ankersmit są rozpoznawane poza granicami kraju. Jednym z powodów tej silnej reprezentacji, a zarazem jej konsekwencją, jest fakt, że w przeciwieństwie do wielu innych krajów, programy nauczania historii w Holandii zawsze obejmują co najmniej jeden obowiązkowy kurs poświęcony teoretycznym podstawom tej dziedziny” (cytat w tłumaczeniu autorów tekstu) – Theo Jung, „Review. Herman Paul, *Als het verleden trekt. Kernthema's in de geschiedfilosofie*”, International Network for Theory of History, blog, <https://www.inth.ugent.be/sites/default/files/Review-Herman-Paul.pdf> (dostęp: 28.12.2023).

celu. Podręcznik i poznańska konferencja, które są efektem owocnej współpracy wielu ośrodków akademickich oraz Polskiej Akademii Nauk, to nasz wspólny sukces. W świetle obecnej polityki naukowej państwa (piszemy ten tekst w listopadzie 2023 roku) takie kolektywne działania są niezwykle cenne jako manifestacja wspólnego frontu.

Dwudziestu trzech autorów i czterech redaktorów z różnych ośrodków akademickich, reprezentujących różne generacje, orientacje i fiksacje. Manifestacja frazy Profesora Jana Kieniewicza, że „niemożliwe to za mało”. Pierwsza w historii naszej dziedziny taka inicjatywa, wypracowana zbiorowym wysiłkiem – opracowana przez Komisję Teorii i Historii Historiografii oraz Metodologii Historii, rekomendowana przez najważniejsze organizacje skupiające historyków, tj. Komitet Nauk Historycznych PAN oraz Polskie Towarzystwo Historyczne. Jesteśmy świadomi różnych problemów wskazywanych przez autorów wielu już recenzji. Jednak jest wartość, która wychodzi poza kwestie merytoryczne, a dla nas jest szczególnie cenna – książka i konferencja odegrała ważną funkcję integrującą środowisko i, nawet jeżeli była to jedynie krótka chwila, stanowiła dowód, że świat akademicki może być inny.

BIBLIOGRAFIA

AKTY PRAWNE

Charakterystyki drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji typowe dla kwalifikacji uzyskanych w ramach systemu szkolnictwa wyższego i nauki po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4. Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018. Dz. U. 2018, poz. 2218.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie studiów z dnia 27 września 2018 r. Dz. U. 2018, poz. 1861.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 r. Dz. U. 2018, poz. 1668.

PUBLIKACJE

Barnes, Julian. *Poczucie kresu*, przeł. Jan Kabat. Warszawa: Świat Książki, 2012.

Bernheim, Ernst. *Lehrbuch der Historischen Methode. Mit Nachweis der wichtigsten Quellen und Hilfsmittel zum Studium der Geschichte*. Leipzig: Duncker & Humblot, 1889.

Domańska, Ewa. „Międzynarodowa rozpoznawalność publikacji współczesnych polskich historyków akademickich (analiza ilościowo-jakościowa za lata 2019–2022)”. W *Człowiek twórcą historii*, red. Cezary Kukło i Wojciech Walczak, t. 7, *Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w.*, cz. 1, 43–72. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, 2024.

Droysen, Johann Gustav. *Zarys historyki*, przeł. i oprac. Mateusz Bonecki, Jakub Duraj. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram, 2012.

Goertz, Hans-Jürgen. „Vorwort des Herausgebers zur 3. Auflage”. W Hans-Jürgen Goertz, *Geschichte. Ein Grundkurs*, 15–16. Hamburg: Rowohlt, 2007.

Handelsman, Marcelli. *Historyka. Zasady metodologii i teorii poznania historycznego. Podręcznik dla szkół wyższych*. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1928.

Heller, Michał. *Uchwycić przemijanie*. Kraków: Copernicus Center Press, 2020.

- Jordan, Stefan. *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*. Paderborn: utb, 2021.
- Jung, Theo. „Review. Herman Paul, *Als het verleden trekt. Kernthema's in de geschiedfilosofie*”. International Network for Theory of History, blog. <https://www.inth.ugent.be/sites/default/files/Review-Herman-Paul.pdf> (dostęp: 28.12.2023).
- Konieczka-Śliwińska, Danuta. „Planowanie dydaktyczne w szkole wyższej”. W *Kształcenie akademickie – współczesne konteksty i wyzwania*, red. Beata Mikołajczyk, Danuta Konieczka-Śliwińska, 57–83. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2022.
- Kowalewski Jahromi, Piotr. „Historyka jako projekt polsko-niemiecki? Wstęp do porównawczego odczytania «historyk» Lelewela i Droysena”. W *Leleweł interdyscyplinarny. Badania i recepcja*, red. Danuta Zawadzka, Violetta Julkowska, Iwona H. Pugaciewicz, 223–266. Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN, 2022.
- Lem, Stanisław. *Summa technologiae*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2020.
- Malczewski, Szymon. „«Metodologie» Jerzego Topolskiego”. *Historyka* 39 (2009): 89–120.
- Matwijów, Maciej, Staniów, Bogumiła, Pękalska, Marta. „Podręcznik akademicki”. W *Encyklopedia książki*, red. Anna Żbikowska-Migoń, Marta Skalska-Zlat, t. II, 394–396. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017.
- Morańska, Danuta. „Kształcenie akademickie – szanse rozwoju w sytuacji zmiany cywilizacyjnej”. *Edukacja – Technika – Informatyka* 20, 2 (2017): 17–23.
- Pomorski, Jan. „Metodologia historii a historia historiografii”. W Jan Pomorski, *Spoglądając w przeszłość... Studia i szkice metahistoryczne*, 167–181. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2018.
- Pomorski, Jan. „Metodologia a potrzeby praktyki badawczej historyków”. W: Jan Pomorski, *Historyk i metodologia*, 9–26. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1991.
- Rüsen, Jörn. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Wien: Böhlau, 2013.
- Rüsen, Jörn. „Nadawanie historycznego sensu”, przeł. Rafał Żytyniec. W *Myślenie historyczne*, red. Robert Traba, Holger Thünemann, cz. I, 33–436. Poznań: Wydawnictwo Nauka i Innowacje, 2015.
- Sajdak, Anna. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Strzelczyk, Jerzy. „Wstęp”. W *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, red. Maria Kujawska, xxx-xxx. Poznań: Wydawnictwo Instytutu Historii UAM, 1994.
- Topolski, Jerzy. *Metodologia historii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1968 (wyd. 3 popr. i uzupełn. 1984).
- Topolski, Jerzy. *Teoria wiedzy historycznej*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 1983.
- „W obronie naukowego statusu historii”. W *Człowiek twórcą historii*, red. Cezary Kukło i Wojciech Walczak, t. 6, *Warsztat nowoczesnego humanisty historyka na progu XXI w.*, cz. 2, 8–120. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, 2024.
- Wobalis, Mirosław. „W stronę cyfrowej dydaktyki akademickiej XXI wieku. Próba rozpoznania”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XVII (2017): 435–454.
- Wprowadzenie do metodologii historii*, red. Ewa Domańska i Jan Pomorski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2022.
- Wrzosek, Wojciech. *Zaradnik. Poradnik zaradnego czytelnika książek trudnych sporządzony przez Wojciecha Wrzoska na użytek studentów historii*, wyd. 2 popr. i rozszerzone. Poznań: Wydział Historii UAM, 2022.

FILMY

- Diaz Yanes, Agustin, reż. *Złote miasto*. Hiszpania; 2017.
- Gibson, Mel, reż. *Apocalypto*. USA; 2006.