

Jacek Struski

**Możliwości wykorzystania historii
alternatywnej w procesie nauczania i
uczenia się historii**

Strzelce Opolskie 2015

© Copyright by Jacek Struski
Strzelce Opolskie 2015

Wszelkie prawa zastrzeżone. Żadna część ani całość niniejszego wydawnictwa nie może być reprodukowana ani przetwarzana w sposób elektroniczny, mechaniczny, fotograficzny i inny. Bez uprzedniej pisemnej zgody Autora żaden fragment niniejszego tekstu nie może być użyty do innej publikacji oraz przechowywany w jakiegokolwiek bazie danych.

Autor i Wydawca: Jacek Struski
e-mail: jacekstruski@gmail.com

Redakcja i skład: Jacek Struski

Projekt okładki: Jacek Struski

Niniejszy tekst jest pracą doktorską napisaną pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Adama Suchońskiego i obronioną 16 grudnia 2014 roku w Instytucie Historii Uniwersytecie Opolskim w Opolu.

ISBN: 978-83-942309-0-6

Jacek Struski

**Możliwości wykorzystania historii
alternatywnej w procesie
nauczania i uczenia się historii**

Strzelce Opolskie 2015

Spis treści

Wstęp	1
Rozdział 1. Teoretyczne podstawy historii alternatywnej.	
1.1. Stan badań nad problematyką historii alternatywnej	7
1.2. Historia alternatywna a wnioskowanie kontrfaktyczne	21
1.3. Fikcja zamierzona i niezamierzona	25
1.4. Rodzaje historii alternatywnej	29
Rozdział 2. Struktura i znaczenie rozważań kontrfaktycznych	
2.1. Dwa człony refleksji alternatywnej	33
2.2. Etapy realizacji rozważań kontrfaktycznych	49
2.3. Rola i funkcje historii alternatywnej	
2.3.1. Skutki wykorzystania historii alternatywnej	55
2.3.2. Myślenie alternatywne w dziedzinach pozahistorycznych	70
2.3.3. Rozważania kontrfaktyczne drogą do nadinterpretacji	75
Rozdział 3. Metodologiczne podstawy badań własnych	
3.1. Przedmiot i cele badań	81
3.2. Problemy i hipotezy badawcze	84
3.3. Metody, techniki i narzędzia badań	106
3.4. Organizacja oraz przebieg badań	111
3.5. Teren i charakterystyka badanej populacji	118
Rozdział 4. „Co by było, gdyby ...” w szkolnej edukacji historycznej	
4.1. Aktualne trendy i tendencje w edukacji szkolnej	130
4.2. Miejsce historii alternatywnej w procesie nauczania – uczenia się historii	
4.2.1. Rozważania kontrfaktyczne a aktywno – refleksyjny model kształcenia historycznego	139
4.2.2. Historia alternatywna a podstawa programowa kształcenia ogólnego	147
4.2.3. Wybrane metody kształcenia a myślenie typu: „Co by było, gdyby ...”	159

Rozdział 5. Możliwości wykorzystania historii alternatywnej w procesie nauczania i uczenia się historii w świetle rezultatów badań własnych	171
5.1. Opinie o historii alternatywnej	
5.1.1. Dydaktycy historii	172
5.1.2. Nauczyciele historii	176
5.1.3. Uczniowie	179
5.2. Opinie o historii alternatywnej w szkole (procesie dydaktycznym)	
5.2.1. Dydaktycy historii	184
5.2.2. Nauczyciele historii	194
5.2.3. Uczniowie	204
Zakończenie	215
Bibliografia	224
Aneksy	
Aneks 1. Kwestionariusz ankiety dla uczniów	237
Aneks 2. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli historii	240
Aneks 3. Kwestionariusz ankiety dla dydaktyków historii	245
Aneks 4. Charakterystyka badanej populacji – informacje ogólne	248
Aneks 5. Charakterystyka badanej populacji – badania pilotażowe	257
Aneks 6. Charakterystyka badanej populacji – badania zasadnicze	266
Aneks 7. Charakterystyka badanej populacji – badania weryfikacyjne	275
Aneks 8. Stosunek uczniów do lekcji historii	284
Aneks 9. Rozumowanie kontrfaktyczne a metody kształcenia	297
Aneks 10. Opinie o historii alternatywnej – dydaktycy historii	310
Aneks 11. Opinie o historii alternatywnej – nauczyciele historii	332
Aneks 12. Opinie o historii alternatywnej – uczniowie	366
Aneks 13. Opinie o historii alternatywnej w szkole (procesie dydaktycznym) – dydaktycy historii	421
Aneks 14. Opinie o historii alternatywnej w szkole (procesie dydaktycznym) – nauczyciele historii	478
Aneks 15. Opinie o historii alternatywnej w szkole (procesie dydaktycznym) – uczniowie	579
Aneks 16. Wykaz wykorzystanych wzorów i symboli	674

Wstęp

W obecnej rzeczywistości naukowej niewielu historyków odważyłoby się uczynić myślą przewodnią swych dociekań, pytanie rozpoczynające się od sformułowania „Co by było, gdyby ...”¹. Większość badaczy dziejów postrzega tego typu rozpatrywania jako nieprofesjonalne, niepotrzebne, a przede wszystkim nie godne historyka. Bo przecież pisać o przeszłości to określać faktyczny przebieg i obraz minionych zdarzeń, sytuacji oraz realiów, które poprzez wielowątkową analizę istniejących źródeł historycznych udało się ustalić. Historia to nie miejsce na gdybanie i fantazjowanie².

Trudno się oczywiście nie zgodzić z tym, że zadaniem historyka jest odtwarzanie i objaśnianie minionej rzeczywistości. Dyskusyjną jest jednak próba zupełnego odcięcia się wielu badaczy dziejów od refleksji kontrfaktycznej. Bo jak opisywać świat, w którym każdy rozważał, rozważa bądź też będzie rozważał alternatywne możliwości działania, nie uwzględniając tego faktu? Przecież wszyscy stając przed jakimś wyborem analizujemy prawdopodobne konsekwencje ewentualnej realizacji dostępnych nam wariantów. Tak się uczymy i odkrywamy. Na tym opiera się nasz postęp. Co więcej, nawet zdając sobie sprawę z nieodwracalności zdarzeń już dokonanych, niejednokrotnie myślimy o tym, co by było, gdyby przeszłość można było zmienić, gdyby wszystko potoczyło się inaczej, gdybym podjął/podjęła inną decyzję. Takie myśli przynoszą nam ukojenie w życiu codziennym, a także pomagają nie popełniać błędów w przyszłości. Za pomocą kontrfaktycznych rozważań możemy bowiem dokładniej przeanalizować nasze sukcesy i porażki. Innymi słowy, refleksja tego typu leży w naszej naturze.

¹ Wśród najważniejszych wymienić należy: A. Demandt, *Historia niebyła*, Warszawa 1999; *Co by było, gdyby ... Historie alternatywne*, red. J. Osica i A. Sowa, Warszawa 1998; *Alternatywna historia. Co by było, gdyby ...*, red. J. Osica i A. Sowa, Warszawa 2005; P. Wieczorkiewicz, M. Urbański, A. Ekiert, *Dylematy historii. Nos Kleopatry, czyli co by było, gdyby ...*, Warszawa 2004; *Gdyby ... Całkiem inna historia świata. Historia kontrfaktyczna*, pod red. E. Olczak, Warszawa 2008; *Gdyby ... Całkiem inna historia Polski. Historia kontrfaktyczna*, pod red. E. Olczak i J. Sabak, Warszawa 2008; *Dylematy Hitlera: praca zbiorowa*, pod red. Kennetha Mackseya, Warszawa 1996; A. Wielowieyski, *Na rozdrożach dziejów. Historie prawdziwe i alternatywne*, Warszawa 2012; J. Osica, A. Sowa, *Alternatywna historia II wojny światowej*, Warszawa 2013; J. Osica, A. Sowa, *Co by było, gdyby?*, Warszawa 2013; *Niezrealizowane drogi historii*, pod red. Marka Woźniaka, Lublin 2012.

² A. Demandt, s. 9; *Co by było, gdyby ... Historie alternatywne*, op. cit., s. 6; *Alternatywna historia. Co by było, gdyby ...*, op. cit., s. 7; S. Suchodolski, D. Ostapowicz, *Obalenie mitów i stereotypów. Od Jana III Sobieskiego do Tadeusza Kościuszki*, Warszawa 2008, s. 10; J. Topolski, *Wolność i przymus w tworzeniu historii*, Warszawa 1990, s. 128; tenże, *Refleksje na temat historii alternatywnej*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 2/3, Warszawa 1999, s. 1; J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, „Wiadomości Historyczne”, marzec/kwiecień 2003, Nr. 2, s. 85; tenże, *O nowy, efektywny model powszechnej edukacji historycznej*, „Przegląd Humanistyczny”, 1978, Nr 4, s. 42 – 43; tenże, *O nowy kształt edukacji historycznej*, Warszawa 1984, s. 21 – 22; tenże, *Historia w szkole przyszłości. Z rozważań nad nowoczesnym modelem wykształcenia ogólnego [w:] Model wykształconego Polaka, materiały sesji naukowej*, pod red. Bogdana Suchodolskiego, Warszawa 1980, s. 143 – 144; T. Buksiński, *Metodologiczne problemy uzasadnienia wiedzy historycznej*, Warszawa 1982, s. 19 – 20; J. Tazbir, *Historia alternatywna, czyli co by było gdyby*, „Tygodnik Powszechny”, 1999, nr. 36, s. 5; tenże, *Rozgrzeszenie dla „gdybologii”*, „Nowe Książki”, nr 10, Warszawa 1999, s. 28 – 29; B. Kubisz, *Myśleć inaczej o nauczaniu historii*, [w:] *Historia alternatywna: spotkanie nauczycieli*, Kazimierz Dolny, 10-13 grudnia 2001, red. tenże, Warszawa 2002, s. 100.

Ponadto, wiele wskazuje na to, że tak jak my współcześnie rozpatrujemy prawdopodobne następstwa ewentualnego urzeczywistnienia stających przed nami alternatyw, tak i bohaterowie naszych historycznych dociekań rozważali, w większym lub mniejszym stopniu, odmienne ścieżki działania.

Można zatem powiedzieć, że historyk dążący do rzetelnej i skrupulatnej charakterystyki dziejów, nie ma wręcz możliwości uwolnić się od kontrfaktycznego rozmyślenia. Na pewno nie wtedy gdy wykracza poza kronikarskie wyliczanie faktów. W tym także wówczas kiedy podejmuje się wyjaśniania i oceniania przeszłości oraz zamieszkujących ją postaci. Bowiem, aby wskazać wszystkie przyczyny musi rozważyć bez jakich czynników obraz dziejów byłby inny. Mówiąc natomiast, że ktoś podjął złą decyzję, zakłada jednocześnie że miał wybór, że była jakaś lepsza alternatywa. Stąd też, bez względu na wyrażaną przez historyka opinię refleksja typu: „Co by było, gdyby ...” towarzyszy mu przy niemal wszelkich analizach historycznych. Można wręcz powiedzieć, że w sposób otwarty lub też nieartykułowany, rozważania kontrfaktyczne są nieodłącznym elementem pracy każdego badacza dziejów³.

Rodzi się jednak w związku z tym pytanie, czy oznacza to, że tego typu refleksja powinna stać się częścią także szkolnej edukacji historycznej? Celem procesu nauczania-uczenia się historii jest przecież przybliżenie uczniom nie tylko kształtu przeszłości ale również warsztatu badawczego historyka⁴.

Faktem jest, że refleksja kontrfaktyczna za pośrednictwem niektórych metod nauczania, a także działań podejmowanych przez część nauczycieli historii (głównie w ramach zajęć fakultatywnych, spotkań koła historycznego oraz uczniowskich sesji, olimpiad i warsztatów⁵) powoli wkrada się do szkolnej edukacji historycznej. Pytanie tylko czy słusznie?

Dodatkowo, istnieje grupa badaczy dziejów nie tylko uznających samą historię alternatywną za swego rodzaju aktywizującą metodę kształcenia historycznego, ale postulujących wręcz wprowadzenie jej elementów na karty podręczników do nauczania historii⁶. Jednak czy byłoby to korzystne dla młodzieży i akceptowane przez wszystkich uczestników procesu dydaktycznego, czyli uczniów, nauczycieli i dydaktyków historii?

³ M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, [w:] *Niezrealizowane drogi historii*, pod red. Marka Woźniaka, Lublin 2012, s. 7 – 8.

⁴ A. Suchoński, *Uczymy historii klasa 6. Poradnik*, Warszawa 1997, s. 5 – 12.

⁵ B. Kubisz, *Myśleć inaczej o nauczaniu historii*, op. cit., s. 108; W. Broda, *Historia alternatywna a rzeczywistość społeczna*, [w:] *Punkty widzenia - problemy socjologii wiedzy. Wokół myśli Karola Mannheim*, pod redakcją Mirosława Chałubińskiego, Janusza Goćkowskiego, Marka Sikory, Toruń 2001, s. 212

⁶ *Co by było, gdyby ... Historie alternatywne*, op. cit., s. 5; B. Kubisz, *Myśleć inaczej o nauczaniu historii*, op. cit., s. 107 – 108.

Nie da się ukryć, że rozumowanie kontrfaktyczne jest ulubionym sposobem potocznego myślenia o dziejach⁷. Niemniej, faktu tego nie możemy uznać za wystarczający powód do przeszczepienia historii alternatywnej na grunt szkolny.

Analiza literatury ujawniła przy tym olbrzymią lukę w zasobach wiedzy na temat zarówno samego zagadnienia rozważań kontrfaktycznych, jak i kwestii możliwości ich wykorzystania w procesie nauczania-uczenia się historii. Przede wszystkim zaś stwierdzono brak empirycznego zbadania niniejszej problematyki.

Istnieje w związku z powyższym uzasadniona potrzeba podjęcia zarówno teoretycznej analizy, jak i systematycznych działań badawczych nad zagadnieniem rozważań kontrfaktycznych oraz kwestią ewentualnej ich obecności na gruncie szkolnej edukacji historycznej.

Za pośrednictwem niniejszej rozprawy postaram się uzupełnić istniejące braki. Przede wszystkim, dokładnie scharakteryzuję historię alternatywną pod względem jej pojęcia, rodzajów, właściwego kształtu, etapów konstruowania i wymogów związanych z poprawnym stosowaniem. Analizie poddam także zagadnienie stopienia aktualnego wykorzystywania myślenia kontrfaktycznego w procesie kształcenia historycznego.

Ponadto, postaram się odnieść do szeregu zarówno tych przedstawionych powyżej jak i wyłonionych w toku teoretycznych rozpatrywań, założeń, problemów, postulatów i wątpliwości związanych z ewentualną obecnością historii alternatywnej w edukacji szkolnej. W tym wypadku oprę się nie tylko na analizie literatury przedmiotu i problemu, ale także na zebranych w wyniku sondażu diagnostycznego opiniach uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, opolskich nauczycieli historii oraz polskich dydaktyków historii. Spróbuję odpowiedzieć przede wszystkim na następujące pytania: czy i jakie są możliwości wykorzystania rozważań kontrfaktycznych w procesie nauczania i uczenia się historii? czy i w jaki sposób historia alternatywna może pomóc w realizacji zadań stawianych współczesnej edukacji historycznej?

Charakterystykę struktury niniejszej rozprawy zacząć trzeba jednak od zdefiniowania terminów zawartych w jej tytule. A zatem, przez: „Możliwości wykorzystania ...”, rozumieć należy zarówno opcje wydobyte z literatury przedmiotu i problemu, jak i te dostrzeżone przez respondentów sondażu diagnostycznego. Ostateczny wachlarz owych ewentualności będzie więc wypadkową obydwu punktów widzenia.

⁷ *Co by było, gdyby ... Historie alternatywne*, op. cit., s. 5; E. H. Carr, *Historia. Czym jest?*, Poznań 1999, s. 121 – 122; M. Fiałkowska, *Co by było, gdyby ...: [myślenie kontrfaktyczne]*, „Charaktery” 2001, nr 11, s. 29 – 30; K. Kawalec, *Pokusy historii alternatywnej*, „Sobótka”, 2009, R. 64, nr 2-3, s. 633 – 634; V. A. Nekhamkin, *Scenarios of Might-Have-Been History: Pros and Cons*, „Herald of the Russian Academy of Science”, 2009, Vol. 79, No. 6, p. 580; N.J. Roese, J.M. Olson, *Counterfactual Thinking: A Critical Overview* [w:], *What might have been: the social psychology of counterfactual thinking*, Ed. Neal J. Toese, James M. Olson, Mahwah 1995, p. 1 – 47; E. P. Seelau, S. M. Seelau, G. L. Wells, P. D. Windschitl, *Counterfactual Constraints* [w:], *What might have been: the social psychology of counterfactual thinking*, Ed. Neal J. Toese, James M. Olson, Mahwah 1995, p. 58 – 77; A. Wielowieyski, op. cit., s. 13 – 26; A. Brzozowski, *Liga uczy, liga bawi ...*, „Mówią Wieki”, Listopad 2003, nr 11, s. 4 – 5.

Pojęcie historii alternatywnej w sposób wybitnie ekstensywny scharakteryzowane zostanie w dalszej części niniejszej dysertacji. W tym miejscu chciałbym jedynie zaznaczyć, że ze względów stylistycznych, choć nie w sprzeczności z merytoryczną stroną zagadnienia, będzie ono stosowane wymiennie z takimi sformułowaniami jak: myślenie kontrfaktyczne, myślenie alternatywne, gdybanie, historyczne gdybanie, historia kontrfaktyczna, rozważania kontrfaktyczne, rozważania alternatywne, refleksja kontrfaktyczna, refleksja alternatywna, rozumowanie kontrfaktyczne, rozumowanie alternatywne, rozumowanie hipotetyczne.

Z kolei mówiąc o „...procesie nauczania i uczenia się historii” mam na myśli, intencjonalny, świadomy, prawidłowy i przebiegający regularnie, ciąg czynności nauczycieli i uczniów, ukierunkowany na opanowanie przez uczniów wiedzy, kształtowanie ich umiejętności i nawyków, rozwijanie w nich zdolności i zainteresowań, kształtowanie ich przekonań i postaw, a także na realizację, innych założonych celów dydaktycznych.

Struktura rozprawy wygląda następująco. Praca składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów, zakończenia, bibliografii i aneksu. W pierwszym rozdziale przedstawiony został aktualny stan badań nad problematyką historii alternatywnej oraz charakterystyka historii alternatywnej w zakresie jej pojęcia i rodzajów. Celem wyraźniejszego nakreślenia definicji, przeprowadzone zostało dokładne rozróżnienie pomiędzy powszechnie występującymi w narracji historycznej wnioskowaniem kontrfaktycznym i fikcją niezamierzoną a historycznym gdybaniem. Następnie omówione zostały trzy główne rodzaje historii alternatywnej: historia alternatywna milcząca, historia alternatywna charakteryzująca alternatywy działania oraz historia alternatywna, jako myślowe spekulacje określana również historią alternatywną właściwą. W obrębie ostatniego rodzaju wyróżnione zostały także: rozważania szczegółowe (proste) oraz rozważania ogólne (złożone).

Kolejny rozdział charakteryzuje poprawną strukturę historii alternatywnej, rozumianej, jako refleksja na temat tego, co by było, gdyby ... oraz znaczenie, jakie może ona mieć, zarówno dla nauki o przeszłości jak i dla dziedzin pozahistorycznych. W pierwszej kolejności, przedstawiona została analiza właściwego kształtu rozważań kontrfaktycznych, a także zasad i wymogów dotyczących poprawnego nakreślenia realistycznych alternatyw historycznych oraz konstruowania na ich podstawie odmiennych scenariuszy wydarzeń i procesów. Następnie, z myślą o możliwości wykorzystywania historii alternatywnej w procesie nauczania – uczenia się historii, zaprezentowany został schemat postępowania zawierający następujące etapy: zaznajomienie uczniów z rzeczywistym biegiem analizowanych zdarzeń i procesów, charakterystyka związków i zależności między faktami oraz właściwych badanej epoce warunków, uświadomienie uczniom możliwości innego biegu dziejów, ukazanie istniejących w przeszłości realistycznych alternatyw działania,

ocena stopnia prawdopodobieństwa każdego ze wskazanych wariantów, wybór alternatywy najbardziej prawdopodobnej, konstruowanie na jej podstawie odmiennego scenariusza dziejów oraz konfrontacja fikcyjnego ciągu zdarzeń z przedstawionym na wstępie stanem faktycznym. W dalszej kolejności, poprzez omówienie pozytywnych oraz negatywnych skutków wykorzystywania w procesie dydaktycznym rozważań kontrfaktycznych scharakteryzowana została rola, jaką historia alternatywna może odgrywać we współczesnej edukacji historycznej. Przedstawiono także funkcje, jakie rozumowanie hipotetyczne może spełniać w dziedzinach pozahistorycznych.

Treścią trzeciego rozdziału są metodologiczne podstawy badań własnych. Po zdefiniowaniu głównych pojęć związanych z prowadzeniem empirycznych badań dydaktycznych kolejno omówiono: przedmiot i cele badań, problemy, hipotezy, metody, techniki oraz narzędzia badawcze, a także program, teren, organizację i przebieg sondażu diagnostycznego. Na początek scharakteryzowany został przedmiot zrealizowanych badań, czyli możliwości wykorzystania historii alternatywnej w procesie nauczania i uczenia się historii, jak również główny ich cel, jakim jest empiryczne sprawdzenie opinii polskich uczniów i nauczycieli historii oraz polskich dydaktyków historii na temat owej ewentualności. Następnie, z celu głównego wyprowadzone i omówione zostały cele szczegółowe, które posłużyły, jako podstawa do określenia problemów i hipotez badawczych pracy. W dalszej części tego rozdziału, zawarto charakterystykę obranych metod, technik oraz narzędzi badawczych, czyli: dokumentoskopii, sondażu diagnostycznego realizowanego techniką ankiety, kwestionariuszy ankiet oraz wybranych metod statystycznych. Rozdział ten obejmuje ponadto opis terenu i cech badanej populacji oraz program i organizację przeprowadzonych badań dydaktycznych. Stąd też kolejno omówione zostały badania pilotażowe, zasadnicze i weryfikacyjne.

Rozdział czwarty to analiza obecnego stanu wykorzystywania rozważań typu 'co by było, gdyby ...' w szkolnym kształceniu historycznym. Refleksje zawarte w tej części pracy, oparte zostały zarówno na analizie literatury jak i danych uzyskanych z przeprowadzonych badań sondażowych. Charakterystyka tytułowego zagadnienia niniejszego rozdziału poprzedzona została przedstawieniem aktualnie panujących w edukacji szkolnej trendów i tendencji. Omawiając miejsce rozważań kontrfaktycznych w procesie nauczania – uczenia się historii, w pierwszej kolejności historia alternatywna zaprezentowana została, jako jeden ze składników aktywno – refleksyjnego modelu kształcenia historycznego. Następnie poprzez analizę tekstu podstawy programowej kształcenia ogólnego rozpatrzono czy refleksja typu „Co by było, gdyby ...” może pomóc w realizacji zadań stawianych współczesnej edukacji szkolnej. Wskazane zostały także treści i zagadnienia podczas prezentacji których historia alternatywna mogłaby być wykorzystana. Elementem kończącym tą część pracy jest omówienie, poprzez analizę struktury wybranych metod i

gier dydaktycznych, możliwości stosowania przez nauczycieli historii w pracy z uczniami, rozważań typu 'co by było, gdyby ...'. W tym względzie scharakteryzowane zostały: drzewo decyzyjne, dyskusja, pogadanka, eksperyment myślowy, metoda sytuacyjna, „6 myślowych kapeluszy”, metoda biograficzna, drama, „burza mózgów” oraz symulacja.

W ostatnim rozdziale zawarto opis i analizę wyników przeprowadzonych badań sondażowych. Opinie opolskich uczniów i nauczycieli historii oraz polskich dydaktyków historii przedstawione zostały w dwóch etapach. Charakterystykę zagadnienia rozpocząłem od ustalenia stopnia znajomości pojęcia „historia alternatywna” wśród ankietowanych oraz sposobu ich ustosunkowania do obecności rozważań kontrfaktycznych, tak w życiu codziennym jak i w obrębie analizy wydarzeń historycznych. Następnie zademonstrowane zostały opinie respondentów na temat możliwości wykorzystania historii alternatywnej w szkole (procesie dydaktycznym).

W Zakończeniu pracy zawarto wnioski końcowe będące efektem zestawienia wyników przeprowadzonych badań sondażowych oraz zawartych w literaturze przedmiotu i problemu uwag, założeń, sprzeciwów i postulatów dotyczących rozważań kontrfaktycznych oraz ewentualnej ich obecności na gruncie szkolnym.

Praca opatrzona jest bibliografią i aneksem, zawierającym obok kwestionariuszy ankiet, także tabele i obliczenia statystyczne, niezbędne dla prawidłowej analizy zarówno zgromadzonego materiału empirycznego, jak i głównych zagadnień niniejszej rozprawy.

Rozdział 1. Teoretyczne podstawy historii alternatywnej.

1.1. Stan badań nad problematyką historii alternatywnej

Zanim przejdziemy do analizy sposobu, w jaki historycy oraz dydaktycy historii odnoszą się do rozważań kontrfaktycznych wyjaśnić należy, że historia alternatywna jest zagadnieniem w sprawie którego niewielu badaczy skłonnych jest oficjalnie zająć stanowisko. Bez względu na to czy miałyby być one pozytywne czy negatywne⁸. Niemniej jednak, podczas gdy o przychylnym nastawieniu do rozważań kontrfaktycznych danego historyka wnioskować możemy nie tylko z jego wypowiedzi, ale także z jego działań, jak na przykład udział w publikacji zawierającej alternatywne scenariusze przeszłych zdarzeń, o negatywnym ustosunkowaniu badacza świadczy wyłącznie wyrażona przez niego opinia. Sytuacji nie poprawia fakt, iż większość informacji o nieprzychylnym nastawieniu jakimi dysponujemy ma charakter relacji. Co więcej, są to wypowiedzi odnoszących się nie do określonych historyków lecz do pewnej części środowiska naukowego. Chodzi mianowicie o takie treści jak: „Wciąż większość historyków nie uważa historii alternatywnej za dziedzinę wartą ich zainteresowania”⁹, oraz: „Większość historyków nie przywiązuje do niej większej wagi, lekceważąco przypominając słynne zdanie, iż „historia nie znosi trybu warunkowego”, a „gdybanie” w żadnym wypadku historii nie jest potrzebne.”¹⁰ Niniejszy stan rzeczy sprawia, że przedstawiona poniżej charakterystyka negatywnych opinii i zarzutów wobec historycznego gdybania będzie miała charakter dość ogólny i syntetyczny.

Analizę interesującej nas problematyki zacząć należy od tego, że mimo, iż historia alternatywna, określana również mianem rozważań kontrfaktycznych, przez większość badaczy pojmowana jest jako „historia niebyła, dopuszczająca wnioskowanie kontrfaktyczne, analizująca niezrealizowane możliwości rozwoju, rozważająca alternatywy rzeczywistego przebiegu zdarzeń i procesów”¹¹. Zdarza się, że termin ten odnoszony jest również do „historii postmodernistycznej,

⁸ W tym względzie należy zgodzić się z uwagą Krzysztofa Kawalca: „Grono historyków zawodowych raczej niechętnie angażuje się w tego rodzaju harce. Abstrahując nawet od ryzyka zajęcia stanowiska w sporze, w którym strony dążą nie do ustalenia prawdy, ale do narzucenia własnego zdania, opinie wyważone i ostrożne nie mają wielkich szans, aby silnie zaważyć na kształcie debaty. Ta ostrożność może wszakże szkodzić, co zresztą się dzieje. Przede wszystkim szkodzi sprawie: kształt debaty ulega deformacji, ze szkodą dla kultury historycznej oraz ogólnej. Przy okazji cierpią nawet korporacyjne interesy środowiska historyków. Nieobecni nie mają bowiem racji, a rozmijanie się z emocjami i oczekiwaniami społecznymi grozi izolacją i erozją zainteresowania dla tego, co historycy zawodowi mogą zaoferować.” (K. Kawalec, op. cit., s. 636 – 637.)

⁹ W. Broda, op. cit., s. 217.

¹⁰ Tamże, s. 212

¹¹ *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, „Wiadomości historyczne”, marzec/kwiecień 2003, Nr 2, s. 89. Szerzej na temat tego co rozumiemy przez historię alternatywną i rozważania kontrfaktyczne oraz w jaki sposób powinny być one przeprowadzane, pisali między innymi: J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1984, s. 513-515; J. Topolski, *Refleksje na temat historii alternatywnej*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 2/3, Warszawa 1999, s. 1 – 11; T. Buksiński, *Metodologiczne problemy uzasadnienia wiedzy historycznej*, Warszawa 1982, s. 19 – 20; J. Tazbir, *Historia alternatywna, czyli co by było gdyby*, „Tygodnik Powszechny”, 1999, nr 36, s. 5; M. Bobrzyński, *W imię*

kwestionującej kanony historiografii klasycznej”¹². Ponadto, w oczach niektórych badaczy dziejów, pojęcie historia alternatywna odnosi się zarówno do kontrfaktycznego rozpatrywania przeszłych zdarzeń, jak i alternatywnej wobec obowiązujących interpretacji faktów, niezgodnej z powszechnie obowiązującymi wersjami.¹³

Pewnego rodzaju zamieszanie pojawia się czasem także w stosunku do dwóch terminów stosowanych przez mnie wymiennie. Chodzi mianowicie o „historię alternatywną” oraz „historię kontrfaktyczną”. Niektórzy autorzy starają się rozdzielać te pojęcia, twierdząc, że: „historie alternatywne zazwyczaj zainteresowane są nie tyle wydarzeniem/wyborem/ decyzją, co raczej konsekwencjami zmiany decyzji/wyboru. Z kolei historie kontrfaktyczne w większym stopniu czynią przedmiotem swoich zainteresowań samą możliwość podjęcia innej decyzji, a w efekcie to sam moment zwrotu jest tu przedmiotem zainteresowania”. Poczynione w dalszej części niniejszej rozprawy wyjaśnienia ukażą nieprawidłowość takiego rozumowania. W tym miejscu wystarczy wspomnieć, że „granice między nimi są w znacznym stopniu umowne a przyjmowana terminologia jest konsekwencją raczej zastanej tradycji/przyzwyczajenia niż jakichś specyficznych dlań cech gatunkowych”¹⁴ Stąd też, w moim przekonaniu rozróżnianie tych dwóch pojęć jest bezpodstawne.

Zauważyć należy ponadto, że do kategorii „historia alternatywna” klasyfikowanych jest wiele treści nie będących rzetelnymi rozważaniami kontrfaktycznymi. „Pomimo że występują tam autentyczne postaci, sama rzecz jest mocno osadzona w historii i następuje pewien punkt rozszczepienia”, autorów owych treści najczęściej nie interesują prawdopodobne konsekwencje

prawdy dziejowej, [w:] tenże, *Dzieje Polski w zarysie*, oprac. M. H. Serejski i A. F. Grabski, Warszawa 1986, s. 461 – 499; *Co by było, gdyby ... Historie alternatywne*, red. J. Osica i A. Sowa, Warszawa 1998; *Alternatywna historia. Co by było, gdyby ...*, red. J. Osica i A. Sowa, Warszawa 2005; W. Broda, op. cit., s. 216 – 219; B. Kubisz, *Myśleć inaczej o nauczaniu historii*, [w:] *Historia alternatywna: spotkanie nauczycieli, Kazimierz Dolny, 10-13 grudzień 2001*, red. tenże, Warszawa 2002, s. 99 – 108; P. Wieczorkiewicz, M. Urbański, A. Ekiert, *Dylematy historii. Nos Kleopatry, czyli co by było, gdyby ...*, Warszawa 2004; A. Demandt, *Historia niebyła*, Warszawa 1999; *Dylematy Hitlera: praca zbiorowa*, pod red. Kennetha Mackseya, Warszawa 1996; A. Wielowieyski, *Na rozdrożach dziejów. Historie prawdziwe i alternatywne*, Warszawa 2012; J. Osica, A. Sowa, *Alternatywna historia II wojny światowej*, Warszawa 2013; J. Osica, A. Sowa, *Co by było, gdyby?*, Warszawa 2013; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 7 – 19.

¹² J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, op. cit., s. 89. Ewa Domańska w taki oto sposób rozumie pojęcie historii alternatywnej: „Historyczną awangardę, którą można odnieść do „nowej historii kulturowej”, nazywam „historią alternatywną”, wskazując, że w łonie współczesnej historiografii istnieje taki sposób pisania o przeszłości, w którym na zasadzie kontrwizerunku dzisiejszej rzeczywistości odzwierciedlają się marzenia o innym (w stosunku do naszego) świecie. Określenie „historia alternatywna” nie ma w mym ujęciu żadnego związku z myśleniem o historii w kategoriach „co by było, gdyby”. Słowa „alternatywna” nie używam też w sensie „dwóch wyłączających się możliwości”, perspektywy „albo-albo”, lecz poprzez skojarzenie z łacińskim *alter* – odmienny inny. Owa inność „historii alternatywnej” odzwierciedla się w specyficznym sposobie patrzenia na przeszłość, jej badania i przedstawiania”. (E. Domańska, *Mikrohistoria. Spotkania w międzyświatach*, Poznań 1999, s. 20; tejsze, „*Alternative History*”: *Its Authors, Characters and Critics*, [w:] *Res Historica Z. 6. Historia, metodologia, współczesność*, Lublin 1998, s. 145 – 165.). Utożsamia ona również historię alternatywną z historią niekonwencjonalną, rozważaną w opozycji do konwencjonalnej historii akademickiej. (E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne*, Poznań 2006, s. 52 i n.). Patrz również: J. Topolski, *Rewolucja w filozofii i filozofii historii a powstanie nowej sytuacji dydaktycznej*, „Wiadomości Historyczne”, 1994, nr 1, s. 23 – 26, 28 – 30.

¹³ W. Broda, op. cit., s. 216 – 219.

¹⁴ M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 12 - 13

alternatywnego rozwoju wypadków¹⁵. Wykraczają oni z przeszłego świata rzeczywistego w wykreowaną przez siebie i obsadzoną fikcyjnymi aktorami fabułę. Faktyczne dzieje tworzą jedynie tło¹⁶. Takie treści, niespełniające przyjętych i scharakteryzowanych poniżej zasad rzetelnego prowadzenia rozważań kontrfaktycznych oraz kreślenia w oparciu o nie odmiennych, choć prawdopodobnych, scenariuszy dziejów, niniejsze analizy nie będą uwzględniały¹⁷.

Rozpatrując zagadnienie rozważań kontrfaktycznych z perspektywy dydaktyki historii należy stwierdzić, iż historia alternatywna coraz bardziej zyskując sobie uznanie poważnych badaczy. Postrzegana jest przez nich nie tylko jako sposób popularyzacji i uatrakcyjnienia wiedzy o przeszłości, ale także jako jedna z metod nauczania historii¹⁸. Jerzy Maternicki, analizując możliwość prowadzenia rozważań kontrfaktycznych w ramach nauczania-uczenia się historii, nie tylko określił warunki, jakie powinni spełniać uczniowie podejmujący się tego typu refleksji, ale również dokonał rozbicia samego procesu na kolejne etapy postępowania¹⁹.

Prawdziwym precedensem nazwać możemy cykl warsztatów historycznych, w czasie których „po wysłuchaniu kilku wykładów, orientujących młodzież w rozmaitych aspektach omawianej problematyki, uczniowie w trzyosobowych zespołach wypracowują – pod merytoryczną opieką swych nauczycieli – wspólny pogląd na zadany temat (...) sformułowany w konwencji tzw. historii alternatywnej, czyli „co by było, gdyby ...?”²⁰. Co więcej, wraz z kolejnym spotkaniem

¹⁵ W. Broda, op. cit., s. 211

¹⁶ Przykładami takich pozycji są: R. Harris, *Vaterland*, Warszawa 1992; J. North, *Opcje napoleońskie*, Warszawa 2003; *Wojna na Pacyfiku: historia alternatywna*, pod red. Petera G. Tsourasa, Warszawa 2005; Z. Szczerek, *Rzeczpospolita zwycięska. Alternatywna historia Polski*, Warszawa 2013.

¹⁷ Witold Orłowski nie dokonał wprawdzie fabularyzacji swoich rozważań alternatywnych jednak jak sam twierdzi, prezentowane przez niego scenariusze nie zostały oparte na rzetelnej analizie historycznej, a jedynie na przeniesionym z nauk ekonomicznych uproszczonym modelowaniu. (W. M. Orłowski, *Stulecie chaosu. Alternatywne dzieje XX wieku*, Warszawa 2007, s. 11 – 13, 529 – 530) Dodatkowo analiza treści owej pracy wykazała, że autor nie uwzględnia w swych rozważaniach większości z nakreślonych w dalszej części rozprawy zasad rzetelnej refleksji kontrfaktycznej. Przede wszystkim zbyt daleko odchodzi on od rzeczywistych wydarzeń oraz wprowadza mnogą liczbę alternatyw do każdego ze scenariuszy. Te i inne zabiegi W. M. Orłowskiego sprawiają że przedstawione przez niego konstrukcje są z perspektywy historycznej mało prawdopodobne, stąd też nie zostaną one uwzględnione w tej rozprawie. Podobnego zdania jest T. Klementewicz (Patrz: T. Klementewicz, *Rozumienie polityki. Zarys metodologii nauki o polityce*, Warszawa 2010, s. 176.)

¹⁸ *Co by było, gdyby ... Historie alternatywne*, op. cit., s. 5; J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, op. cit., s. 89; B. Kubisz, *Myśleć inaczej o nauczaniu historii*, op. cit., s. 107 – 108; R. Godoń, *Fikcja a edukacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2001, nr 2 (180), s. 22; V. A. Nekhamkin, op. cit., p. 581 – 582; A. Wielowieyski, op. cit., s. 13 – 26; E. De Bono, *Naucz się myśleć kreatywnie*, Warszawa 1998, s. 34; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 7, 14 – 17; G. Potoczny, „Co by było, gdyby ...” - rozważania dotyczące dziejów Kozaczyzny, [w:] *Niezrealizowane drogi historii*, pod red. Marka Woźniaka, Lublin 2012, s. 51 – 61; J. Swacha, *K-19 – radziecka „Hiroszima”*, [w:] *Niezrealizowane drogi historii*, pod red. Marka Woźniaka, Lublin 2012, s. 135 – 143; A. Brzozowski, *Liga uczy, liga bawi ...*, op. cit., s. 4 – 5.

¹⁹ J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, op. cit., s. 91.

²⁰ *Historia alternatywna: spotkanie polsko-ukraińskie*, red. O. Hnatiuk i B. Kubisz, Warszawa 2000, s. 7. Owo precedensowe spotkanie odbyło się w dniach 29 marca – 1 kwietnia 2000 roku w Małej Wsi. Kolejnymi z cyklu, były spotkania polsko-litewskie oraz białorusko-polskie. Pierwsze odbyło się w Kazimierzu Dolnym, w dniach 18 – 21 października 2000 roku. (*Historia alternatywna: spotkanie litewsko-polskie*, red. B. Kubisz, Warszawa 2001.) Natomiast spotkanie białorusko-polskie, miało miejsce w dniach 13 – 16 grudnia 2000 roku, w miejscowości Nieborów. (*Historia alternatywna: spotkanie białorusko-polskie*, red. B. Kubisz, Warszawa 2001) Głównym patronem prasowym warsztatów był magazyn historyczny „Mówią Wieki”, dlatego też na jego łamach znaleźć możemy szereg artykułów szeroko relacjonujących przebieg oraz efekty owych międzynarodowych spotkań. (J. Krawczyk, *Spotkanie polsko-*

cyklu pojawiła się sugestia, by opublikowane z owego przedsięwzięcia materiały stały się dla nauczycieli podstawą do realizowania z uczniami zajęć utrzymanych w podobnej konwencji²¹.

Specyficznym podsumowaniem powyższego projektu było międzynarodowe spotkanie nauczycieli, utrzymane w tym samym stylu oraz przebiegające według tych samych zasad, co wcześniejsze warsztaty z udziałem uczniów²². Podobnie jak ich wychowankowie, mieli oni „w kilkusobowych grupach napisać krótką pracę” odpowiadającą na pytanie sformułowane w stylu historii alternatywnej²³. Najistotniejszym jednak elementem spotkania była możliwość podzielenia się opiniami oraz wnioskami, jakie uczestnicy wyciągnęli z ich własnych projektów edukacyjnych organizowanych w oparciu o materiały z wcześniejszych warsztatów cyklu „Historia Alternatywna”²⁴. Wszyscy zgodnie relacjonowali, że młodzież zainspirowana do alternatywnych rozważań wykazywała się ogromną dojrzałością, nie tylko w swych poglądach oraz w sposobie myślenia o historii, ale również w rozważaniach nad sensem zajmowania się historią alternatywną. Twierdzili ponadto, iż formułując swe wnioski, uczniowie nie tylko wskazywali walory rozważań kontrfaktycznych, ale określali także kształt, jaki dla spełnienia swej funkcji powinno przyjąć gdybanie²⁵.

Projektem w dużej mierze zbliżonym do powyższych jest utworzona w listopadzie 1998 roku, przez czasopismo historyczne „Mówią Wieki”, cykliczna olimpiada o nazwie „Szkolna Liga Historyczna”²⁶. Już od pierwszych rund organizatorzy konkursu zwracają się do uczestników, czyli uczniów szkół podstawowych i średnich, oraz czuwających nad nimi nauczycieli-opiekunów,

ukraińskie w Małej Wsi, „Mówią Wieki”, Lipiec 2000, Nr 07, s. 6-7; H. Grała, J. Krawczyk, *Zaprzeczone szanse? Polska i Ukraina między unią lubelską i ugodą hadziacką*, „Mówią Wieki”, Lipiec 2000, Nr 07, s. 8-15; E. Dziadykiewicz, A. Rybicka, M. Szmyt, *Co by było, gdyby zostały zrealizowane postanowienia z hadziacza?*, „Mówią Wieki”, Lipiec 2000, Nr 07, s. 16-17; O. Derewińska, J. Panasiuk, T. Fursik, *Od lublina do hadziacza: 90 lat prób i niepowodzeń*, „Mówią Wieki”, Lipiec 2000, Nr 07, s. 18-19; H. Grała, *Korona i wielkie księstwo litewskie. Cztery stulecia wspólnej państwowości – próba bilansu*, „Mówią Wieki”, Luty 2001, Nr 02, s. 45-48; I. Huryn, M. Sosno, K. Zinkiewicz, *Jak potoczyłyby się losy Korony i Wielkiego Księstwa Litewskiego w następnych dwóch stuleciach, gdyby nie podpisano unii lubelskiej*, „Mówią Wieki”, Luty 2001, Nr 02, s. 49-50; J. Krawczyk, *Satysfakcja z odrobiną dziegciu*, „Mówią Wieki”, Październik 2001, Nr 10, s. 37-38; A. Ostrojska, M. Podbielska, A. Sobkowiak, *Jakie skutki przyniosłoby narodowi Rzeczypospolitej szlacheckiej pełne i definitywne równouprawnienie prawosławia?*, „Mówią Wieki”, Październik 2001, Nr 1, s. 42-43; J. Krawczyk, *Unia górą w Kazimierzu Dolnym*, „Mówią Wieki”, Luty 2001, Nr 02, s. 43-44.) Sukces powyższych spotkań skłonił organizatorów do kontynuowania cyklu warsztatów „Historia Alternatywna”. Tym razem polscy uczniowie spotkali się z młodzieżą rosyjską. (*Historia alternatywna: Spotkanie polsko - rosyjskie*, red. B. Kubisz, Warszawa 2004.)

²¹ *Historia alternatywna: spotkanie litewsko-polskie*, op. cit., s. 9; J. Krawczyk, *Unia górą w Kazimierzu Dolnym*, op. cit., s. 43; tenże, *Satysfakcja z odrobiną dziegciu*, op. cit., s. 37.

²² *Historia alternatywna: spotkanie nauczycieli, Kazimierz Dolny 10 – 13 grudnia 2001*, red. Bogusław Kubisz, Warszawa 2002.

²³ J. Krawczyk, *Przełamać bariery*, „Mówią Wieki”, Sierpień 2002, Nr 08, s. 39-40; R. Jaworski, *Pierwsza Rzeczypospolita jako państwo wieloetniczne*, „Mówią Wieki”, Sierpień 2002, Nr 08, s. 41-44; I. Kaczura, N. Parchomczyk, A. Riabkow, *Jak potoczyłyby się losy narodów Rzeczypospolitej (Białorusinów, Litwinów, Polaków, Ukraińców) w następnych stuleciach, gdyby nie doszło do rozbiorów*, „Mówią Wieki”, Sierpień 2002, Nr 08, s. 45.

²⁴ B. Kubisz, *Myśleć inaczej o nauczaniu historii*, op. cit., s. 102-107.

²⁵ Tamże, s. 104-105; A. Ostrojska, M. Podbielska, A. Sobkowiak, *Jakie skutki przyniosłoby narodowi Rzeczypospolitej szlacheckiej pełne i definitywne równouprawnienie prawosławia?*, op. cit., s. 43.

²⁶ B. Kubisz, *Szkolna Liga Historyczna*, „Mówią Wieki”, Listopad 1998, nr 9, s. 36

słowami: „Pobawmy się w historię alternatywną”²⁷. Tym samym, każda edycja tego trwającego wciąż turnieju obfituje w zadania, których podstawą jest sformułowanie: „Co by było, gdyby ...?”²⁸.

Począwszy od października 2004 roku, zachowując wątek rozważań kontrfaktycznych, zmieniono formę konkursu. Motywem przewodnim uczyniono źródła historyczne i obecnie to za ich pośrednictwem uczestnicy stawiani są przed dziejowymi dylematami. Każdy fragment materiału opatrzony jest następującym zestawem pytań: „co to za źródło historyczne, kiedy powstało, kogo dotyczy oraz jakich zmian dokonaliśmy w tekście (proszę je poprawić) i jak te zmiany wpłynęłyby na bieg dziejów?”²⁹

²⁷B. Kubisz, *Szkolna Liga Historyczna*, „Mówią Wieki”, Grudzień 1998, nr 10, s. 51; B. Kubisz, *Szkolna Liga Historyczna*, „Mówią Wieki”, Listopad 1998, nr 9, s. 36; B. Kubisz, *Szkolna Liga Historyczna*, „Mówią Wieki”, Styczeń 1999, nr 01, s. 49; B. Kubisz, *Szkolna Liga Historyczna*, „Mówią Wieki”, Luty 1999, nr 02, s. 49 – 50; B. Kubisz, *Szkolna Liga Historyczna*, „Mówią Wieki”, Marzec 1999, nr 03, s. 49; B. Kubisz, *Pierwsze wyniki!*, „Mówią Wieki”, Styczeń 2000, nr 01, s. 49; A. Brzozowski, *Liga uczy, liga bawi ...*, op. cit., s. 4 – 5; Kubisz B., *Grodzisk na tronie!*, „Mówią Wieki”, Czerwiec 2000, nr 06, s. 46 – 48; tenże, *Laureaci na Ukrainie*, „Mówią Wieki”, Listopad 2004, nr 11, s. 54 – 55; tenże, *Państwo przed uczuciem*, „Mówią Wieki”, Luty 2001, nr 02, s. 51 – 53; tenże, *Parlamentarzyści wszech czasów*, „Mówią Wieki”, Kwiecień 2001, nr 04, s. 53 – 54; tenże, *Pierwsze „jaskółki”*, „Mówią Wieki”, Grudzień 2000, nr 12, s. 55; tenże, *Rada mówi „TAK”!*, „Mówią Wieki”, Luty 2000, nr 02, s. 50 – 51; tenże, *Regulamin Szkolnej Ligi Historycznej w edycji 1999/2000*, „Mówią Wieki”, Listopad 1999, nr 11, s. 51; tenże, *Regulamin Szkolnej Ligi Historycznej w edycji 1999/2000*, „Mówią Wieki”, Grudzień 1999, nr 12, s. 54; tenże, *Szkolna Liga Historyczna (edycja II 1999/2000)*, „Mówią Wieki”, Październik 1999, nr 10, s. 47; tenże, *Wielki finał!!!*, „Mówią Wieki”, Czerwiec 1999, nr 06, s. 25 – 27; tenże, *Wirtualne imperium Jagiellonów*, „Mówią Wieki”, Marzec 2000, nr 03, s. 49; tenże, *Z dala od Moskaly*, „Mówią Wieki”, Maj 2000, nr 05, s. 51 – 52; tenże, *Zabytkowa dogrywka*, „Mówią Wieki”, Wrzesień 2001, nr 09, s. 55; tenże, *Zaczynamy!*, „Mówią Wieki”, Październik 2000, nr 10, s. 52 – 53.

²⁸B. Kubisz, *Szkolna Liga Historyczna*, „Mówią Wieki”, Grudzień 1998, nr 10, s. 51; B. Kubisz, *Szkolna Liga Historyczna*, „Mówią Wieki”, Listopad 1998, nr 9, s. 36; B. Kubisz, *Szkolna Liga Historyczna*, „Mówią Wieki”, Styczeń 1999, nr 01, s. 49; B. Kubisz, *Szkolna Liga Historyczna*, „Mówią Wieki”, Luty 1999, nr 02, s. 49 – 50; A. Kowalski, *Polska na tle wydarzeń w Europie środkowej w latach 1920 – 1923*, „Mówią Wieki”, Kwiecień 1999, nr 04, s. 53 – 55; A. Demandt, *Historia niebyła?*, „Mówią Wieki”, Czerwiec 1999, nr 06, s. 18 – 22; P. Bernat, Bobkowska A., Rejmann B., *Unia bez przyszłości*, „Mówią Wieki”, Wrzesień 2000, nr 09, s. 54 – 55; B. Kubisz, *Liga pod patronatem marszałka senatu RP!*, „Mówią Wieki”, Listopad 2000, nr 11, s. 53; B. Kubisz, *Rewia średniowiecznej mody*, „Mówią Wieki”, Styczeń 2001, nr 01, s. 54; B. Kubisz, *Na dobry początek*, „Mówią Wieki”, Październik 2001, nr 10, s. 55; B. Kubisz, *Drugie rozdanie*, „Mówią Wieki”, Listopad 2001, nr 11, s. 54; A. Brzozowski, *W imieniu Rzeczypospolitej*, „Mówią Wieki”, Marzec 2002, nr 03, s. 58; A. Brzozowski, *Liga rusza po raz piąty!*, „Mówią Wieki”, Listopad 2002, nr 11, s. 53; A. Brzozowski, *Na Berlin!*, „Mówią Wieki”, Styczeń 2003, nr 01, s. 59; A. Brzozowski, *Lepperum veto*, „Mówią Wieki”, Luty 2003, nr 02, s. 53; A. Brzozowski, *Zaczynamy!*, „Mówią Wieki”, Październik 2003, nr 10, s. 57; A. Brzozowski, *Socialismo o muerte!*, „Mówią Wieki”, Grudzień 2003, nr 12, s. 55; A. Brzozowski, *Polskie go wydało plemię*, „Mówią Wieki”, Luty 2004, nr 02, s. 78; tenże, *Dał nam przykład Bonaparte*, „Mówią Wieki”, Maj 2002, nr 05, s. 54 – 55; tenże, *Duch nie ginie*, „Mówią Wieki”, Listopad 2003, nr 11, s. 63; tenże, *Historia i wyobraźnia*, „Mówią Wieki”, Wrzesień 2002, nr 09, s. 4 – 5; tenże, *I znowu Grodzisk!*, „Mówią Wieki”, Czerwiec 2002, nr 06, s. 55 – 57; tenże, *Liczy się zespół*, „Mówią Wieki”, Grudzień 2002, nr 12, s. 55; *Ligowe pobojuwisko*, „Mówią Wieki”, Czerwiec 2004, nr 06, s. 57 – 58; tenże, *Mowy i cokoły*, „Mówią Wieki”, Luty 2002, nr 02, s. 54 – 55; tenże, *My, herbowi*, „Mówią Wieki”, Czerwiec 2003, nr 06, s. 58 – 59; tenże, *Oracje i owacje*, „Mówią Wieki”, Październik 2002, nr 10, s. 54 – 55; tenże, *Podręcznikiem w ucznia*, „Mówią Wieki”, Kwiecień 2003, nr 04, s. 56 – 57; tenże, *Słabi uczniowie*, „Mówią Wieki”, Maj 2003, nr 05, s. 64 – 65; tenże, *Świat bez komunizmu*, „Mówią Wieki”, Marzec 2004, nr 03, s. 52 – 53; tenże, *W średniowiecznym kiosku*, „Mówią Wieki”, Kwiecień 2002, nr 04, s. 52 – 53; tenże, *Z biblią przez wieki*, „Mówią Wieki”, Maj 2004, nr 05, s. 64 – 65; tenże, *Zacy do Włoch!*, „Mówią Wieki”, Styczeń 2002, nr 01, s. 54 – 55.

²⁹A. Brzozowski, *Ruszamy po raz siódmy!*, „Mówią Wieki”, Październik 2004, nr 10, s. 56 – 57. Patrz również: A. Brzozowski, *Drugie starcie*, „Mówią Wieki”, Listopad 2004, nr 11, s. 57; tenże, *Fałszerstw ciąg dalszy*, „Mówią Wieki”, Grudzień 2004, nr 12, s. 57; tenże, *Historia bez Prus*, „Mówią Wieki”, Styczeń 2005, nr 01, s. 57; tenże, *Przywilej, nieprzywilej*, „Mówią Wieki”, Luty 2005, nr 02, s. 54; tenże, *Złudne nadzieje*, „Mówią Wieki”, Marzec 2005, nr 03, s. 54; tenże, *Pierwsze pytanie, pierwsze fałszerstwo*, „Mówią Wieki”, Październik 2005, nr 10, s. 55; tenże, *Powracamy do źródeł*, „Mówią Wieki”, Grudzień 2005, nr 12, s. 51; A. Brzozowski, *Jakie Niemcy?*, „Mówią Wieki”, Luty 2006, Nr 02, s. 56 – 57; tenże, *Zaczynamy!*, „Mówią Wieki”, Październik 2006, Nr 10, s. 57; tenże,

Znamiennym jest fakt, iż tak jak w przypadku warsztatów międzynarodowych, młodzież biorąca udział w zabawie niejednokrotnie wykazuje się dużą dojrzałością nie tylko w swych poglądach, ale również w sposobie myślenia i opisywania przeszłości³⁰.

Nie zaskakuje w związku z powyższym sytuacja, w której to we współpracy oraz przy merytorycznym wsparciu ze strony nauczycieli, uczniowie z własnej inicjatywy podejmują się rozważań nad kontrfaktycznymi scenariuszami wielu istotnych zjawisk, procesów i zdarzeń historycznych³¹.

Aprobata wobec historii alternatywnej owocuje ponadto postulatami o „wprowadzenie do podręczników historii dwóch nurtów wykładu. Pierwszy z nich mówiłby o faktach, które trudno zakwestionować, drugi, ułożony w dwie czy nawet trzy kolumnienki, przekazywałby czytelnikowi podstawowe hipotezy na temat ich konsekwencji, niewykorzystanych możliwości, prawdopodobieństwa innego rozwoju wydarzeń”³².

Pytanie i pożegnanie, „Mówią Wieki”, Listopad 2006, Nr 11, s. 57; tenże, W. Kalwat, *Nowa miotła*, „Mówią Wieki”, Grudzień 2006, Nr 12, s. 58; tenże, *Intryga ala Richelieu*, „Mówią Wieki”, Styczeń 2007, Nr 01, s. 56 – 57; A. Brzozowski, *Po pierwszej rundzie*, „Mówią Wieki”, Styczeń 2006, Nr 01, s. 54 – 55; A. Brzozowski, *Religijne rozszady*, „Mówią Wieki”, Marzec 2006, Nr 03, s. 54 – 55; W. Kalwat, *Na tropach Jana III*, „Mówią Wieki”, Wrzesień 2008, nr 9, s. 74; W. Kalwat, *Zaprzepaszczone szansa*, „Mówią Wieki”, Luty 2007, Nr 02, s. 56 – 57; W. Kalwat, *Świat bez Napoleona*, „Mówią Wieki”, Marzec 2007, Nr 03, s. 52 – 53; W. Kalwat, *Świńska korona*, „Mówią Wieki”, Maj 2007, Nr 05, s. 79; W. Kalwat, *S jak scenariusz*, „Mówią Wieki”, Styczeń 2009, Nr 01, s. 54 – 55; W. Kalwat, *Nic nowego? A może...*, „Mówią Wieki”, Luty 2009, Nr 02, s. 54 – 55; W. Kalwat, *Król ze znaczka*, „Mówią Wieki”, Październik 2009, nr 10, s. 56; W. Kalwat, *Młodzież debatuje o Księstwie Warszawskim*, „Mówią Wieki”, Listopad 2009, Nr 11, s. 57; W. Kalwat, *Macedonia bez Aleksandra*, „Mówią Wieki”, Październik 2010, Nr 10, s. 54; W. Kalwat, *Pieniądze i reformy*, „Mówią Wieki”, Listopad 2011, Nr 11, s. 56; A. Brzozowski, *Czekając na odpowiedzi*, „Mówią Wieki”, Listopad 2005, nr 11, s. 54; tenże, *I wszystko jasne*, „Mówią Wieki”, Czerwiec 2005, nr 06, s. 54 – 56; tenże, *Literacki finał*, „Mówią Wieki”, Czerwiec 2006, Nr 06, s. 56 – 57; tenże, *Pierwsza konstytucja*, „Mówią Wieki”, Kwiecień 2005, nr 04, s. 58 – 59; tenże, *Rocznicowa dogrywka*, „Mówią Wieki”, Wrzesień 2004, nr 09, s. 56 – 57; tenże, *Twierdza jak nowa*, „Mówią Wieki”, Maj 2006, Nr 05, s. 54 – 55; tenże, *Unia Jagiellońska*, „Mówią Wieki”, Kwiecień 2006, Nr 04, s. 56 – 57; tenże, *W wezyrskich namiotach*, „Mówią Wieki”, Maj 2005, nr 05, s. 58 – 59; W. Kalwat, *10 lat minęło...*, „Mówią Wieki”, Październik 2007, Nr 10, s. 54; tenże, *Cisza przed burzą*, „Mówią Wieki”, Maj 2009, Nr 05, s. 62 – 63; tenże, *Druga odsłona*, „Mówią Wieki”, Listopad 2007, Nr 11, s. 71; tenże, *Liga dla uchwałych*, „Mówią Wieki”, Czerwiec 2009, Nr 06, s. 90 – 91; tenże, *Maria zwycięska*, „Mówią Wieki”, Grudzień 2009, Nr 12, s. 105; tenże, *Na nic się zdały Raclawickie kosy*, „Mówią Wieki”, Kwiecień 2007, Nr 04, s. 54 – 55; tenże, *Nowe otwarcie*, „Mówią Wieki”, Wrzesień 2009, nr 9, s. 56 – 57; tenże, *Polscy emigranci*, „Mówią Wieki”, Grudzień 2007, Nr 12, s. 90; tenże, *Prawda czasu, prawda ekranu*, „Mówią Wieki”, Październik 2008, nr 10, s. 57; tenże, *Szwedzkie porządki*, „Mówią Wieki”, Marzec 2009, Nr 03, s. 54 – 55; tenże, *Unia górą*, „Mówią Wieki”, Kwiecień 2009, Nr 04, s. 56 – 57; tenże, *Wielkie podsumowanie*, „Mówią Wieki”, Czerwiec 2007, Nr 06, s. 56 – 57.

³⁰W taki oto sposób organizatorzy konkursu scharakteryzowali zwycięski tekst pierwszej „Szkolnej Ligi Historycznej”: „niebanalna, lapidarna forma; niezwykle sugestywny obraz wypadków [...] oraz umiejętne wplatanie w fikcyjny (aczkolwiek prawdopodobny) tok wydarzeń, faktów i postaci historycznych.” (A. Kowalski, *Polska na tle wydarzeń w Europie środkowej w latach 1920 – 1923*, op. cit., s. 53.) Patrz również: B. Kubisz, *Uczta przy szwedzkim stole*, „Mówią Wieki”, Kwiecień 2000, nr 04, s. 56; A. Brzozowski, *Na Berlin!*, op. cit., s. 58; A. Brzozowski, *Koronowany prezydent*, „Mówią Wieki”, Grudzień 2001, nr 12, s. 54

³¹Plonem jednej z takich inicjatyw jest zbiór esejów historycznych, którego „autorami są uczniowie klasy II D z VI Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Kochanowskiego w Radomiu.” (*Plan „B”. Szkice z historii alternatywnej*, pod redakcją Adama Duszyka, Radom 2007.)

³²J. Tazbir, *Historia alternatywna, czyli co by było gdyby*, op. cit., s. 5.

Pojawiają się także nadzieje na to, iż „ ‘poważnej’ historiografii, która obrosła już w tak liczne nauki pomocnicze historii, przybędzie jeszcze jedna w postaci zapisów dziejów alternatywnych”³³.

Nieliczni jednak historycy, przy pełnym poparciu dla powyższych postulatów oraz z nieukrywaną satysfakcją w związku z rosnącym zainteresowaniem rozważaniami kontrfaktycznymi, podejmują się realizacji koncepcji połączenia w jednym dyskursie tych dwóch nurtów historii. Proponują oni mianowicie wzbogacenie wywodów traktujących o dziejach rzeczywistych, analizami alternatywnych wersji opisywanych przez siebie wydarzeń i procesów. Twierdzą przy tym, że dzięki takiej operacji, czytelnik zapoznając się z faktycznym oraz alternatywnym, choć prawdopodobnym przebiegiem zdarzeń, uzyskuje przede wszystkim możliwość samodzielnej oceny przedstawianych faktów³⁴.

Rozważając natomiast możliwość wykorzystania rozważań alternatywnych w edukacji historycznej, na szczególną uwagę zasługuje przede wszystkim szerokie spektrum dydaktycznych metod aktywizujących. Co prawda każda należąca do tej kategorii metoda pobudza uczniów do samodzielnego formułowania, uzasadniania oraz weryfikowania hipotez, jednak tylko część z nich umożliwia szerszą analizę alternatywnych rozwiązań rozpatrywanych problemów oraz konsekwencji, jakie mogłyby nieść ze sobą odmienne decyzje. Jedynie takie metody jak: drzewo decyzyjne, dyskusja, pogadanka, eksperyment myślowy, metoda sytuacyjna, „6 myślowych kapeluszy”, metoda biograficzna, drama, „burza mózgów” oraz symulacja, w sposób bezpośredni bądź też pośredni, mobilizują uczniów do rozważań nad tym, ‘Co by było, gdyby ...’³⁵.

³³ Tenże, *Rozgrzeszenie dla „gdybologii”*, op. cit., s. 28. Patrz również: K. Karczewski, *Rajd Jamesona – scenariusze*, [w:] *Niezrealizowane drogi historii*, pod red. Marka Woźniaka, Lublin 2012, s. 79 – 87.

³⁴ S. Suchodolski, D. Ostapowicz, *Obalenie mitów i stereotypów, Od Jana III Sobieskiego do Tadeusza Kościuszki*, Warszawa 2008. Każdy z rozdziałów zakończony jest rubryką zatytułowaną „historia alternatywna”, w której autorzy przeprowadzają analizę alternatywnej linii rozwojowej opisywanego przez siebie faktu. Na przykład, rozdział o Janie III Sobieskim kończą krótkie rozważania nad tym, „Co by było, gdyby Jan Sobieski zginął pod Parkanami?” Natomiast opisując panowanie władców z dynastii saskiej autorzy rozprawiają nad tym, „Co by było, gdyby Karol XII wygrał wojnę północną?”. Wywody na temat rzeczywistych zdarzeń z analizą prawdopodobnych konsekwencji ewentualnej realizacji odmiennych wariantów połączyli w swych narracjach również: A. Wielowieyski, *Na rozdrożach dziejów. Historie prawdziwe i alternatywne*, Warszawa 2012; P. Wieczorkiewicz, M. Urbański, A. Ekiert, *Dylematy historii. Nos Kleopatry, czyli co by było, gdyby ...*, Warszawa 2004; A. Demandt, *Historia niebyła*, Warszawa 1999; *Dylematy Hitlera: praca zbiorowa*, pod red. Kennetha Mackseya, Warszawa 1996; *Niezrealizowane drogi historii*, pod red. Marka Woźniaka, Lublin 2012. Podobnych zabiegów dokonał Janusz Tazbir w swej książce: J. Tazbir, *Polska na zakrętach dziejów*, Warszawa 1997, gdzie „Prócz wielu błyskotliwych i dowcipnych uwag naszego narodowego dziedzictwa Janusz Tazbir dostarcza też tematu do przemyśleń historykom. [...] Swego rodzaju wyzwaniem rzuconym konwencjom badawczym jest rozdział rehabilitujący gdybologię – pisarstwo historyczne, próbujące odpowiedzieć na pytanie co by było, gdyby nasze losy potoczyły się inaczej.” (M. Micińska, *Polska na highwayu*, „Mówią Wieki”, Marzec 1998, nr 1, s. 52.) Z kolei Janusz Osica i Andrzej Sowa rzeczywisty i kontrfaktyczny obraz dziejów przedstawili za pośrednictwem dyskusji/wywiadu: *Co by było, gdyby ... Historie alternatywne*, red. J. Osica i A. Sowa, Warszawa 1998. *Alternatywna historia. Co by było, gdyby ...*, red. J. Osica i A. Sowa, Warszawa 2005; J. Osica, A. Sowa, *Alternatywna historia II wojny światowej*, Warszawa 2013; J. Osica, A. Sowa, *Co by było, gdyby?*, Warszawa 2013.

³⁵ Mogłoby się здаwać, iż takie metody jak: SWOT oraz Metaplan, dzięki wszechstronnej analizie każdego zagadnienia umożliwiają również rozważania nad konsekwencjami decyzji alternatywnych. Jednak w swej pierwotnej formie żadna z powyższych nie przewiduje tego typu przemyśleń. W szczególności dotyczy to metaplanu, którego struktura zakłada, że w pierwszej kolejności wskazany zostaje skutek – i to taki który nam wydaje się właściwy. A

Z historycznym gdybaniem najwyraźniej kojarzona jest metoda drzewa decyzyjnego³⁶. Aleksander Demandt twierdzi wręcz, iż podczas rozważań kontrfaktycznych „powstaje struktura zdarzeń, która przypomina drzewo. Pień drzewa decyzyjnego podzielony jest na odcinki, od których prowadzą drogi kolejnych alternatywnych rozwiązań”³⁷. Jednak eksperyment myślowy³⁸ oraz zbliżone do siebie metody sytuacyjna³⁹ oraz biograficzna⁴⁰, również posiadają w swych strukturach elementy sugerujące ich bezpośredni związek z historią alternatywną. Także metoda symulacyjna, definiowana jako „projekcja rzeczywistego lub prawdopodobnego wariantu rzeczywistości”⁴¹ pozwala tworzyć alternatywne scenariusze zdarzeń historycznych⁴².

Pierwotne formy dramy, dyskusji, pogadanki, „burzy mózgów” oraz „6 kapeluszy myślowych” nie są bezpośrednio powiązane z rozważaniami alternatywnymi, jednak i one mogą umożliwić historyczne gdybanie. „Zarówno bowiem rozgrywanie ról w sytuacji, która już kiedyś miała miejsce (...), jak i w sytuacji fikcyjnej jest w dramie możliwe.”⁴³ Natomiast rozwiązując problem metodą burzy mózgów, „uczniowie mają prawo do zgłaszania (...) rozwiązań alternatywnych”⁴⁴. Niemniej jednak nie tylko uczniowskie rozważania mogą mieć charakter gdybania. Metoda ta już na etapie formułowania problemu pozwala postawić pytanie, „co by było, gdyby...”⁴⁵.

dopiero wówczas ustalana jest droga do jego osiągnięcia. Bez względu na kłóci się to z nakreślonymi w dalszej części pracy zasadami prowadzenia rozważań kontrfaktycznych.

³⁶ S. Lenard, *Aktywne metody nauczania historii w gimnazjum*, „Wiadomości Historyczne”, 2000, nr 4, s. 187. „Rozwinięciem metody drzewa decyzyjnego są tzw. ścieżki decyzyjne”, które przewidują dalszą analizę zaproponowanych rozwiązań. (E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 128).

³⁷ A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 129. Patrz również: K. Rogucki, *Historia alternatywna Aleksandra Demandta (2)*, „Akant”, 2010, nr 12, s. 9 – 11.

³⁸ Podstawą eksperymentu myślowego, nazywanego również antytematem, są problemy przedstawiane w formie pytań, „Co by było, gdyby...” (P. Wojciechowski, *Niekonwencjonalne techniki rozwijania umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów*, „Wiadomości Historyczne”, 2000, nr 2/3, s. 153 – 154; M. Bieniek, *Dydaktyka historii: wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2007, s. 151; tejże, *Przegląd metod i technik kształcenia historycznego w gimnazjum w dobie reformy systemu edukacyjnego*, „Echa Przeszłości”, T. 5, 2004, s. 250).

³⁹ Metoda sytuacyjna, określana również jako „analiza przypadków” lub „studium przypadków”, polega na analizie różnych wariantów rozwiązania problemu, zaprezentowanego w postaci opisu sytuacji. (K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne – zarys tematu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1984, nr 2, s. 51 – 52.).

⁴⁰ W przypadku metody biograficznej, rolę opisu sytuacji pełni biografia wybranej postaci historycznej. Stanowi ona „bazę dla rozwiązywania rzeczywistych lub fikcyjnych problemów historycznych”. (M. Bieniek, *Dydaktyka historii*, op. cit., s. 170.) Najczęstszym pytaniem, jakie uczniowie otrzymują w związku z zaprezentowaną biografiją jest, „Co stałoby się, gdyby nie uczynił tego a tego?” (K. Kruszewski, op. cit. s. 52.).

⁴¹ H. Konopka, *Historia: mogło być inaczej ... metoda symulacji w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1999, Nr 5, s. 299 – 300; tejże, *Co by było, gdyby ... Metoda symulacji w nauczaniu historii*, [w:] *Edukacja historyczna w reformowanej szkole. Założenia metodyczne*, pod redakcją Alojzego Zieleckiego, Kraków 2000, s. 117 – 118.

⁴² Symulowana przeszłość „mogłaby stać się rzeczywistą historią, gdyby ... dowolne zdarzenie historyczne przyjęło inny (nie ten znany i faktyczny) obrót”. Dlatego też, „osoby, które odgrywają role [postaci historycznych] podejmujących decyzję, muszą (...) odpowiedzieć na pytanie, co by się stało, gdyby ...?” (E. Putkiewicz, M. Ruszczynska-Schiller, *Gry symulacyjne w szkole*, Warszawa 1983, s. 67).

⁴³ K. Witerska, *Metody gier dydaktycznych a techniki dramowe*, „Zeszyty Naukowe WSHE w Łodzi”, s. II, z. 4(39), Łódź 2003, s. 69.

⁴⁴ M. Kujawska, *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001, s. 150.

⁴⁵ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2003, s. 105 – 109.

Za pomocą pytań prowokacyjnych⁴⁶ oraz pytań pobudzających „do posługiwania się zdobytą wiedzą”⁴⁷ także klasyczną rozmowę nauczającą możemy zmienić w doskonałą metodę stymulującą uczniów do kreatywnego myślenia⁴⁸. Natomiast przedmiotem dyskusji dydaktycznej równie dobrze możemy uczynić prawdopodobne skutki rozwiązań alternatywnych⁴⁹.

Możliwość rozstrzygnięcia dylematów historii poprzez zastosowanie myślenia alternatywnego uzyskujemy także za pośrednictwem metody „6 kapeluszy myślowych”. Wykorzystując sześć różnych sposobów analizy danego problemu, na jednym z etapów, pobudza ona do formułowania pomysłów prowokacyjnych, które powinny charakteryzować się innowacyjnością. Przejawem ich nowatorstwa może równie dobrze być kontrfaktyczne ujęcie rozpatrywanego zagadnienia⁵⁰.

Analizując zagadnienie historii alternatywnej z czysto historycznego punktu widzenia należy stwierdzić, iż zarówno wnioskowanie kontrfaktyczne jak i znacznie dalej od niego idące rozważania kontrfaktyczne, są w narracji historycznej oraz w postępowaniu historyków powszechne⁵¹. Niezależnie od tego czy wypowiadają się oni o historii alternatywnej w kategoriach zabawy⁵² czy też przyznają jej rolę jednego z głównych elementów narracji historycznej⁵³, w sposób bezpośredni bądź też nieartykułowany, jest ona obecna na wielu etapach ich pracy badawczej. Jerzy Topolski zwrócił szczególną uwagę na rolę, jaką wnioskowanie kontrfaktycznego odgrywa

⁴⁶ Małgorzata Taraszkiewicz w ten właśnie sposób określa pytania sformułowane w stylu „Co by było, gdyby...” (M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej?*, op. cit., s. 94 – 96) Natomiast zdaniem Elizabeth Perrott powinno się je nazywać pytaniami syntetyzującymi. (E. Perrott, *Efektywne nauczanie: praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, Warszawa 1995, s. 48.)

⁴⁷ E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*, op. cit., s. 120. Przykładami takich pytań mogą być: „A gdyby sytuacja była odwrotna, to jak król mógł zareagować?” oraz „Przyjmijmy, że ... jakie Waszym zdaniem mogło być inne rozwiązanie?”. (Tamże).

⁴⁸ Joanna Wojdon, nazywając gdybanie „techniką kreatywnego myślenia”, wskazuje na szczególną jego rolę w kształtowaniu pojęć historycznych. (J. Wojdon, *Techniki kreatywnego myślenia w kształtowaniu pojęć historycznych*, „Edukacja Humanistyczna”, 2003, T. 3, s. 137-138)

⁴⁹ U. Baer, *Gry dyskusyjne: materiały pomocnicze do pracy z grupą*, Lublin 1997, s. 7 – 10.

⁵⁰ Zielony „kapelusz możliwości” może analizować dany problem z perspektywy rozwiązań alternatywnych, stawiając przy tym pytania utrzymane w konwencji „Co by było, gdyby...” (M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej?*, op. cit., s. 95).

⁵¹ J. Topolski, *Refleksje na temat historii alternatywnej*, op. cit., s. 1; tenże, *Metodologia historii*, op. cit., s. 513 – 515; tenże, *Wolność i przymus w tworzeniu historii*, Warszawa 2004, s. 128-129; J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, op. cit., s. 89; P. Wiczorkiewicz, M. Urbański, A. Ekiert, *Dylematy historii*, op. cit., s. 5; A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 17; tenże, *Historia niebyła?*, „Mówią Wieki”, op. cit., s. 18; T. Buksiński, op. cit., s. 20; *Gdyby ... Całkiem inna historia świata. Historia kontrfaktyczna*, op. cit., s. 3; *Dylematy Hitlera*, op. cit., s. 6 – 8; T. Łubieński, *1939. Zaczęło się we wrześniu*, Warszawa 2009, s. 40 – 46, 54; J. Tazbir, *Polska na zakrętach dziejów*, op. cit., s. 239 – 245; T. Klementewicz, op. cit., s. 174 – 184; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 7.

⁵² P. Wiczorkiewicz, M. Urbański, A. Ekiert, *Dylematy historii*, op. cit., s. 6; *Co by było, gdyby ... Historie alternatywne*, op. cit., s. 5; *Alternatywna historia. Co by było, gdyby ...*, op. cit., s. 5; J. Osica, A. Sowa, *Co by było, gdyby?*, op. cit., s. 5-6.

⁵³ J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, op. cit., s. 89-90; J. Topolski, *Refleksje na temat historii alternatywnej*, op. cit., s. 1-2; tenże, *Metodologia historii*, op. cit., s. 513-515; tenże, *Wolność i przymus w tworzeniu historii*, op. cit., s. 128-129; A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 10; J. Łojek, *Szanse powstania listopadowego – rozważania historyczne*, Warszawa 1986, s. 5-6; M. Bobrzyński, *W imię prawdy dziejowej*, op. cit., s. 481 – 484; Bratkowski S., *Skąd przychodzimy? Opowieści z drugiego kwadratu*, Warszawa 1975, s. 53; K. Rogucki, *Historia alternatywna Aleksandra Demandta (1)*, „Akant”, 2010, nr 11, s. 19; A. Wielowieyski, op. cit., s. 13 – 26.

zarówno w procesie wyjaśniania historycznego jak i w procesie uzasadniania hipotez⁵⁴. Niemniej jednak, refleksja alternatywna, istotne znaczenie ma także podczas formułowania ocen wartościujących oraz porównań⁵⁵. Tym samym, historia budowana bez ukazywania prawdopodobnych, choć niezrealizowanych w danym momencie alternatyw, byłaby po prostu historią niepełną⁵⁶.

Zarówno historycy jak i dydaktycy historii ustosunkowując się do zagadnienia historii alternatywnej, biorą w swych analizach pod uwagę nie tylko ewentualne korzyści⁵⁷ i

⁵⁴ J. Topolski, *Metodologia historii*, op. cit., s. 513 – 515; tenże, *Refleksje na temat historii alternatywnej*, op. cit., s. 1 – 11; tenże, *Wolność i przymus w tworzeniu historii*, op. cit., s. 128-129. O roli wnioskowań kontrfaktycznych w procesie wyjaśniania oraz uzasadniania hipotez pisali również: A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 17; T. Buksiński, op. cit., s. 19-20; B. Kubisz, *Myśleć inaczej o nauczaniu historii*, op. cit., s. 107; E. Nagel, *Struktura nauki*, Warszawa 1970, s. 31; V. A. Nekhamkin, op. cit., p. 582 – 584; T. Klementewicz, op. cit., s. 174 – 184; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 7 – 8.

⁵⁵ A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 17; J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, op. cit., s. 89 – 90; P. Wieczorkiewicz, M. Urbański, A. Ekiert, *Dylematy historii*, op. cit., s. 5 – 6; M. Bobrzyński, *W imię prawdy dziejowej*, op. cit., s. 484; T. Buksiński, op. cit., s. 20; B. Kubisz, *Myśleć inaczej o nauczaniu historii*, op. cit., s. 107; J. Topolski, *Wolność i przymus w tworzeniu historii*, op. cit., s. 128-129; *Co by było, gdyby ... Historie alternatywne*, op. cit., s. 8; *Alternatywna historia. Co by było, gdyby ...*, op. cit., s. 9-10; J. Maternicki, *Prawda historyczna jako zadanie dydaktyczne*, „Wiadomości Historyczne”, 1998, nr 3, s. 159; D. Dunning, S. F. Madey, *Comparision Processes in Counterfactual Thought [w:] What might have been: the social psychology of counterfactual thinking*, Ed. Neal J. Toese, James M. Olson, Mahwah 1995, p. 103 – 129; A. Wielowieyski, op. cit., s. 13 – 26; T. Klementewicz, op. cit., s. 174 – 184; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 7.

⁵⁶ J. Łojek, op. cit., s. 5-6; J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, op. cit., s. 90; B. Kubisz, *Myśleć inaczej o nauczaniu historii*, op. cit., s. 107; S. Suchodolski, D. Ostapowicz, *Obalenie mitów i stereotypów*, op. cit., s. 10; A. Wielowieyski, op. cit., s. 13 – 26; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 7 – 8; J. Topolski, *Wolność i przymus w tworzeniu historii*, op. cit., s. 22-23, 59, 128-129, 241. Jerzy Topolski, twierdzi że „historia to nie tylko opis zrealizowanych alternatyw rozwojowych, lecz także alternatyw nie zrealizowanych” (J. Topolski, *Refleksje na temat historii alternatywnej*, op. cit., s. 6) natomiast Aleksander Demandt zauważa, iż „nasz obraz historii pozostanie nie dokończony, jeśli nie ujmie się go w ramy nie urzeczywistnionych możliwości”. (A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 10).

⁵⁷ J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, op. cit., s. 88-92; tenże, *O nowy, efektywny model powszechnej edukacji historycznej*, „Przegląd humanistyczny”, 1978, nr 4, s. 42 – 43; tenże, *O nowy kształt edukacji historycznej*, Warszawa 1984, s. 21 – 22; tenże, *Historia w szkole przyszłości. Z rozważań nad nowoczesnym modelem wykształcenia ogólnego [w:] Model wykształconego Polaka, materiały sesji naukowej*, pod red. Bogdana Suchodolskiego, Warszawa 1980, s. 143-144; J. Topolski, *Teoria wiedzy historycznej*, op. cit., s. 347-349; tenże, *Metodologia historii*, op. cit., s. 513-515; tenże, *Refleksje na temat historii alternatywnej*, op. cit., s. 1-11; tenże, *Wolność i przymus w tworzeniu historii*, op. cit., s. 59, 128-129, 152-153; H. Konopka, *Historia: mogło być inaczej ...*, op. cit., s. 300; tenże, *Co by było, gdyby ... Metoda symulacji w nauczaniu historii*, op. cit., s. 118; J. Łojek, op. cit., s. 6; J. Tazbir, *Historia alternatywna, czyli co by było gdyby*, op. cit., s. 5; M. Bobrzyński, *W imię prawdy dziejowej*, op. cit., s. 481-484; P. Wieczorkiewicz, M. Urbański, A. Ekiert, *Dylematy historii*, op. cit., s. 5-8; *Co by było, gdyby ... Historie alternatywne*, op. cit., s. 5, 8; *Alternatywna historia. Co by było, gdyby ...*, op. cit., s. 5, 9-10; A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 18-50, 151-172; *Plan „B”*. *Szkice z historii alternatywnej*, op. cit., s. 5; S. Suchodolski, D. Ostapowicz, *Obalenie mitów i stereotypów*, op. cit., s. 10; B. Kubisz, *Myśleć inaczej o nauczaniu historii*, op. cit., s. 99-108; T. Buksiński, op. cit., s. 20; M. Ostrowski, *Co by było, gdyby*, „Polityka”, nr 26 (2660), 28 czerwca 2008, s. 77, M. Hlebionek, *Jeśli nie orzeł biały ...*, „Mówią Wieki”, Maj 2008, nr 05/08, op. cit., s. 15; *Gdyby ... Całkiem inna historia świata*, op. cit., s. 3-4; V. A. Nekhamkin, op. cit., p. 580 – 584; A. Wielowieyski, op. cit., s. 13 – 26.

niebezpieczeństwa⁵⁸, płynące z jej stosowania, ale również wskazują na podstawowe wymogi⁵⁹ i reguły⁶⁰, jakim sprostać powinien badacz czy chociażby uczeń chcący podjąć się kontrfaktycznego rozmyślenia. Ostatecznie, uwzględniając zarówno pozytywną jak i negatywną argumentację, większość z nich staje na stanowisku zbliżonym do tego, jakie przedstawił dziewiętnastowieczny historyk, Michał Bobrzyński: „Nie ulega wątpliwości żadnej, że błędne lub lekkomyślne używanie historycznego „gdyby” szkodzi historycznej pracy, ale dlatego, że jeden może z pewnej rzeczy zły zrobić użytek, nie można jej zabronić innym, którzy nią zdołają z wielkim pożytkiem władać”⁶¹.

Sumując powyższe refleksje należy stwierdzić, że jak wykazała analiza literatury, znaczne grono historyków przychylnie ustosunkowuje się do historii alternatywnej⁶². Co więcej, zdając sobie sprawę z roli, jaką historia alternatywna oraz wnioskowanie kontrfaktyczne odgrywają w

⁵⁸ J. Topolski, *Refleksje na temat historii alternatywnej*, op. cit., s. 1 – 11; J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, op. cit., s. 91 – 92; tenże, *O nowy, efektywny model powszechnej edukacji historycznej*, op. cit., s. 42 – 43; tenże, *Historia w szkole przyszłości. Z rozważań nad nowoczesnym modelem wykształcenia ogólnego*, op. cit., s. 143 – 144; J. Tazbir, *Historia alternatywna, czyli co by było gdyby*, op. cit., s. 5; A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 11 – 16, 131 – 151; B. Kubisz, *Mysleć inaczej o nauczaniu historii*, op. cit., s. 107; T. Łubieński, *Gdybyśmy wygrali*, „Tygodnik Powszechny”, 2008, nr 31, s. 3.

⁵⁹ A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 34, 50-81; J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, op. cit., s. 90-91; M. Bobrzyński, *W imię prawdy dziejowej*, op. cit., s. 483-484; *Co by było, gdyby ... Historie alternatywne*, op. cit., s. 5, 7-8; *Alternatywna historia. Co by było, gdyby ...*, op. cit., s. 5, 9-10; J. Topolski, *Refleksje na temat historii alternatywnej*, op. cit., s. 1-11, tenże, *Wolność i przymus w tworzeniu historii*, op. cit., s. 128-129; S. Suchodolski, D. Ostapowicz, *Obalenie mitów i stereotypów*, op. cit., s. 10; B. Kubisz, *Mysleć inaczej o nauczaniu historii*, op. cit., s. 105; T. Buksiński, op. cit., s. 20; P. Wieczorkiewicz, M. Urbański, A. Ekiert, *Dylematy historii*, op. cit., s. 6-7; *Gdyby ... Całkiem inna historia świata*, op. cit., s. 5; E. P. Seelau, S. M. Seelau, G. L. Wells, P. D. Windschitl, *Counterfactual Constraints [w:] What might have been: the social psychology of counterfactual thinking*, Ed. Neal J. Toese, James M. Olson, Mahwah 1995, p. 58 – 77.

⁶⁰ J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, op. cit., s. 91; J. Łojek, op. cit., s. 5; J. Tazbir, *Historia alternatywna, czyli co by było gdyby*, op. cit., s. 5; *Historia alternatywna: spotkanie polsko-ukraińskie*, op. cit., s. 7; *Historia alternatywna: spotkanie litewsko-polskie*, op. cit., s. 7; B. Kubisz, *Mysleć inaczej o nauczaniu historii*, op. cit., s. 102; J. Krawczyk, *Spotkanie polsko-ukraińskie w Małej Wsi*, op. cit., s. 7; J. Krawczyk, *Unia górą w Kazimierzu Dolnym*, op. cit., s. 43; J. Topolski, *Metodologia historii*, op. cit., s. 513-515; tenże, *Refleksje na temat historii alternatywnej*, op. cit., s. 1 – 11; tenże, *Wolność i przymus w tworzeniu historii*, op. cit., s. 22-23, 59, 128-129, 150-151, 169, 236-238; P. Wieczorkiewicz, M. Urbański, A. Ekiert, *Dylematy historii*, op. cit., s. 6-7; A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 50-82; tenże, *Historia niebyła?*, op. cit., s. 18; V. A. Nekhamkin, op. cit., p. 582 – 584.

⁶¹ M. Bobrzyński, *W imię prawdy dziejowej*, op. cit., s. 484.

⁶² Najlepszym dowodem na to, że historia alternatywna zyskuje sobie coraz większe uznanie i pozycję, jest powstanie takich dzieł, jak: *Co by było, gdyby ... Historie alternatywne*, op. cit., red. J. Osica i A. Sowa, Warszawa 1998; *Alternatywna historia. Co by było, gdyby ...*, op. cit., red. J. Osica i A. Sowa, Warszawa 2005; P. Wieczorkiewicz, M. Urbański, A. Ekiert, *Dylematy historii. Nos Kleopatry, czyli co by było, gdyby ...*, Warszawa 2004; S. Suchodolski, D. Ostapowicz, *Od Jana III Sobieskiego do Tadeusza Kościuszki*, Warszawa 2008; *Gdyby ... Całkiem inna historia Polski. Historia kontrfaktyczna*, pod red. E. Olczak i J. Sabak, Warszawa 2008; *Dylematy Hitlera: praca zbiorowa*, pod red. Kennetha Mackseya, Warszawa 1996; T. Łubieński, *1939. Zaczęło się we wrześniu*, Warszawa 2009; T. Lubelski, *Historia niebyła kina PRL*, Kraków 2012; A. Wielowieyski, *Na rozdrożach dziejów. Historie prawdziwe i alternatywne*, Warszawa 2012; *Niezrealizowane drogi historii*, pod red. Marka Woźniaka, Lublin 2012; J. Osica, A. Sowa, *Alternatywna historia II wojny światowej*, Warszawa 2013; J. Osica, A. Sowa, *Co by było, gdyby?*, Warszawa 2013, których autorami i współautorami są jedni z najwybitniejszych polskich historyków. Nie bez znaczenia są również coraz częściej pojawiające się artykuły prasowe, w których przeprowadzane jest historyczne gdybanie: A. Micewski, *Gdyby Jaruzelski odmówił ...*, „Wiadomości Kulturalne”, 1998, nr 1/2 s. 5; T. Bohun, J. Krawczyk, *Sto wozów Chodkiewicza, czyli co by było, gdyby ...*, „Mówią Wieki”, Czerwiec 2004, Nr 06, s. 22-27; M. Hlebionek, *Jeśli nie orzeł biały ...*, op. cit., s. 15 - 19; T. Łubieński, *Gdybyśmy wygrali*, op. cit., s. 3 - 5; M. Ostrowski, *Co by było, gdyby*, op. cit., s. 76 – 77; P. M. Majewski, *Dzieje alternatywne: a gdyby Czechosłowacja walczyła? Wojna, której nie było*, „Tygodnik Powszechny”, 2008, nr 39, s. 34 – 35; M. Janowski, *Gdyby nie rozbiory...*, „Tygodnik Powszechny”, nr 41, 1995, s. 8; A. Brzozowski, *Liga uczy, liga bawi ...*, op. cit., s. 4 – 5.

procesie wyjaśniania historycznego⁶³, sami niejednokrotnie rozpatrują „alternatywne rozwiązania, dostępne bohaterom badanych przez nich zdarzeń, z założeniem, że mieli oni wiele opcji”⁶⁴.

Nie można jednak lekceważyć faktu, że rozważania kontrfaktyczne to typ refleksji, który wciąż jest przez część „polskich historyków ignorowany, omijany z podziwu godną przezornością lub wręcz traktowany pogardliwie”⁶⁵. Niestety dysponujemy jedynie nielicznymi przykładami jednoznacznie negatywnego ustosunkowania się badaczy dziejów bądź też dydaktyków historii do historycznego gdybania. Stąd też, jak zostało to już zaznaczone, charakterystyka nieprzychylnych stanowisk będzie niejako zestawieniem głównych obaw i pretensji wobec historycznego gdybania.

Opinie, których esencją są poglądy, że „Historia nie zna pojęcia ‘gdyby’”⁶⁶, „historyk nie może sytuować swej analizy i wyjaśniania procesu historycznego w kontekście: „co by było gdyby”⁶⁷, oraz „że w analizach historycznych nie ma miejsca na sądy kontrfaktyczne”⁶⁸, sprowadzić można do trzech następujących zarzutów.

Najczęstszym argumentem wysuwany przeciw historii alternatywnej jest zastrzeżenie o nieistotności nie zaistniałego. Przeciwnicy uważają, że skoro istnieje mnogość faktów, które nie miały żadnego znaczenia ani wpływu na proces dziejowy to rozmyślanie o zdarzeniach, które posiadały jedynie potencjał zaistnienia jest zupełnie pozbawione sensu. Tym bardziej, że wydarzenia, które nie zaszły, nie posiadają również mogących nas zainteresować przyczyn oraz skutków⁶⁹. Jak twierdzi E. H. Carr’a historia alternatywna, z tego właśnie względu „niema żadnego znaczenia ani dla przeszłości ani dla teraźniejszości.”⁷⁰

Kolejny głos krytyczny dotyczy braku metod badawczych, mogących umożliwić nam poznanie potencjalnych zdarzeń⁷¹. Historia faktów tworzy bowiem wnioski w oparciu o istniejące źródła. Na ich podstawie określone są warunki zajścia danej sytuacji historycznej. Prawdziwość owego wydarzenia poświadczona jest ponadto poprzez jego skutkami, które bezpośrednio bądź też

⁶³ W doskonały sposób wyraził to Aleksander Demandt, pisząc iż: „Historyk musi spekulować, gdy stara się zrozumieć; spekuluje, gdy wydaje sądy; spekuluje, gdy znajduje przyczyny; wolno mu spekulować, gdyż każdy fakt wskazuje na wiele innych faktów.” (A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 17.). Patrz również: E. Nagel, op. cit., s. 31; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 8 – 9.

⁶⁴ E. H. Carr, op. cit., s. 121. Patrz również: A. Wielowieyski, op. cit., s. 13 – 26.

⁶⁵ M. Micińska, op. cit., s. 52. Patrz również: K. Kawalec, op. cit., s. 633 – 634; V. A. Nekhamkin, op. cit., p. 580 – 584; T. Lubelski, op. cit., s. 11; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 7 – 8; A. Brzozowski, *Liga uczy, liga bawi ...*, op. cit., s. 4 – 5.

⁶⁶ P. M. Majewski, op. cit., s. 35. Patrz również: K. Rogucki, *Historia alternatywna Aleksandra Demandta (1)*, op. cit., s. 19; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 8 – 9; A. Brzozowski, *Liga uczy, liga bawi ...*, op. cit., s. 4 – 5.

⁶⁷ J. Chrobaczyński, *Polacy i Żydzi w latach 1939 – 1945 – stereotypy i rzeczywistość*, „Studia Judaica 3”, 2000, nr 1(5), s. 89.

⁶⁸ E. Nagel, op. cit., s. 503.

⁶⁹ A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 11-12; K. Rogucki, *Historia alternatywna Aleksandra Demandta (1)*, op. cit., s. 19; K. Kawalec, op. cit., s. 636 – 637; V. A. Nekhamkin, op. cit., p. 582 – 584; A. Wielowieyski, op. cit., s. 13 – 26; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 7 – 9.

⁷⁰ E. H. Carr, op. cit., s. 132.

⁷¹ K. Rogucki, *Historia alternatywna Aleksandra Demandta (1)*, op. cit., s. 19; K. Kawalec, op. cit., s. 636 – 637; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 8 – 9.

pośrednio, również możemy poznać w drodze analizy materiału źródłowego. Takiego empirycznego charakteru oraz odpowiednich metod badawczych, zdaniem przeciwników rozważań kontrfaktycznych, historia alternatywna nie posiada⁷². Twierdzą oni, iż postawionych w toku takiej refleksji sądów w żaden sposób nie można rzetelnie uzasadnić⁷³. Tym samym, stoją na stanowisku, że „gdybanie w analizie procesu historycznego, [...], nie jest zgodne z metodologią historii, jako dyscypliny naukowej, badawczo weryfikowalnej.”⁷⁴

Ostatnim z grona argumentów wytaczanych przez osoby niechętne historycznemu ‘gdybaniu’ jest wątpliwość, co do możliwości wyniesienia jakichkolwiek korzyści z rozważań nad tym co niebyło. Historia alternatywna widziana jest wręcz, jako marnowanie czasu i wysiłku, którego zasób lepiej byłoby przeznaczyć na badanie rzeczywistej przeszłości⁷⁵. Przeciwnicy podkreślają przede wszystkim, że jakiegokolwiek sensu i znaczenia pozbawione jest wszelkie wychodzenie poza granice wydarzeń rzeczywistych. Jednakże rozważania typu „co by było, gdyby ...” są o tyle gorsze, że wymagają dodatkowo kreślenia wielu nowych jedynie potencjalnych ścieżek rozwojowych⁷⁶. Nie bez znaczenia, jest także fakt nieustannego oddziaływania elementu przypadku, który „sprawia, że wszelkie odtwarzanie teraźniejszości czy przyszłości na gruncie fikcyjnego założenia jest czystą fantazją.”⁷⁷ W efekcie, zdaniem przeciwników historycznego gdybania, refleksja kontrfaktyczna skutkuje szeregiem wymyślonych wydarzeń i procesów, składających się na nieprawdopodobne i bezużyteczne, czy wręcz szkodliwe dla poznania historii faktów, opowieści⁷⁸. Innymi słowy „Zdarzenia historyczne są tak sprzężone z sobą, że ewentualne niewystąpienie jednego spośród nich, pociągnęłoby zasadniczą modyfikację wszystkich innych. Stąd wniosek, że niepodobna ustalić, co by było, gdyby konkretne zdarzenie nie zaszło.”⁷⁹

Czasem, historyczne gdybanie postrzegane jest także, jako zwodnicza, czy wręcz niebezpieczna gra intelektualna, która umniejszając przeszłej rzeczywistości oraz lekceważąc osoby będące jej częścią, może doprowadzić do porzucenia „poważnych naukowych dociekań”⁸⁰. A „co gorsze – jak twierdzi Jacek Chrobaczyński – ulegają jej niekiedy znakomici nawet historycy,

⁷² A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 11-13; B. Kubisz, *Myśleć inaczej o nauczaniu historii*, op. cit., s. 107.

⁷³ E. Nagel, op. cit., s. 503.

⁷⁴ J. Chrobaczyński, op. cit., s. 89, przyp. 19.

⁷⁵ A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 13-16; K. Rogucki, *Historia alternatywna Aleksandra Demandta (I)*, op. cit., s. 19; J. Tazbir, *Polska na zakrętach dziejów*, op. cit., s. 239 – 245; T. Lubelski, op. cit., s. 11; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 7; G. Potoczny, „Co by było, gdyby ...” - *rozważania dotyczące dziejów Kozaczyzny*, op. cit., s. 51 – 61.

⁷⁶ M. Fiałkowska, op. cit., s. 29 – 30.

⁷⁷ Cyt. za: E. Nagel, op. cit., s. 503, przypis. 27.

⁷⁸ A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 13-16.

⁷⁹ E. Nagel, op. cit., s. 503.

⁸⁰ A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 11, T. Łubiński, *Gdybyśmy wygrali*, op. cit., s. 3; J. Chrobaczyński, op. cit., s. 89, przyp. 19; K. Kawalec, op. cit., s. 636 – 637; J. Tazbir, *Polska na zakrętach dziejów*, op. cit., s. 239 – 245; T. Lubelski, op. cit., s. 11; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 8 – 10; A. Brzozowski, *Liga uczy, liga bawi ...*, op. cit., s. 4 – 5.

bawiąc się i igrając z historycznym rzemiosłem, rzeczywistą wiedzą i historyczną świadomością.”⁸¹ Przeciwnicy twierdzą, że jako mieszkańcy stworzonej przez przeszłość rzeczywistości jesteśmy „dłużnikami minionych stuleci”⁸², dlatego też z całym należnym im szacunkiem winniśmy badać faktyczny ich kształt a nie ulegać pokusie jałowych spekulacji na temat tego, ‘co by było, gdyby...’. Co więcej, uważają oni, iż jako że zadaniem historyka jest odkrywanie i badanie faktycznego biegu zdarzeń, dociekanie, co mogłoby się zdarzyć, gdyby ... właściwym jest jedynie „dla poety czy moralisty, lecz nie dla poważnego badacza”⁸³.

Przykładem dobrze odzwierciedlającym taki stan rzeczy, czyli scharakteryzowane powyżej stanowiska, przynajmniej jeśli chodzi o kwestie edukacyjne, są syntezy dydaktyki historii, reprezentujące w pewien sposób aktualne trendy kształceniowe. Większość z nich nie zawiera absolutnie żadnych wzmianek na temat historii alternatywnej bądź też wnioskowania kontrfaktycznego⁸⁴. Natomiast te, które wspominają o rozważaniach alternatywnych czynią to niezwykle lakonicznie⁸⁵ oraz powierzchownie⁸⁶. Oczywiście brak informacji o gdybaniu nie jest jeszcze dowodem na negatywne do niego ustosunkowanie, zaś związane i pobieżne wzmianki nie upoważniają nas do wniosków o jego bezapelacyjnej oraz powszechnej akceptacji. Niemniej jednak stan ten wyraźnie demonstrowa, jeśli nie niechęć to przynajmniej niepopularność pojęcia historii alternatywnej na gruncie edukacji historycznej.

Konkludując powyższe analizy należy stwierdzić, że żadna z negatywnych uwag nie jest w stanie wyeliminować myślenia kontrfaktycznego, a zwłaszcza sądów kontrfaktycznych, z analiz historycznych. Są one integralną częścią prowadzonych przez historyka badań. Zastanawiając się bowiem nad przeszłością, „często snujemy rozważania oparte na założeniach niezgodnych ze znanymi faktami. Wyniki naszych rozważań formułuje się wówczas niejednokrotnie, jako kontrfaktyczne zdania warunkowe o postaci „Gdyby a było P, to b byłoby Q”. „Problem zdań kontrfaktycznych” to kwestia ujawnienia struktury logicznej tych zdań i zbadania, na jakich podstawach można rozstrzygać, czy są prawdziwe czy fałszywe.”⁸⁷ Analizy kontrfaktyczne, są

⁸¹ J. Chrobaczyński, op. cit., s. 89, przyp. 19.

⁸² Cyt. za: A. Demandt, *Historia niebyła*, op. cit., s. 14.

⁸³ E. Nagel, op. cit., s. 503. Patrz również: S. Bratkowski, op. cit., s. 53; K. Rogucki, *Historia alternatywna Aleksandra Demandta (1)*, op. cit., s. 19; K. Kawalec, op. cit., s. 636 – 637; J. Tazbir, *Polska na zakrętach dziejów*, op. cit., s. 239 – 245; V. A. Nekhamkin, op. cit., p. 580.

⁸⁴ Dotyczy to zarówno starszych (J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1994) jak i nowszych opracowań. (A. Zielecki, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007).

⁸⁵ E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 25 – 26. Autorzy wspominają jedynie o szerokim zastosowaniu analiz kontrfaktycznych na gruncie tzw. nowej historii gospodarczej oraz możliwości przeprowadzenia tego typu rozważań w ramach metody drzewa decyzyjnego oraz metody symulacyjnej.

⁸⁶ Maria Bieniek, opisując metodę eksperymentu myślowego (antytematu), wspomina o tym, iż „historycy dopuszczają tzw. rozważania kontrfaktyczne”. Wymieniając kilka zasadniczych zalet gdybania, nie decyduje się jednak na choćby schematyczne zarysowanie etapów postępowania podczas ich wykorzystywania na lekcji historii. (M. Bieniek, *Dydaktyka historii*, op. cit., s. 151).

⁸⁷ E. Nagel, op. cit., s. 71.

innymi słowy, nieodzowne. Ich usunięcie wymagałoby od nas jednocześnie wyrzeknięcia się „wszelkich w ogóle sądów o związkach między zdarzeniami i wszelkich prób wyjaśniania przeszłości.”⁸⁸ To natomiast, skutecznie uniemożliwiłoby badaczowi dziejów jakąkolwiek niemal działalność. Zasadniczą bowiem funkcją historyka i prowadzonych przez niego badań jest poznawanie przyczyn.⁸⁹ Odpowiadanie na pytanie: dlaczego? Na przykład „dlaczego jednostki postępowały tak jak postępowały.”⁹⁰ Bez analiz kontrfaktycznych byłoby to wręcz niewykonalne.

1.2. Historia alternatywna a wnioskowanie kontrfaktyczne

Przechodząc do charakterystyki teoretycznych podstaw historii alternatywnej zacząć należy od wyraźnego rozgraniczenia tego, co w narracji historycznej powszechnie jest stosowane od gatunku, który jeszcze do niedawna był „przez polskich historyków ignorowany, omijany z podziwu godną przezornością lub wręcz traktowany pogardliwie”⁹¹.

Podkreślenia wymaga na wstępie fakt, że myślenie i wnioskowanie kontrfaktyczne jest nieodłącznym elementem pracy każdego historyka. Rozpatrując bowiem dane wydarzenie dąży on przede wszystkim do określenia warunków w jakich ono nastąpiło oraz kompletnego zbioru czynników, które wpłynęły na jego urzeczywistnienie. Ustaloną listę elementów decydujących analizuje następnie pod względem wzajemnych między nimi relacji oraz porządkuje według stopnia istotności dla zajścia danego wydarzenia⁹². Hierarchizując wskazane w drodze badań czynniki, historyk zakłada, w sposób otwarty bądź też nieartykułowany, że bez wystąpienia owych fundamentalnych przyczyn rozpatrywane przez niego zdarzenie nie miałyby miejsca bądź też zaistniały w przeszłości stan przybrałoby odmienny od znanego kształt⁹³. Tym samym, wszelkie wyjaśnienia historyczne, choćby milcząco odwołują się do twierdzeń kontrfaktycznych⁹⁴. Stwierdzając na przykład, „że polskie powstania narodowe XIX w. w decydującej mierze przyczyniły się do podtrzymania ducha narodowego, i tym samym – do odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 r.”, historyk zakłada milcząco, iż „bez tych powstań Polska prawdopodobnie

⁸⁸ Tamże, s. 31, 503.

⁸⁹ E. H. Carr, op. cit., s. 120.

⁹⁰ Tamże, s. 64.

⁹¹ M. Micińska, op. cit., s. 52.

⁹² E. H. Carr, op. cit., s. 112 – 117; E. Nagel, op. cit., s. 474; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 7 – 8.

⁹³ J. Topolski, *Refleksje na temat historii alternatywnej*, op. cit., s. 1; tenże, *Wolność i przymus w tworzeniu historii*, op. cit., s. 128 – 129; E. Nagel, op. cit., s. 474; K. Rogucki, *Historia alternatywna Aleksandra Demandta (1)*, op. cit., s. 19; K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, Warszawa 1965, s. 106; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 7 – 8.

⁹⁴ E. Nagel, op. cit., s. 31, 506; W. Broda, op. cit., s. 216 – 219; K. Rogucki, *Historia alternatywna Aleksandra Demandta (1)*, op. cit., s. 19; M. Woźniak, *Czy historia potrzebuje opowieści kontrfaktycznych? - wprowadzenie*, op. cit., s. 7 – 8.