

Alojzy Zielecki

**WPROWADZENIE
DO
DYDATKYKI HISTORII**

**WPROWADZENIE
DO
DYDAKTYKI HISTORII**

Alojzy Zielecki

**WPROWADZENIE
DO
DYDAKTYKI HISTORII**

Książka dofinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Recenzenci

Prof. dr hab. Maria Kujawska

Prof. dr hab. Krystyna Wróbel-Lipa

Redakcja i korekty

Agata Czuj

Opracowanie typograficzne

ZINEL s.c.

Projekt okładki i stron tytułowych

www.tworca.eu

Copyright by Wydawnictwo AVALON T, Janowski sp. j.,

Kraków 2008; wyd. II

ISBN 978 83 7730 989 6

Z a m ó w i e n i a p r z y j m u j e

Wydawnictwo AVALON T, Janowski Sp. j.

ul. Fiołkowa 4/13; 31-457 Kraków

tel. +48 606 750 749

zamowienia@wydawnictwoAVALON.pl

www.wydawnictwoAVALON.pl

Spis treści

I. Wprowadzenie. Po co i jak studiować dydaktykę historii	11
1. Zakres publikacji	13
1.1. Cele publikacji	13
1.2. Struktura podręcznika	17
1.3. Przeznaczenie publikacji.....	18
2. Cele studiowania dydaktyki i organizacja pracy studenta.....	19
2.1. Cele studiowania dydaktyki historii.....	19
a) Cele poznawcze	21
b) Cele kształcące.....	22
c) Cele wychowawcze	24
2.2. Organizacja pracy studenta	26
a) Propozycja ujęcia pracy studenta w cykl organizacyjny	26
b) Reorganizacja pracy studenta	28
c) Zasady organizacji pracy umysłowej.....	30
d) Podstawowe środki w studiowaniu dydaktyki historii	33
2.3. Sposoby studiowania dydaktyki historii	38
a) Sposoby korzystania ze słownych środków przekazu	39
b) Przygotowywanie i udzielanie odpowiedzi ustnych.....	42
c) Korzystanie ze środków tekstowych	46
Praca z podręcznikiem dydaktyki historii.....	48
Opracowywanie lektury dydaktycznej	49
d) Pisemne prace ćwiczeniowe i badawcze studenta z dydaktyki historii	51
II. Historia i teoria jej upowszechniania	55
1. Historia jako obraz przeszłości.....	57
1.1. Przeszłość i historia.....	57
1.2. Badanie i opisywanie przeszłości	58
1.3. Źródła historyczne i informacje źródłowe w opisywaniu przeszłości.....	61
1.4. Narracyjna postać faktów historycznych	65
1.5. Dydaktyczne i metodyczne aspekty teorii wiedzy historycznej	67

2. Historia jako przedmiot nauczania szkolnego	73
2.1. Szkolna narracja historyczna	73
2.2. Zakres wiadomości historycznych w podstawach programowych	75
a) Historia w szkole podstawowej	75
b) Historia w gimnazjum	80
c) Historia w szkołach ponadgimnazjalnych	83
Historia w zasadniczych szkołach zawodowych	84
Historia w szkole średniej. Zakres podstawowy	85
Historia w szkołach średnich. Zakres rozszerzony	86
2.3. Metodyczne problemy organizacji szkolnej edukacji historycznej	88
a) Programy nauczania historii	88
b) Planowanie nauczania historii	91
3. Dydaktyka i metodyka nauczania historii	94
3.1. Dydaktyka historii	94
3.2. Polska dydaktyka historii	97
3.3. Dydaktyka historii w innych krajach	102
3.4. Metodyka nauczania historii	104
4. Cele nauczania historii	109
4.1. Jakie są cele kształcenia historycznego uczniów?	109
4.2. Typologia celów kształcenia historycznego	112
a) Cele poznawcze	113
b) Cele kształcące	114
Rozwijanie sprawności zapamiętywania	114
Rozwijanie sprawności myślenia historycznego	117
Cele kształcące w podstawie programowej	138
c) Wychowawcze cele nauczania historii	142
Typologia postaw	148
Historia jako przedmiot postaw	148
4.3. Metodyczne problemy celów nauczania historii	162
a) Określanie celów	162
b) Taksonomia celów nauczania historii	163
III. Proces szkolnej edukacji historycznej	177
1. Metody nauczania i uczenia się historii	179
1.1. Kontrowersje wokół zasad i metod kształcenia historycznego	179
a) Metoda nauczania, czynności i operacje	179
b) „Procedury” jako różnorodne formy zabiegów, czynności metodycznych	183
Dyskusja i debata	184

Perswazja	186
Rodzaje perswazji	186
Analiza „za i przeciw” oraz SWOT	187
Metaplan, drzewko decyzyjne, burza mózgów	188
Gry dydaktyczne	189
1.2. Klasyfikacja metod kształcenia historycznego uczniów	194
2. Strategie dydaktyczne kształcenia historycznego	232
2.1. Określenie strategii dydaktycznej	232
2.2. Proces wielostronnego kształcenia historycznego	234
a) Uczenie się historii przez przyswajanie	235
b) Uczenie się historii przez odkrywanie	237
c) Uczenie się przez przeżywanie	238
d) Kształcenie historyczne przez działanie	240
2.3. Problemowe kształcenie historyczne	241
2.4. Programowane nauczanie historii	244
2.5. Wprowadzanie uczniów w warsztat badawczy historyka	247
3. Formy organizacyjne szkolnej edukacji historycznej	249
3.1. Lekcja historii	249
3.2. Praca domowa w uczeniu się historii	254
3.3. Wycieczka jako forma organizacyjna kształcenia historycznego	257
3.4. Praca pozalekcyjna	260
3.5. Pozaszkolna edukacja historyczna	263
a) Historyczna edukacja medialna	264
Radio w edukacji historycznej	264
Audycje telewizyjne w edukacji historycznej	266
Kinematografia historyczna	267
Internetowa edukacja historyczna	269
Technologia kształcenia	270
b) Edukacja historyczna prowadzona przez instytucje pozaszkolne	272
Upowszechnianie historii przez muzea	272
Archiwa w edukacji historycznej	274
Biblioteka w kształceniu historycznym uczniów	276
c) Perswazyjne formy upowszechniania historii	277
Upowszechnianie historii przez prasę	277
Edytorstwo i upowszechnianie wydawnictw historycznych	279
d) Upowszechnianie historii przez lokalne i regionalne towarzystwa naukowe i oświatowe	279

IV. Środki edukacji historycznej	283
1. Dookreślenie podstawowych pojęć	285
1.1. Środek dydaktyczny.....	285
1.2. Role i funkcje środków dydaktycznych.....	286
1.3. Typologia środków kształcenia historycznego.....	289
2. Środki słowne i tekstowe.....	292
2.1. Środki słowne.....	292
2.2. Środki tekstowe.....	298
a) Podręcznik historii	298
Budowa podręcznika historii	300
Role i funkcje podręcznika historii.....	303
Podręcznik historii w pracy nauczyciela	304
b) Teksty źródłowe w nauczaniu historii	306
Dydaktyczna tradycja stosowania tekstów źródłowych	
w edukacji historycznej	306
Rodzaje źródeł tekstowych.....	308
Metodyka wykorzystywania źródeł tekstowych.....	309
c) Literatura naukowa, popularnonaukowa i piękna w szkolnej	
edukacji historycznej	312
Opracowania naukowe w nauczaniu historii	312
Lektury popularnonaukowe w edukacji historycznej	313
Encyklopedie i słowniki w nauczaniu historii.....	314
Opracowania chronologiczne	315
Powieści historyczne i utwory poetyckie	316
Środki tekstowe wytworzone przez uczniów	318
3. Mapy i środki kartograficzne.....	323
3.1. Mapy historyczne.....	323
a) Rodzaje map historycznych.....	324
b) Atlasy historyczne	329
c) Metodyka korzystania z map w szkolnej edukacji historycznej.....	331
3.2. Środki kartograficzne.....	335
a) Kartodiagramy historyczne.....	336
b) Kartogramy historyczne.....	339
4. Środki poglądowe.....	341
4.1. Obrazowe przedstawienia przeszłości	341
Obraz jako dzieło plastyczne i przekaz o minionej	
rzeczywistości.....	341
Język obrazu	343
4.2. Typologia obrazów historycznych	346

4.3. Środki ikoniczne w procesie kształcenia historycznego.....	348
Rysunki na tablicy szkolnej	348
Aplikacje historyczne.....	349
Malarstwo historyczne	350
Rysunki satyryczne w nauczaniu historii.....	351
Historyczne obrazy dydaktyczne	352
Historyczne obrazy dynamiczne	353
4.4. Metodyka stosowania historycznych środków ikonicznych.....	356
a) Czynności i zabiegi metodyczne nauczyciela.....	357
b) Uczenie się historii z użyciem obrazów	359
5. Środki ćwiczeniowe i kontrolne	362
5.1. Zadania i pytania w środkach przekazu wiadomości.....	362
a) Zadania i pytania w podręcznikach historii	362
b) Zadania i pytania w środkach pozapodręcznikowych	363
5.2. Zeszyty ćwiczeń.....	364
V. Nauczyciel historii i jego warsztat pracy.....	367
1. Kształcenie nauczycieli historii	369
2. Warsztat pracy nauczyciela historii	372
3. Pracownia historyczna w szkole.....	374
4. Kącik muzealny, szkolne muzeum	375
Bibliografia	377

**Wprowadzenie.
Po co i jak studiować
dydaktykę historii**

1. Zakres publikacji

1.1. Cele publikacji

Opracowanie niniejsze ma ułatwić studentowi historii przygotowanie się do zawodu nauczyciela tego przedmiotu w szkole podstawowej, gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych. Można przyjąć założenie, że studiowanie jest procesem pracy. Jego specyfiką jest to, że składa się na ten proces wiele uporządkowanych działań celowych o charakterze intelektualnym. Ukierunkowanymi, celowymi działaniami ludzi rządzą obiektywne prawidłowości. Ich odkrywaniem i badaniem zajmuje się prakseologia, a ściślej nauka o organizacji i kierownictwie, jako jej dyscypliny szczegółowe. Ich podwaliny stworzyli polscy uczeni Karol Adamiecki i Tadeusz Kotarbiński. Dydaktyka jest pierwszą próbą organizowania pracy intelektualnej i kierowania jej procesem.

W nauce o organizacji pracy ustalono teoretyczny model sprawnego działania zwany **cyklem organizacyjnym**. Wykonywanie pracy w porządku wyznaczonym etapami cyklu organizacyjnego prowadzi do optymalnych osiągnięć. Dlatego użytkownikom tej publikacji proponujemy ujęcie studiowania dydaktyki historii w cykl organizacyjny. Etapy działań wyznaczanych cyklem organizacyjnym zostaną przedstawione w propozycjach metodyki przygotowywania się do nauczania historii.

Przyjęto założenie, że student historii obrał specjalizację nauczycielską świadomie, zgodnie z własnym planem życiowym. Ta zgodność winna motywować go do rzetelnego poznania teorii nauczania historii, metodyki organizowania procesu edukacji historycznej w szkole, jego realizowania i kontroli osiągnięć uczniów. Recepcję treści wykładów z dydaktyki historii mogą ułatwić opracowane w tej publikacji główne problemy teorii upowszechniania wiedzy historycznej. Obszerne wskazówki bibliograficzne załączone do każdego rozdziału powinny ułatwić studentom dobór lektur dla przygotowania się do ćwiczeń z teorii nauczania historii i metodyki projektowania oraz prowadzenia lekcji próbnych.

Zawarta w tej publikacji podstawowa wiedza z dydaktyki historii jest skorelowana z ogólną teorią nauczania i wychowania oraz psychologią.

Dyscypliny te student poznaje na dwóch pierwszych latach studiów. Poprzedzają one studia nad dydaktyką historii i metodyką nauczania historii. Studiowanie dydaktyki ogólnej oraz psychologii wprowadza studenta do podstawowych problemów opisujących proces dydaktyczno-wychowawczy szkolnej edukacji, szczególnie cele kształcenia ogólnego, metody i środki edukacji, formy organizacyjne procesu kształcenia, podmiotowość ucznia w tym procesie, procedury kontroli osiągnięć uczniów dla określenia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Poznanie procesu szkolnej edukacji historycznej przez studenta zasadza się na jego osiągnięciach wyniesionych ze studiów nad dydaktyką ogólną i psychologią. Treść niniejszego wprowadzenia do dydaktyki historii powinna ułatwić skorelowanie dydaktyki i metodyki nauczania historii z wiedzą z dwóch poprzednich przedmiotów służących przygotowaniu pedagogicznemu kandydatów na nauczycieli historii. Podane przykłady celów kształcenia historycznego, środków i metod ich osiągania, form organizacyjnych tego procesu, strategii dydaktycznych, będą pomocne w zrozumieniu istoty integracji wiedzy pedagogicznej i psychologicznej oraz dydaktyki i metodyki kształcenia historycznego w szkołach poszczególnych etapów edukacji.

Wielorakie odniesienia dydaktyki historii do dydaktyki ogólnej i psychologii student pozna na ćwiczeniach teoretycznych z dydaktyki historii. Studiowanie treści lektur umożliwi studentowi aktywny udział w dyskusjach nad problemami spornymi. Treść tego podręcznika dostarczy studentowi podstawowych argumentów do zintegrowania przesłanek zaczerpniętych z dydaktyki ogólnej i psychologii. Ten rodzaj zabiegów dydaktycznych stosowanych na ćwiczeniach przysłuży się uformowaniu w świadomości studenta czynnej wiedzy psychologiczno-dydaktycznej, która może mu służyć w przyszłej pracy zawodowej, kiedy sam będzie organizować własną pracę dydaktyczno-wychowawczą, opisywać ją, kierować jej realizacją. Tak zintegrowane podstawowe twierdzenia psychologii, dydaktyki ogólnej i dydaktyki historii już podczas studiów mogą studentowi pomagać w analizie i ocenie lekcji.

Podjęcie przez studenta próby zorganizowania własnej pracy w cykl sprawnego działania stanie się dobrą okazją do ćwiczenia sprawności organizowania procesu dydaktycznego w szkole. Jako nauczycielowi łatwiej mu będzie określić cele swej pracy dydaktycznej i wychowawczej, przeprowadzić analizę warunków planowanego procesu dydaktycznego, dobór środków, metod i form organizacyjnych nauczania, opracować plan działania w semestrze i w roku szkolnym, rozbudzić u uczniów motywację do działania, określić metody i środki kontroli procesu nauczania i jego efektywności. Racjonalne organizowanie i kierowanie własną pracą podczas studiów może rozwinąć u studenta umiejętności organizatorskie i kierownicze przydatne w pracy pedagogicznej.

Zebrane w tym podręczniku podstawowe wiadomości z teorii nauczania historii mogą ułatwić kształtowanie świadomości historyczno-dydaktycznej studenta przygotowującego się do zawodu nauczycielskiego. Twierdzenia ogólne opisujące i wyjaśniające proces dydaktyczny powinny być poddane analizie, podczas której student będzie miał okazję do wykorzystania spostrzeżeń wyniesionych z ćwiczeń praktycznych w szkołach. Obserwacja cudzej pracy dydaktycznej i doświadczenia wyniesione z własnych prób prowadzenia lekcji oraz innych form pracy dydaktyczno-wychowawczej mogą dostarczyć konkretnych dowodów dla wyjaśniania i oceniania założeń teoretycznych dydaktyki historii oraz psychologicznych podstaw nauczania i uczenia się.

Treść niniejszego opracowania zawiera podstawowe twierdzenia dotyczące upowszechniania wiedzy historycznej, generalne kryteria oceniania dorobku historiografii, teorii wiedzy historycznej i metodologii historii. Są one przypomnieniem węzłowych problemów opracowywanych na zajęciach z historii, historiografii i metodologii historii. Zostały zintegrowane z podstawowymi działami dydaktyki historii, by uczynić studenta zdolnym do oceniania jakości narracji historycznych zawartych w środkach dydaktycznych stosowanych w szkolnym nauczaniu historii oraz do tworzenia własnych narracji historycznych na każdą lekcję historii.

Wiadomości historyczne będące przedmiotem poznania w edukacji szkolnej są ujmowane w obrazy historyczno-dydaktyczne. Ich struktura powinna być zgodna z najnowszymi modelami narracji historycznej, wypracowanymi w teorii wiedzy historycznej i metodologii historii. Zgodność ta zapewnia im walory obrazów obiektywnych i prawdziwych, wolnych od mitów i stereotypów. Reguły zapewniające tworzenie obiektywnych modeli narracji historycznych są opisane w teorii wiedzy historycznej. Odkryto w niej wiele form deformowania narracji historycznych przez autorów. Ujawniono liczne zagrożenia towarzyszące odczytywaniu tych narracji i ich rozumieniu. Przestrogi te powinien uwzględniać nauczyciel historii podczas tworzenia narracji lekcyjnych i wprowadzania środków dydaktycznych w proces nauczania.

W pracy dydaktycznej przydatne są reguły postępowania badawczego historyka zawarte w metodologii historii. Procedury weryfikacji źródeł i faktów historycznych powinny być respektowane przez nauczyciela i ukazywane przez niego uczniom, gdy podczas lekcji wykorzystywane są teksty źródłowe i teksty naukowe. Nauczyciel może je wykorzystać do tworzenia własnych procedur edukacyjnych przydatnych do rozstrzygania problemów spornych, wyjaśniania i oceniania zjawisk oraz procesów historycznych. Dydaktyka historii musi respektować elementy historii historiografii, teorii wiedzy historycznej i metodologii historii, gdyż procesowi przyswajania wiedzy historycznej, kształ-

towania myślenia historycznego i świadomości historycznej towarzyszą zjawiska przeświadczeń, mitologizacji i stereotypy zagrażające obiektywizmowi i prawdzie historycznej. Przyszły nauczyciel historii winien docenić znaczenie wypracowanych przez historyków historiografii norm oceniania piśmiennictwa historycznego, teoretycznych modeli narracji historycznych tworzonych przez filozofów i teoretyków badań historycznych oraz procedur postępowania badawczego historyka przez metodologów historii. Znajomość tych problemów umożliwi mu zrozumienie głównych założeń dydaktyki historii oraz zmienność propozycji rozwiązań metodycznych towarzyszących realizacji procesu nauczania historii w szkole.

Celem tej publikacji jest rozbudzenie i ugruntowywanie u studenta przekonania, że dokładne poznanie najdawniejszych dziejów człowieka, ukształtowania się pierwszych cywilizacji społeczeństw osiadłych w dolinach wielkich rzek Bliskiego i Dalekiego Wschodu, Greków, Rzymian, Arabów, upowszechnienia kultury chrześcijańskiej, wytworzenia się państw europejskich w średniowieczu, ich rozwój w czasach nowożytnych, w XIX wieku i czasach najnowszych, historii narodu i państwa polskiego, nabycie umiejętności docierania do podstawowych zbiorów opublikowanych źródeł historycznych, do zasobów archiwalnych, korzystania z zasobów Internetu, bibliotek, muzeów, są mu niezbędne.

Wiedza merytoryczna winna być trwale zapamiętana przez przyszłego nauczyciela historii, gdyż przyjdzie mu z niej stale korzystać podczas lekcji historii i zajęć pozalekcyjnych. Musi to być wiedza czynna, operatywna, nieprzerwanie modernizowana i poszerzana.

Wiedza i sprawności z zakresu teorii wiedzy historycznej i metodologii historii również powinny stać się użyteczne dla nauczyciela. Ukierunkowują one jego pracę podczas przygotowywania planów nauczania, programów oraz scenariuszy lekcji historii, przede wszystkim umożliwiają mu tworzenie szkolnych narracji historycznych.

Dydaktyka historii zajmuje w tych subdyscyplinach historycznych rolę dominującą. Umożliwia nauczycielowi rozpoznanie możliwości poznawczych uczniów, określenie celów kształcenia różnego stopnia ogólności i szczególności, dobór środków dydaktycznych zgodnie z możliwościami uczniów i celami nauczania, dobór form organizacyjnych i strategii kształcenia, metod i procedur edukacyjnych oraz sposobów uczenia się. Teoria nauczania historii integruje merytoryczną i metodologiczną wiedzę studenta, czyni ją użyteczną.

Być może lekturą poszczególnych rozdziałów niniejszego opracowania zapoczątkuje kształtowanie się u kandydatów na nauczycieli historii świadomości historyczno-dydaktycznej, zrozumienia potrzeby sumiennego przygotowania się podczas studiów do wykonywania zawodu.

1.2. Struktura podręcznika

W części pierwszej przedstawione zostały cele studiowania dydaktyki historii. Rezultaty teoretycznego i praktycznego przygotowywania się słuchacza historii specjalności nauczycielskiej powinny być mu znane. Dlatego otwierają one problematykę niniejszego opracowania. Określenie zakresu treści, które student powinien sobie przyswoić, zrozumieć je i powiązać z wiedzą historyczną, metodologiczną oraz psychologiczną może korzystnie wpływać na stosunek słuchacza do przygotowania zawodowego. Opisane w tej części cele powinny w procesie studiowania dydaktyki historii spełniać funkcję perswazyjną i motywacyjną.

Włączono do niej podstawowe wiadomości z zakresu organizacji pracy umysłowej. Są one propozycją racjonalizacji i ekonomizacji procesu studiowania ujętego w cykl organizacyjny. Struktura czynności objęta cyklem sprawnego działania jest uzupełniana planem działania, który umożliwia synchronizację czynności studiowania. Znajomość zasad sprawnego działania i zachowania się ludzi w procesie pracy zorganizowanej i kierowanej może być pomocna w organizacji studiowania. Zebrane w tej części argumenty mogą spełniać funkcję terapeutyczną, gdyż ułatwiają one zrozumienie niskiej efektywności pracy chaotycznej oraz źródeł podejmowania przez studenta czynności nieukierunkowanych na cel.

W tej części zamieszczono również rozdział, w którym zebrano wskazówki odnoszące się do podstawowych środków studiowania dydaktyki historii. Proponowane tytuły nie są obligatoryjne. Student może je pominąć, ale powinien mieć podstawowe opracowania z zakresu dydaktyki ogólnej, psychologii, słowniki i encyklopedie, elementarne opracowania z historii historiografii, teorii wiedzy historycznej, metodologii historii, podręczniki z dydaktyki historii, przewodniki metodyczne do nauczania historii w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Informacje odnoszące się do bibliografii dydaktyki historii również mogą być przydatne dla słuchacza.

Część tę zamyka obszerny rozdział o sposobach studiowania dydaktyki historii. Otwiera go omówienie problematyki dotyczącej sposobów korzystania ze słownych środków przekazu wiadomości. Następnie zamieszczono propozycje modeli sposobów sporządzania notatek z wykładów i dyskusji prowadzonych na ćwiczeniach, z lektur, korzystania z podręczników dydaktyki i opracowań metodycznych, encyklopedii, poradników i przewodników metodycznych przeznaczonych do nauczania historii w poszczególnych klasach, sporządzania referatów ćwiczeniowych, proseminaryjnych, recenzji. Modele te skorelowano ze wskazaniami zawartymi we wstępie do badań historycznych. Uwzględniono również sposoby przygotowywania odpowiedzi ustnych i udzielania ich.

Część druga obejmuje zagadnienia opisujące proces szkolnej edukacji historycznej, w tym cele nauczania historii, metody osiągania założonych w celach zmian w świadomości i postawach uczniów, dominujące w metodach zabiegi metodyczne, procedury realizacyjne, środki dydaktyczne, za pomocą których są wywoływane zmiany w wiedzy, sprawnościach i w sferze emocjonalnej uczniów.

Część trzecia zawiera wskazania metodyczne niezbędne do organizowania i kierowania procesem nauczania historii w szkołach podstawowych, gimnazjach, zasadniczych szkołach zawodowych i szkołach poziomu licealnego.

Część czwarta obejmuje zagadnienia zajęć praktycznych studenta, które wprowadzają go do metodyki prowadzenia lekcji historii i zajęć objętych innymi formami organizacyjnymi nauczania. Kształcenie kandydatów na nauczycieli historii i warsztat pracy nauczyciela tworzą część piątą.

Wskazówki bibliograficzne mają ułatwić wyszukiwanie podstawowych opracowań do zadanych tematów. Bardziej szczegółowe wskazówki bibliograficzne zamieszczono w wykazie lektur związanych z określonym rozdziałem i w przypisach.

1.3. Przeznaczenie publikacji

Opracowanie to jest adresowane do studentów historii, którzy wybrali specjalność nauczycielską. Uczelnie kształcące kandydatów na nauczycieli historii mają znaczną samodzielność w zakresie opracowywania planów studiów i organizacji pedagogicznego przygotowania swych absolwentów. Naczelny organ administrujący oświatą określił najniższy wymiar godzin na zajęcia z psychologii, pedagogiki, dydaktyki historii, elektronicznych środków edukacji oraz zalecił zorganizowanie zajęć dla zapoznania studentów z historią wychowania, bezpieczeństwem i higieną pracy szkolnej. Uczelnie samodzielnie określają organizację zawodowego przygotowania studentów. W większości uniwersytetów, w akademiach pedagogicznych i jedynej wyższej szkole pedagogicznej oraz innych szkołach wyższych kształcących kandydatów na nauczycieli historii przygotowanie zawodowe powierza się zakładom dydaktyki historii. Nieliczne uczelnie zlikwidowały zakłady dydaktyk szczegółowych, oddając to przygotowanie centrom kształcenia pedagogicznego.

Najczęściej zajęcia z psychologii i pedagogiki są organizowane na I i II roku studiów. Dydaktyka historii jest wprowadzana od semestru trzeciego na roku II i kontynuowana na latach III i IV. Równolegle ze studiowaniem dydaktyki historii (wykłady i ćwiczenia) są prowadzone zajęcia praktyczne studentów w szkołach ćwiczeń. Najczęściej na II roku studenci poznają metodykę nauczania historii w szkole podstawowej, na III roku proces nauczania historii w gim-

nazjum i na IV roku studiów w szkołach ponadgimnazjalnych. Liczbie godzin z dydaktyki historii musi odpowiadać liczba godzin praktyk ciągłych, które odbywają studenci w szkołach wszystkich szczebli organizacyjnych. Stąd publikacja ta będzie służyła studentom przez trzy lata kształcenia zawodowego.

Mogą z niej korzystać uczestnicy kwalifikacyjnych studiów podyplomowych, którzy pragną uzyskać uprawnienia do nauczania historii oraz osoby uczestniczące w różnego rodzaju kursach kształcenia dydaktycznego.

2. Cele studiowania dydaktyki i organizacja pracy studenta

2.1. Cele studiowania dydaktyki historii

Cel w dydaktyce jest rozumiany jako model osiągnięcia uzyskiwany przez zespół oddziaływań edukacyjnych, ujętych w proces. Zakładane osiągnięcie jest zmianą, która powinna nastąpić w świadomości i osobowości kształconego podmiotu (ucznia, studenta). Cel jako model zakładanego osiągnięcia jest opisywany w kształcie idealnym, niesprzecznym. Niekiedy jego cechy są przedstawiane w postaci mierzalnej. Wywołana zmiana w wyniku procesu kształcenia częściowo może pokrywać się z tym modelem, a częściowo wychodzić poza jego zakres. Opis modeli zmian wywołanych zabiegami edukacyjnymi może mieć postać bardzo ogólną lub być stopniowo zawężany do formy pojedynczej, mierzalnej operacji.

Dopuszczalne jest założenie, że studiowanie dydaktyki historii, podejmowanie prób planowania i realizowania procesu kształcenia historycznego uczniów w szkołach ćwiczeń powinno wywołać zmiany w świadomości studentów w sferze wiedzy, sprawności i emocji. Należy przyjąć kolejne twierdzenie, że zmiany w tych sferach zachodzą jednocześnie, są ze sobą sprzężone.

Cele studiowania dydaktyki mogą złożyć się w ideał osobowości kandydata na nauczyciela historii. Niektóre cechy i właściwości tak rozwiniętej osobowości zostały zasygnalizowane we wprowadzeniu. Osobowość jako centralny system regulujący, sterujący i integrujący czynności jednostki na określonym poziomie rozwoju jest względnie trwały i składa się z następujących atrybutów: poglądu na świat, planu życiowego, zamiłowań, działalności realizacyjnej, zdolności, charakteru, samowiedzy, sumienia, krytycyzmu, temperamentu¹. Osobowość, której wybrane cechy i właściwości szczególnie się rozwinęły, sta-

¹ Zob. J. Reykowski, *Osobowość*, Warszawa 1967; tegoż, *O rozwoju osobowości*, Warszawa 1976; W. Szewczuk, *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, t. 2, Warszawa 1966, s. 386–420.

ły się niepowtarzalne i wyróżniają jednostkę, nazywana jest indywidualnością. W kształtowaniu osobowości pomocne mogą być wzorce osobowe. Mogą stać się nimi indywidualności współczesne i historyczne, postaci literackie i filmowe, jeśli skłaniają do naśladownictwa.

Atrybuty osobowości przyszłego nauczyciela historii umożliwiają tworzenie modeli jego kształcenia. W zakresie wiedzy można postulować, że przyszły nauczyciel historii powinien być historykiem, czyli osobą zdolną do refleksji historycznej, wspartej gruntowną erudycją. Wiedza nauczyciela historii powinna mieć charakter globalny, całościowy, obejmować wszystkie dziedziny działalności człowieka i być wsparta wiedzą ekonomiczną, polityczną, socjologiczną.

Z zakresu wiedzy historycznej nauczyciel historii winien wyodrębnić treści subdyscyplin historycznych historii historiografii, filozofii historii i metodologii badań historycznych. Tworzą one bowiem podstawy dydaktyki historii, zapewniają kształtowanie umiejętności analizowania przekazów historycznych, wyjaśniania ich treści i struktury oraz ich odczytywania.

Wiedza dydaktyczna dostarcza nauczycielowi przesłanek, reguł umożliwiających analizowanie sytuacji dydaktycznych i oceniania rozwiązań metodycznych, czyni go zdolnym do refleksji dydaktycznej. Jest ona podstawą działalności realizacyjnej, stwarza warunki do rozwijania zamiłowań.

Nauczyciela powinna cechować wola działania i wytrwałość w realizacji zamierzeń oraz zdolność koncentracji uwagi na celach działania. W działaniu ujawnia się charakter i stwarzane są warunki do jego kształtowania. W tym procesie kształtuje się sumienie, samowiedza i krytycyzm. W pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela rozwijają się i ugruntowują zamiłowania badawcze i realizacyjne. Praca badawcza powinna być ukierunkowana na poznanie dziejów lokalnych i regionalnych, analizowanie procesu nauczania historii, poznawanie możliwości recepcyjnych uczniów, efektywności stosowania środków i metod nauczania. Krytycyzm jest nauczycielowi niezbędny do oceny jakości narracji historycznych wprowadzanych do procesu nauczania, przydatności zabiegów metodycznych, analizy i oceny własnej pracy. Te cechy charakteryzują nauczyciela kreatywnego².

² Zob. *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, red. M. Ochmański, Lublin 1993; M. Lejman, *Osobowość zawodowa nauczycieli*, Częstochowa 1985; *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1962; *Psychologiczno-pedagogiczne kształcenie nauczycieli*, red. J. Kuźma i H. Kosętką, Kraków 1997. O kształceniu nauczycieli historii opublikowano: *Kształcenie nauczycieli historii a cele edukacji historycznej*, red. A. Zielecki, Rzeszów 1997; *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, red. M. Kujawska, Poznań 1996; *Organizacja studiów historycznych (stacjonarnych i zaocznych) w uniwersytetach i wyższych szkołach peda-*

a) Cele poznawcze

Wiedza, będąca treścią dydaktyki historii, może być przez studenta historii przyswojona przez zapamiętywanie wiadomości uporządkowanych jej strukturą i oznaczonych tytułem rozdziałów. Treści przyjęte przez studenta w następnej kolejności powinny być połączone, zintegrowane z treściami przyjętymi wcześniej. Wcześniej recypowane podlegają procesowi uogólnienia, a przyjmowane po nich są bardziej szczegółowe. Ich integracja z już posiadaną wiedzą odbywa się przez analizę wiadomości przyjętych wcześniej. Stopniowo wiedza ucznia staje się bogatsza, dobrze ustrukturyzowana i przybiera postać systemową. Wiadomości w niej pomieszczone są ogólne i szczegółowe, sklasyfikowane, uporządkowane, otwarte na przyjęcie nowych informacji, podatne do dalszych przekształceń. Przystawanie jest łączone z opanowywaniem wiedzy. Proces ten może nastąpić, gdy student dobrze zrozumie cele uczenia się, posiada umiejętność osiągania powodzenia w uczeniu się, umie korzystać z nauczania-studiowania, ma wolę podjęcia trudu studiowania i może przez czas dłuższy skupić uwagę na przyswajaniu i opanowywaniu nowych wiadomości. Opanowywanie wiadomości to tyle, co osiąganie celów studiowania, czyli syntetyzowania kolejno opanowywanych treści³.

W trakcie studiów student powinien poznać:

- specyfikę historii jako przedmiotu nauczania szkolnego na kolejnych poziomach edukacji,
- podstawy programowe i programy nauczania historii w szkole podstawowej, gimnazjum, zasadniczej szkole zawodowej i szkołach ponadgimnazjalnych,
- specyfikę szkolnej narracji historycznej,
- zmiany zachodzące w teorii nauczania historii,
- cele szkolnej edukacji historycznej i ich typologię,
- zabiegi i procedury metodyczne, metody, strategie i formy organizacyjne procesu edukacji historycznej,
- podręczniki historii, mapy historyczne, środki ikonyczne statyczne i dynamiczne, środki ćwiczeniowe i kontroli oraz elektroniczne i multimedialne,
- możliwości wykorzystywania bibliotek, archiwów, muzeów, instytucji i towarzystw oświatowych, kulturalnych, naukowych do wspomagania procesu edukacji historycznej uczniów,
- problematykę regionalną,
- warsztat pracy nauczyciela historii i wzór osobowy nauczyciela wychowawcy.

gogicznych, red. J. Mazur, A. Zielecki, Kraków 1996; *Praktyczne kształcenie kandydatów na nauczycieli historii*, red. J. Mazur, A. Zielecki, Rzeszów 1998.

³ C. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 1, Warszawa 1988, s. 11–13.

Treści kolejnych rozdziałów zostały dobrane w porządku i zakresie umożliwiającym poznanie podstawowych składników procesu nauczania historii w szkole podstawowej, gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych. Wiadomości te student może poszerzyć za pomocą lektur zamieszczonych przy każdym rozdziale i w przypisach.

Zmiany zakreślone powyższymi celami powinny występować stale i progresywnie podczas restrukturyzowania wiedzy dydaktycznej, stosowania jej przy analizie hospitowanych zajęć szkolnych, planowaniu lekcji próbnych i uzasadnianiu swych racji w toku dyskusji na ćwiczeniach, zajęciach proseminaryjnych i seminaryjnych.

Każdy wymieniony cel ogólny można uszczegółowić wyodrębniając cele pośrednie oraz operacyjne. W jakimś stopniu zastępują je standardy osiągnięć, zakres wymagań.

b) Cele kształcące

Zmiany w zakresie i jakości wiedzy dydaktycznej studenta opisane celami poznawczymi zostały wyodrębnione po to, by je opisać, ująć w model niesprzeczny, poddany klasyfikacji. Wyodrębnienie to jest sztuczne. Zmiany w ilości i jakości przyswojonych w procesie studiowania wiadomości, zmiany w czynnościach zapamiętywania, przechowywania, odpamiętywania i zapominania, myślenia, w sposobach studiowania, organizowania pracy własnej studenta, w sprawnościach metodycznych oraz zmiany w sferze woli, uwagi, emocji, postaw są jednocześnie, jednorodne. Ich rozróżnianie, różnicowanie i klasyfikowanie jest konieczne w procesie kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli historii, prowadzenia badań nad zmianami zachodzącymi u uczących się i studiujących, określania tych zmian, orzekania o różnicach między zmianami zamierzonymi i urzeczywistnionymi (osiągnięciami).

Po zakończeniu studiowania dydaktyki historii i praktycznego stosowania wskazań metodycznych student powinien umieć:

- porównywać i oceniać poglądy dydaktyczne twórców dydaktyki historii;
- orzekać o przydatności propozycji rozwiązań metodycznych w zakresie formułowania celów nauczania historii, form organizacyjnych, strategii i metod realizacji procesu dydaktycznego, dobierania środków dydaktycznych i sposobów ich stosowania w tym procesie przez nauczyciela i uczniów;
- oceniać przydatność i jakość metodologiczną i dydaktyczną narracji historycznych zawartych w środkach dydaktycznych;
- tworzyć własne szkolne narracje historyczne;
- poprawnie posługiwać się terminologią historyczną i dydaktyczną;

- tworzyć model warsztatu pracy nauczyciela historii;
- posługiwać się wiedzą dydaktyczną i historyczną do obrony własnych rozwiązań metodycznych użytych na lekcjach i w pracy pozalekcyjnej;
- wykorzystywać teoretyczne założenia dydaktyki historii do tworzenia modeli sposobów nauczania i sposobów uczenia się uczniów;
- wybierać potrzebne informacje z opracowań dydaktycznych i metodycznych, krytycznie je oceniać (być krytycznym czytelnikiem);
- znać możliwości poznawcze uczniów i ich zainteresowania;
- analizować treści podstaw programowych, programów nauczania historii, opracowywać je, opracowywać plany nauczania, scenariusze lekcji, konспекty lekcji;
- referować zagadnienia dydaktyczne, bronić swoich racji;
- zbierać materiały do próbnych opracowań dydaktycznych, wykorzystywać je zgodnie z podstawowymi regułami badań historyczno-dydaktycznych;
- korelować wiedzę psychologiczną z podstawami dydaktyki ogólnej, a te dyscypliny z dydaktyką historii, dydaktykę historii z teorią badań i metodologią badań historycznych oraz z historią historiografii;
- korzystać z pomocy naukowych, technicznych środków kształcenia, przekazów elektronicznych, przekazów multimedialnych, z programów edukacyjnych emitowanych w telewizji, Internecie, z ofert muzeów, archiwów, bibliotek, teatrów, kin, towarzystw kulturalnych, oświatowych, naukowych, instytucji, które mogą wspomagać proces edukacji historycznej;
- kontrolować i oceniać pracę uczniów i jej efektów (osiągnięć), opracowywać narzędzia kontroli i pomiaru osiągnięć;
- dokonywać samooceny własnych osiągnięć i porażek.

Wymienione powyżej oczekiwane zmiany, które powinny nastąpić w osobowości studentów oparte są na przekonaniu, że osiągnęli oni opisane cele poznawcze. Krytycyzm w odczytywaniu treści z opracowań metodycznych i dydaktycznych, w przyjmowaniu informacji przekazywanych studentowi innymi środkami, winien mieć oparcie w rzetelnej wiedzy studenta, gdyż brak dostatecznych wiadomości z zakresu przedmiotu oceny czy prowadzonego sporu może doprowadzić do kształtowania postawy negatywnej, zarozumialstwa, arogancji wypływającej z ignorancji. Skutecznym środkiem zapobiegawczym mogą być podejmowane przez studenta próby tworzenia własnych opracowań. Stwarzają one okazję do recepcji nowych argumentów, modeli postępowania badawczego, selekcji argumentów, sprawdzenia własnego rozumowania indukcyjnego i dedukcyjnego.

Wiadomości z zakresu metodyki okazują się niezbędne w nabywaniu umiejętności projektowania i realizowania procesu dydaktycznego we wszystkich

przedziałach czasowych i organizacyjnych, określania ich celów, dróg realizacji, sposobów pracy, skuteczności środków nauczania, środków i sposobów pomiaru efektów kształcenia, wywoływania aktywności uczniów.

Umiejętności metodyczne mogą być kształtowane na podstawie wiedzy dydaktycznej i doświadczeń wyniesionych z praktyki szkolnej. Sprawności w zakresie formułowania celów, projektowania sposobów uczenia się uczniów, zabiegów składających się na procedury dydaktyczne i zabiegi metodyczne stosowania i korzystania ze środków dydaktycznych, tworzenia własnych pomocy naukowych, które student powinien wynieść z praktycznych ćwiczeń metodycznych muszą być oparte na rezultatach realizacji celów poznawczych.

Wiedza studenta o metodach i środkach kontroli, utrwalania i oceniania osiągnięć uczniów, jej stosowanie na lekcjach próbnych, jest podstawą kształtowania się u niego umiejętności projektowania środków i metod utrwalania, kontroli i oceny postępów młodzieży w uczeniu się. Wiedza ta staje się użyteczną na równi ze sprawnościami metodycznymi.

Przyswojone przez studenta wiadomości z zakresu organizacji pracy nauczyciela, jego warsztatu pracy, osobowości mogą wywołać u niego refleksje na temat planu życiowego, postaw, samowiedzy.

c) Cele wychowawcze

Przyswojenie przez studenta wiedzy i umiejętności określonych programem zawodowego przygotowania kandydatów na nauczycieli historii może rozwinąć jego dociekliwość intelektualną, zainteresować go dydaktyką historii i skłonić do badania procesu szkolnej edukacji historycznej. Treści podstawowych opracowań z zakresu dziejów naszej dydaktyki historii mogą dostarczyć studentowi wiele przykładów na to, że poprawne, sumienne wykonywanie zawodu nauczyciela owocuje w umysłach i sferze emocjonalnej uczniów zmianami o niewymiernych wartościach, a nauczycielowi daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku wobec wychowanków, społeczeństwa, państwa i narodu. Może przekonać go o możliwościach osiągania sukcesów w zakresie badania procesu nauczania historii, gdyż większość dydaktyków historii ma długoletnie doświadczenie wyniesione z wykonywania zawodu nauczyciela historii.

Również kariera naukowa wielu badaczy przeszłości wiodła ich przez szkoły różnych stopni organizacyjnych. Kariery naukowe nauczycieli mogą inspirować studentów do pogłębiania wiedzy historycznej i dydaktycznej w trakcie studiów i podczas pracy zawodowej. Wśród studentów studiów doktoranckich przeważają nauczyciele historii, znaczna ich liczba uczestniczy w zaocznych seminariach doktoranckich. Te przykłady mogą być dla studentów inspirujące, motywujące do podjęcia i prowadzenia badań naukowych.

Dzieje dydaktyki dostarczają również wielu przykładów na to, że zaniedbania w wykonywaniu obowiązków nauczycielskich prowadzą do wyrządzenia szkód i krzywd tym, którzy w niczym nie zawinili, czyli uczniom. Przestrogi te są kierowane do sumienia studiujących, ale też do ich rozsądku. Nauczyciel zaniedbujący swe powinności zawodowe nie może liczyć na przetrwanie w szkole.

W procesie studiowania dydaktyki historii i przygotowań praktycznych do zawodu nauczyciela historii u studenta powinny, w obszarze emocji, uwagi i woli, wystąpić zmiany, w wyniku których jest on zdolny do:

- pozytywnego przeżywania sukcesów w studiowaniu, sumiennego wykonywania zadań, osiągania powodzeń w praktyce szkolnej;
- odporności psychicznej w sytuacjach rodzących zagrożenia i niepowodzenia;
- rozbudzania u siebie zaciekawienia przygotowaniem zawodowym, przekształcania go w zainteresowanie, a z czasem w zamiłowanie dydaktyczno-wychowawcze;
- zrozumienia emocji uczniów, pobudzania ich do przełamywania zniechęcenia, apatii intelektualnej;
- kontrolowania własnych emocji w trakcie studiowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych, opanowania tremy, nieśmiałości, osiągania stabilności emocjonalnej i równowagi w tej dziedzinie przeżyć;
- koncentrowania uwagi na jednym i na wielu zadaniach, na jednym uczniu i na całej klasie, czyli zdolność do uwagi koncentrycznej i podzielnej, eliminowania czynników zakłócających kierowanie uwagą;
- umacniania woli pokonywania trudności, kierowania się na wykonywanie zadań, pomijania reagowania na sytuacje;
- świadomego kształtowania podstawowych atrybutów osobowości, szczególnie postaw generujących pożądane reakcje systematycznego kształtowania charakteru (zdecydowania, wytrwałości, samodzielności, wyrozumiałości, życzliwości, tolerancyjności, opanowania, odpowiedzialności, sprawiedliwości, cierpliwości, zaradności, dyskretności, uprzejmości, ufności);
- rozwijania u siebie taktu pedagogicznego, kultury pedagogicznej;
- pogłębiania samowiedzy przez wykorzystanie wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej nabytej w trakcie studiów;
- wzbogacania systemu wartości, respektowania ich w pracy pedagogicznej,
- współdziałania z innymi nauczycielami i uczniami;
- przyjęcia i respektowania podstawowych reguł etycznych związanych z wykonywaniem zawodu (bezinteresowność, sprawiedliwość, obiektywizm, ufność, dyskretność);
- kontrolowania własnego temperamentu.

Wiedza historyczna, teoria wiedzy historycznej, teoria upowszechniania historii, podstawowe twierdzenia psychologii, socjologii, filozofii, spostrzeże-

nia poczynione podczas praktyk pedagogicznych student może wykorzystać do autokreacji swej osobowości. Osiągnięta samowiedza może być dla niego źródłem licznych inspiracji w zakresie doskonalenia charakteru, sumienia, wzmacniania woli, rozwijania uwagi koncentrycznej i podzielnej, zapobiegania jej dekoncentracji.

Doświadczenia wyniesione z pracy nad własną osobowością, z doskonalenia procesu własnych studiów, przygotowania pedagogicznego student może wykorzystać w przyszłej działalności zawodowej. Mogą one motywować i ostrzegać⁴.

2.2. Organizacja pracy studenta

a) Propozycja ujęcia pracy studenta w cykl organizacyjny

Nauka o organizacji pracy zakłada, że każde racjonalne i ekonomiczne działanie winno być wykonywane w ustalonym porządku zwanym cyklem organizacyjnym, dzielącym się na etapy realizacyjne.

Pierwszym etapem cyklu organizacyjnego jest określenie **celu** działania i powzięcie **decyzji** o jego realizacji. W nauce o organizacji pracy celem nazywa się zamierzenie powzięte przez tego, kto ma je wykonać, a zadaniem nazywano zamierzenia zlecone wykonawcy przez innych. W dydaktyce nazwy te są odnoszone do różnych desygnatów. Stąd przyjmuje się tu, że celem jest model zamierzonej zmiany, którą mamy wywołać w wiedzy, umiejętnościach i emocjach ucznia, a zadaniem zabiegi prowadzące do osiągnięcia celu.

Zasygnalizowane wyżej generalne cele studiowania dydaktyki historii i osiągnięcia sprawności metodycznych mają zakres ogólny. Ich krótkie omówienie upoważnia do wniosku, że student powinien wiedzieć, co i dlaczego ma studiować oraz jakie nabyć sprawności metodyczne. Cele poznawcze zostaną szerzej omówione w kolejnych rozdziałach zawierających podstawowe wiadomości z teorii nauczania historii. Cele kształcące i wychowawcze student pozna dokładniej w toku opracowywania lektur zaleconych do zajęć ćwiczeniowych i praktycznych.

Cele pracy nad każdym zagadnieniem programowym student będzie mógł opracować samodzielnie i dostarczą one przesłanek do podjęcia decyzji o dalszych działaniach, by założone cele urzeczywistnić.

W drugim etapie cyklu organizacyjnego przeprowadza się **analizę warunków, metod i środków** działania, które muszą być uwzględnione i zastosowane do realizacji założonego i przyjętego do wykonania celu. W trakcie tej analizy należy:

⁴ Szersze omówienie tych celów w: A. Zielecki, *Metodyka nauczania historii. Poradnik dla studentów*, Rzeszów 1984, s. 10–18.

- ustalić zadania, które w razie potrzeby powinno się podzielić na mniejsze części składowe (częściowo czynności te wykonano w niniejszej publikacji przez wyodrębnienie podrozdziałów);
- wybrać metody i środki uczenia się, które będą najbardziej potrzebne (przydatne) do realizacji wyodrębnionych zadań w istniejących warunkach studiowania;
- ułożyć plan działania (pracy), czyli uporządkować w czasie realizację zadań, zastosować metody pracy i użyć środków dydaktycznych.

Trzecim etapem cyklu organizacyjnego jest **psychiczne** przygotowanie się studenta do wykonywania zadań ujętych w planie, pozytywne nastawienie się do pracy („pracę warto wykonać, mogę ją wykonać, wykonywałem zadania trudniejsze”), przygotowanie pomocy naukowych, uporządkowanie miejsca pracy.

W czwartym etapie są **wykonywane** czynności przewidziane w planie z zastosowaniem środków i metod ujętych w drugim etapie cyklu organizacyjnego. Zakłada się, że student dostatecznie opanował efektywne sposoby wykorzystywania podstawowych środków przekazu wiadomości, sporządzania wypisów, not, cytatów, pisania referatów, przygotowania wystąpień ustnych (plan wypowiedzi z cytowaniem twierdzeń, konspekty wypowiedzi, ćwiczenie w poprawnym czytaniu tekstu wystąpienia). Podczas wykonywania pracy należy przeprowadzać kontrolę wstępną planowanej pracy (sprawdzić plan działania, przydatność metod i sposobów wykonania zadań, ułożenia środków dydaktycznych w kolejności ich wykorzystywania), kontrolę bieżącą (czy wykonywane czynności są ukierunkowane na cel, prawidłowość wykonania kolejnego zadania przed podjęciem czynności dla wykonania zadania następnego). Kontrola ta może wskazać potrzebę uzupełnienia wiadomości, dobrania nowych pomocy naukowych, przyjęcia dodatkowych zadań oraz zastosowania innych metod pracy.

Piątym (ostatnim) etapem tego cyklu jest **kontrola** wykonania **planu** i **ocena** osiągniętych **wyników** pracy. Do zakresu tych czynności należy:

- udzielenie odpowiedzi na pytania kontrolne podane w opracowywanym rozdziale;
- dokonanie samooceny wyników pracy przez porównanie ich z przyjętym celem (modelem wyniku);
- poddanie osiągnięć kontroli zewnętrznej prowadzącego zajęcia (podczas konsultacji, dobrowolnego kolokwium), wypełnienie testu⁵.

⁵ Zainteresowanych organizacją procesu studiowania ujętego w cykl organizacyjny kieruję do następujących opracowań: K. Adamiecki, *O nauce organizacji. Wybór pism*, Warszawa 1970; J. Frąckiewicz, *O organizacji pracy i kierownictwa*, Warszawa 1968; T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Warszawa-Wrocław-Kraków 1966; J.G. March, A.H. Simon, *Teoria organizacji*, Warszawa 1964; J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teo-*

Cykliczne studiowanie jest możliwe w warunkach pracy zorganizowanej, uporządkowanej, systematycznej. Ekonomizacja studiowania wymaga ustalenia czasu pracy samodzielnej i obowiązkowej, narzuconej harmonogramem zajęć dydaktycznych roku studiów i grupy ćwiczeniowej. Ten właśnie harmonogram powinien być punktem wyjścia do ułożenia całościowego planu czasu pracy w tygodniu i w poszczególnych dniach. Do harmonogramu zajęć obowiązkowych dostosować należy zajęcia własne studenta oraz przerwy kulturalne, sportowe i inne formy odpoczynku. W planie tygodniowym i dziennym należy uwzględnić czas na pogłębianie i porządkowanie wiedzy z określonego przedmiotu studiów. Tematy ujęte w programie studiów z dydaktyki historii, a rozwiniete we wprowadzeniu w formie rozdziału, są celem cyklu organizacyjnego. Wyodrębnione podrozdziały mogą być zadaniami, a wskazówki ukazujące studentowi sposoby pracy i pytania stawiane mu po opracowaniu treści rozdziału przypominają o konieczności dokonywania kontroli wstępnej, bieżącej i końcowej. Zestaw lektur przypisanych do rozdziału umożliwia dobór środków pracy. Realne jest założenie, że raz w tygodniu student może zrealizować jeden cykl studiowania jednego tematu z dydaktyki historii.

Cotygodniowy cykl studiowania dydaktyki historii powinien przynosić studentowi, który go stosuje, wymierne korzyści (osiąganie celów założonych programem studiów). Powodzenia w studiowaniu tego przedmiotu mogą zachęcić słuchacza do wykorzystania tej organizacji pracy w innych dyscyplinach. Pracę w cyklu organizacyjnym powinni wykonywać słuchacze, którzy studiują według indywidualnej organizacji studiów i według indywidualnego programu studiów.

Praca zorganizowana, kompleksowa skraca czas jej wykonania, zmniejsza wysiłek, zwiększa efekty w zakresie wiedzy, sprawności i postaw.

b) Reorganizacja pracy studenta

Badania prowadzone nad organizacją pracy domowej uczniów szkół średnich ujawniły, że przechodzenie do pracy zorganizowanej zwiększa czas pra-

rii organizacji, Warszawa 1967; tegoż, *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1975. Propozycje porządkowania procesu nauczania i uczenia się oraz procesu kształcenia nauczycieli zawierają publikacje: J. Chodorowski, *Nauczanie organizacji w liceach pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika na usługach szkoły*, Warszawa 1964; J. Namysłowski, *Proces dydaktyczny w świetle prakseologicznej teorii organizacji*, Bydgoszcz 1974; A. Zielecki, *Aktualne możliwości zastosowania podstaw naukowej organizacji pracy w dydaktyce uczelni kształcących nauczycieli*, „Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej”, Kraków 1974, nr 12; tegoż, *Struktura organizacyjna szkoły a kierowanie procesem nauczania i uczenia się*, [w:] *Technologia kształcenia*, red. S.E. Jarmark, F. Januszkiewicz, cz. VII, Poznań 1975.

cy, wysiłek i zakłóca emocje. Ten, kto podejmuje próbę przejścia od pracy improwizowanej do zorganizowanej, uporządkowanej planem i harmonogramem musi, oprócz przyswajania wiadomości, opanować nowe sposoby studiowania, wzmocnić wolę pokonywania trudności, unikać dekoncentracji uwagi, zrezygnować z chwilowych przyjemności, których dostarcza każda improwizacja i krótkotrwały efekt.

Trudności występujące podczas wstępnej reorganizacji pracy umysłowej powodują zniechęcenie i odchodzenie od prób wykonywania pracy, studiowania w porządku narzuconym harmonogramem i cyklem organizacyjnym. Prawdopodobnie nieliczni studenci zdecydują się na reorganizację swych studiów, nawet w zakresie dydaktyki historii. Większość z nich próby nie podejmie, a ci którzy to uczynią, muszą liczyć się z trudnościami i niedogodnościami. Powinni stale mobilizować wolę działania zorganizowanego, wzmacniać ją determinacją pokonywania trudności, motywacją poddania próbie swych możliwości, postaw innowacyjnych, zmierzyć swe siły z zamiarami.

Tygodniowy plan pracy powinien synchronizować zajęcia obowiązkowe studenta z pracą własną w zakresie:

- rozmieszczenia prac bieżących (przygotowania do ćwiczeń, konwersatoriów, proseminariów, seminariów, kolokwiów, udziału w pracy koła naukowego),
- określenia terminów prac ciągłych (powtarzanie do egzaminów, zbieranie materiałów do pracy magisterskiej, pisanie jej tekstu, czytanie obowiązkowych lektur),
- odbywania ciągłych praktyk metodycznych.

Prócz tego w planie należy uwzględnić wypoczynek, odwiedziny w domu rodzinnym (studenci zamiejscowi) oraz skorelowanie swego planu z zamierzeniami studentów, z którymi współpracujemy.

Pierwsze pozytywne zmiany w efektach studiowania ujętego w cykl organizacyjny mogą stać się bodźcem i motywacją do kontynuowania prób usprawniania pracy intelektualnej i przeniesienia tych prób na cały proces studiowania. Badania przeprowadzone przez psychologów i socjologów pracy udowodniły, że człowiek czuje się wolny wówczas, gdy rozumie konieczności, umie wykonywać obowiązki efektywnie, racjonalnie, ekonomicznie, terminowo, ponieważ przez to wygospodarowuje czas na zaspokojenie zainteresowań, na udział w życiu kulturalnym i towarzyskim.

Student powinien pamiętać o tym, że warunki, w jakich studiuje, nie powtórzą się w jego życiu, że są one najkorzystniejsze do intelektualnego rozwoju. Podczas studiów ma możliwości kontaktu z pracownikami nauki, korzystać z ich doradztwa, pomocy. Może uczestniczyć w ruchu naukowym młodych

pracowników i studentów, podejmować próby pisarstwa historycznego i metodycznego. Ma w tym czasie możliwość korzystania z naukowych zbiorów bibliotecznych i zasobów archiwalnych oraz muzealnych.

Wyniesiona ze studiów wiedza, sprawności, przeżycia emocjonalne będą długo owocować w pracy zawodowej byłego studenta. Zapoczątkowany proces kształtowania świadomości dydaktyczno-historycznej, osobowości, będzie ukierunkowywać dalsze formowanie się zawodowej sylwetki nauczyciela historii i wychowawcy młodzieży, a często badacza przeszłości i procesu nauczania historii.

Rozumna organizacja pracy umysłowej w zakresie teoretycznego i praktycznego przygotowania się do zawodu nauczycielskiego pozostawia trwały ślad w osobowości, czyni człowieka sprawnym, zorganizowanym, zdyscyplinowanym nie pod wpływem przymusu zewnętrznego, ale z potrzeby przestrzegania ładu. Ta cecha osobowości zawsze była wysoko ceniona, ład w działaniu czyni człowieka pięknym (stąd określenie „ładny”). Nauczyciel, jeżeli ma prawo wymagać od swych uczniów ładu w uczeniu się, sam winien świecić im przykładem.

c) Zasady organizacji pracy umysłowej

Planowanie pracy umysłowej, ujmowanie jej w cykl organizacyjny powinno być wykonywane zgodnie z regułami racjonalnej organizacji wysiłku ludzkiego. Podstawową zasadą dobrej roboty jest **planowanie** każdego zamierzenia. Plan działania jednorazowego powinien być zgodny z planami o szerszym zakresie czasowym (plan dzienny należy zintegrować z planem tygodniowym, miesięcznym, semestralnym, rocznym). Przypomnijmy już wyżej podane elementy planu:

- kolejność wykonania zadań,
- czas wykonania zgodny ze stopniem trudności i zakresem zadania,
- określenie miejsca wykonania pracy, by dobrać formę organizacyjną działania,
- określenie potrzebnych pomocy naukowych i materiałów oraz ułożenie ich w kolejności zgodnej z kolejnością realizacji zadań,
- ewentualne określenie współuczestników pracy i zakresu ich udziału, odwołanie się do konsultantów.

Planując przygotowanie referatu na ćwiczenia, proseminarium czy seminarium student powinien ustalić zadania, kolejność ich wykonania, określić niezbędny czas na ich realizację. Analiza tematu dla określenia zadań powinna objąć przegląd podstawowych opracowań objętych tematem. Uzyskane z nich

informacje umożliwią wstępną analizę treści, która doprowadzi do wyodrębnienia zadań wypełniających zakres tematu. Pomocne w tej pracy są przedmiotowe encyklopedie i słowniki, gdyż autorzy haseł podają podstawowe i najnowsze opracowania poszerzające wiedzę określoną hasłem. Kolejną czynnością jest sporządzenie selektywnej bibliografii. Czytanie wybranych lektur należy poprzedzić przeglądem indeksów rzeczowych zamieszczonych w pracach naukowych. Ułatwi to sporządzanie wypisów, not, cytatów. Uporządkowanie wypisów według zadań, ich analiza i synteza pozwoli na ułożenie planu referatu. Porównywanie, wyjaśnianie i ocena stanowisk poszczególnych autorów dotyczących wyodrębnionych w planie twierdzeń (tez) jest podstawową pracą intelektualną studenta. Wynik tej pracy zostaje utrwalony przez sporządzenie tekstu referatu, przeprowadzenie jego korekty oraz przećwiczenie jego odczytania.

Część zadań student może wykonać za pomocą komputera, szczególnie w odniesieniu do przeglądu bibliografii, pozyskania tekstów, uzyskania wydruków cytatów, przekazów kartograficznych, ikonicznych, statystycznych.

Miejsca wykonania poszczególnych zadań nie są dla studenta obce. Jest on dostatecznie obeznany z pracownią komputerową, informatorium bibliotecznym, katalogami bibliotecznymi, czytelniami uczelnianymi i publicznymi, archiwami, bibliotekami muzealnymi, stowarzyszeń naukowych i zawodowych.

Drugą zasadą jest utrzymanie **ładu** w procesie pracy. Zgodnie z nią należy przygotować miejsce pracy tak, by praca umysłowa odbywała się bez zakłóceń i efektywnie. Powinny zostać wyeliminowane wszelkie czynniki wywołujące destrukcję procesu pracy, powodujące odrywanie studenta od realizacji zadań, rozpraszaające jego uwagę, obniżające wolę pokonywania trudności, wykonania zadań objętych planem. Dlatego wszystkie pomoce powinny znajdować się w zasięgu rąk, a przedmioty niepotrzebne usunięte poza zasięg wzroku. Źródła dźwięków powinny być wyciszone, jaskrawe światło stonowane. Należy zapewnić stały dopływ do pomieszczenia świeżego powietrza (zgodnie z regułami higieny pracy). Higiena pracy umysłowej nakazuje robienie przerw między kolejnymi zadaniami. Umożliwiają one regenerację systemu nerwowego w trakcie odprężenia intelektualnego i emocjonalnego. Dobrze temu służą proste ćwiczenia fizyczne. Kofeina i nikotyna stwarzają jedynie pozorne odprężenie.

Korzystnie na rezultaty pracy umysłowej wpływa zasada wykonywania **zadań kontrastowych**. Zgodnie z nią łatwiej zapamiętuje się i operuje wiadomościami kontrastowymi, a działania kontrastowe przynoszą lepsze efekty. Zjawisku interferencji w zapamiętywaniu zapobiega uczenie się przemienne wiadomości kontrastowych (po zadaniach o charakterze humanistycznym należy wykonywać zadania z dziedziny nauk przyrodniczych, ścisłych, zadania ustne

przeplatać zadaniami pisemnymi, zadania łatwe przeplatać zadaniami trudnymi, lubiane wykonywać po mniej sympatycznych).

Wypada tu wymienić dwie zasady zachowania się ludzi w procesie każdej pracy (fizycznej, umysłowej). Prakseolodzy odkryli, że pracujący niechętnie odnoszą się do zmian w organizacji pracy. Wszelkie innowacje traktują jako zagrożenie ich warunków pracy i płacy. Regułę tę nazwano prawem **inercji**. Stany stabilne stwarzają pozory bezpieczeństwa, optymalizacji wysiłków i czasu pracy. Student również nieufnie odnosi się do propozycji reorganizacji jego dotychczasowego systemu studiowania. Nie ma pewności, czy zmiany w organizacji pracy i sposobach studiowania nie pogorszą jego warunków pracy i wyników uczenia się. Woli sprawdzoną (często nieefektywną, prymitywną) organizację pracy i sposoby wykonywania zadań. Zmiany w tej dziedzinie traktuje nieufnie. Jest to typowy przejaw zachowań inercyjnych.

W procesie pracy funkcjonuje również prawo **przekory**. Pracujący nie tylko nieufnie odnoszą się do proponowanych zmian w organizacji i sposobach pracy, ale starają się przeciwdziałać zmianom wprowadzanym przez dezorganizowanie pracy, obniżanie jej efektywności i jakości. Działania te mogą przerodzić się w opór bierny i czynny, gdy nowe rozwiązania są wprowadzane arbitralnie i często pod przymusem. Dlatego przedstawiane tu propozycje racjonalizacji przygotowania do zawodu nauczyciela historii nie są traktowane jako prawdy ostateczne. Proponujemy je jako alternatywę stanu aktualnego, wyjściowego.

Każdy słuchacz ma w tym względzie własne, dobre i złe, doświadczenia. Obserwacja procesu kształtowania się u studentów podstawowych nawyków warsztatowych (na roku pierwszym i drugim) ujawnia ich niechęć do sporządzania poprawnych notek bibliograficznych, zwięzłych wypisów. Nie przestrzegają notowania jednostronicowego, pozostawiania marginesów. Do końca studiów wykazują nieporadność w prowadzeniu przypisów, sporządzania bibliografii.

Słuchacze sami muszą przełamywać inercję, przekorę. Mogą to uczynić właśnie podejmując próbę reorganizacji swej pracy intelektualnej w zakresie przygotowania się do zawodu. Praca skuteczna, efektywna, ekonomiczna jest najlepszym środkiem przełamywania inercji i oporu w zakresie racjonalizacji studiowania. Dokładne cele kształcenia pedagogicznego, formy organizacji pracy, reguły normujące jej przebieg, efekty studiowania, zmniejszenie przeciążenia pracą, oszczędność czasu pracy, jakość wyników studiowania przygotowania metodycznego mogą motywować dążenia do sprawnego studiowania.

d) Podstawowe środki w studiowaniu dydaktyki historii

Podjęcie studiowania dydaktyki historii w cyklu organizacyjnym i w jego ramach planowania działań wymaga przygotowania i dobrania środków dydaktycznych. Student powinien zorganizować swój warsztat pracy, w którym poczesne miejsce zajmą podstawowe opracowania z psychologii nauczania i uczenia się⁶, dydaktyki ogólnej⁷ oraz, jako zasadnicze, opracowania z dydaktyki historii i metodyki organizacji procesu nauczania⁸.

Dydaktyka historii w dziejach polskiej oświaty zajmuje poczesne miejsce. Dojrzała refleksja nad nauczaniem historii zrodziła się w Polsce już w drugiej połowie XVIII wieku. Badania nad dziejami polskiej dydaktyki historii zapoczątkował profesor Tadeusz Słowikowski. Kontynuowali je jego uczniowie⁹. W środowisku warszawskim tematyką tą zajął się profesor Jerzy Maternicki¹⁰.

⁶ *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998; G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2003; A. Rothus, *Psychologia współczesna*, Gdańsk 2004; J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000; W. Szewczuk, *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, t. 1, 2, Warszawa 1966; Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1998.

⁷ *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996; tegoż, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987; G. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1982.

⁸ Wartościowe są nadal podręczniki dydaktyki historii: H. Pohoska, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1926, wyd. I, Warszawa 1937; E. Maleczyńska, *Nauczanie historii w szkole średniej*, Lwów-Warszawa 1931; J. Dutkiewicz, *Dydaktyka historii*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. II, Warszawa 1936; T. Słowikowski, *Metodyka nauczania historii*, Warszawa 1967, 1972, 1975; C. Szybka, *Metodyka nauczania historii w szkole średniej*, Warszawa 1966; *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, red. C. Majorek, Warszawa 1988; *Dydaktyka historii w szkole podstawowej*, red. J. Centkowski, Warszawa 1989; *Nauczanie historii w szkole średniej. Materiały metodyczne*, red. J. Centkowski, Warszawa 1990; J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993; M. Kujawska, *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001. Ostatnie dwie pozycje odzwierciedlają najnowsze tendencje w polskiej i zagranicznej dydaktyce historii. Cennym wprowadzeniem do poznania stanu i kierunku rozwoju dydaktyki historii w Niemczech jest: *Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka*, red. J. Centkowski, J. Maternicki, K. Pellens, H. Süsmuth, Rzeszów 1999. Zamieszczono w nim obszerną, rozumową bibliografię dydaktyki historii tego kraju.

⁹ T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie historii w Polsce w wieku XVIII oraz dydaktyczna koncepcja Joachima Lelewela*, Kraków 1960; tegoż, *Joachim Lelewel autor i krytyk podręczników historii*, Warszawa 1974; tegoż, *Nauczanie historii w Wolnym Mieście Krakowie w latach 1815–1846*, Wrocław 1967; K. Augustynek, *Władysława Smoleńskiego poglądy na nauczanie historii*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1962, nr 2; R. Ilnicka-Miduchowa, *Stanisław Staszic wobec nauczania historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Historia” 1965, z. 20.

¹⁰ J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Warszawa 1974; tegoż, *Polska dydaktyka historii 1918–1939. Materiały i komentarze*, Warszawa 1978; tegoż, *Teoria i praktyka na-*

Skupił on wokół siebie znaczne grono młodych badaczy przeszłości nauczania historii i dydaktycznego pisarstwa historycznego¹¹.

Student może prześledzić dzieje naszej dydaktyki. Spotka się z wieloma interesującymi problemami, które mogą go zainspirować do podjęcia wstępnych badań historyczno-dydaktycznych i uwieńczyć ten trud uzyskaniem stopnia naukowego.

Pod koniec ubiegłego stulecia prowadzono w Polsce badania nad procesem nauczania historii. Stworzono podstawy teorii podręcznika historii¹², metodyki stosowania map historycznych¹³, wstępnie rozpoznano proces myślenia historycznego¹⁴, budzenia zainteresowań historycznych u uczniów, określono efektywność stosowania środków audiowizualnych i audycji telewizyjnych w edukacji historycznej¹⁵ oraz zapoczątkowano badania nad kształtowaniem świadomości historycznej uczniów¹⁶.

Spopularyzowano problematykę regionalistyczną¹⁷ i różnorodne rozwiązania metodyczne¹⁸. Określone zostały podstawowe zabiegi metodyczne i or-

uczania historii w dobie Komisji Edukacji Narodowej, „Przegląd Humanistyczny” 1973, nr 4.

¹¹ W. Górczyński, *Historia, polityka, wychowanie. Nauczanie dziejów ojczystych w szkołach średnich Królestwa Polskiego 1831–1872*, Warszawa 1988; B. Jakubowska, *Przeobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1956*, Warszawa 1986; C. Majorek, H. Wójcik, *Edukacja historyczna i obywatelska młodzieży w Polsce 1918–1939*, Warszawa 1987; M. Bieniek, *Obudowa dydaktyczna polskich podręczników historii 1795–1914*, Olsztyn 2001.

¹² J. Maternicki, *Trzy typy szkolnego podręcznika historii*, „Wiadomości Historyczne” 1975, nr 4; *Podręcznik historii. Perspektywy modernizacji*, red. M. Kujawska, Poznań 1994; *Przeszłość w szkole przyszłości*, red. J. Walczak, A. Zielecki, Częstochowa 1997; C. Szybka, *Dobór i układ treści w podręcznikach historii dla szkoły średniej*, Warszawa 1963; A. Zielecki, *Role i funkcje podręcznika historii*, Rzeszów 1984.

¹³ W. Marmon, *Lokalizacja przestrzenna faktów w nauczaniu historii*, Kraków 1987; J. Mizgalski, *Mapa historyczna w dydaktyce integracji wiedzy i umiejętności uczniów*, Częstochowa 2003; A. Zielecki, *Mapa w nauczaniu historii*, Warszawa 1984.

¹⁴ C. Szybka, *System pojęć w licealnym kursie historii*, Warszawa 1975; G. Kufit, *Kształtowanie wyobrażeń i pojęć historycznych uczniów klas początkowych*, Warszawa 1980; A. Zielecki, *Struktura treści a myślenie historyczne*, Rzeszów 1978; J. Rulka, *Wpływ filmu na rozwój myślenia historycznego uczniów*, Bydgoszcz 1969.

¹⁵ A. Suchoński, *Przezroczna w nauczaniu historii*, Warszawa 1975; tegoż, *Rola szkolnych programów telewizyjnych w nauczaniu i uczeniu się historii*, Wrocław-Warszawa 1981; tegoż, *Środki audiowizualne w nauczaniu i uczeniu się historii*, Warszawa 1987.

¹⁶ *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych*, red. J. Maternicki, Warszawa 1985; *Świadomość historyczna Polaków. Problemy i metody badawcze*, red. J. Topolski, Łódź 1991.

¹⁷ *Metodologiczne i dydaktyczne problemy historii regionalnej*, red. J. Półciwarteł, A. Zielecki, Rzeszów 1977; J. Topolski, *Założenia metodologiczne badań regionalnych w zakresie historii*, „Dzieje Najnowsze” 1973, nr 2.

¹⁸ M. Dąbrowa, *Szkolne wycieczki historyczne*, Warszawa 1975; *Muzeum w nauczaniu historii*, red. A. Zielecki, Rzeszów 1989; J. Tazbirowa, *Źródła historyczne w nauczaniu historii*,

ganizacyjne wzbogacające warsztat pracy nauczyciela historii, jego sylwetkę zawodową¹⁹.

Potrzeba prowadzenia poradnictwa metodycznego wśród nauczycieli historii zaistniała równocześnie z wprowadzeniem tego przedmiotu do planów nauczania szkół publicznych, organizowanych i zarządzanych przez Komisję Edukacji Narodowej i trwa do naszych czasów, przybierając charakter narastający. Ich formy i jakość przekazywanych treści jest zróżnicowana. Można wśród nich rozróżnić poradniki, które zawierają przykłady rozwiązań metodycznych i organizacyjnych procesu nauczania historii, oraz przewodniki, które są zbiorem informacji ułatwiających rozwiązywanie problemów metodycznych. Dociekliwy student może wykorzystać poradniki i przewodniki do nauczania historii wydane w ubiegłym wieku, jeżeli będzie próbował tworzyć modele sposobów uczenia się, korzystania z pomocy naukowych, modernizować metody nauczania oraz formy organizacyjne edukacji historycznej. Autorami tych publikacji byli wybitni dydaktycy historii, profesorowie uniwersytetów, pracownicy nadzoru pedagogicznego²⁰. Większość proponowanych rozwiązań edukacyjnych może być wykorzystywana obecnie.

Warszawa 1971; A. Dziedzic, W.E. Kozłowska, *Drama na lekcjach historii*, Warszawa 1999; A. Paner, M. Kosznicki, *Metody wprowadzania, utrwalania i kontroli nowego materiału na lekcji historii*, Gdańsk 1994; *Edukacja historyczna w reformowanej szkole*, cz. 1: *Założenia metodyczne*, cz. 2: *Propozycje rozwiązań praktycznych*, red. A. Zielecki, Kraków 2000; A. Zielecki, *Środki dydaktyczne w nauczaniu i uczeniu się historii*, Rzeszów 1976.

¹⁹ Zob. przypis 2 oraz J. Rell, *Pracownia historyczna w szkole*, Warszawa 1976; tegoż, *Izby Pamięci Narodowej*, Warszawa 1982; *Warsztat pracy nauczyciela historii*, red. A. Zielecki, Rzeszów 1988.

²⁰ Fragmenty tych opracowań zamieścił w swych publikacjach J. Maternicki, *Dydaktyka historii...*; *Polska dydaktyka...* (zob. przypis 10). W latach 1918–1939 ukazały się: P. Bobek, *Elementarna nauka historii ojczystej i powszechnej. Szkice lekcji do użytku nauczycieli szkół powszechnych*, cz. I, wyd. II, Cieszyń 1925; tegoż, cz. II, t. 1, Cieszyń 1929; tegoż, *Uwagi o nauce historii w szkole powszechnej*, Cieszyń 1919; S. Gebert, *Jak uczyć historii w szkole powszechnej. Rozważania i wskazania dla nauczycieli*, Warszawa-Lwów 1925; A. Fische-równa, *Nauka historii w szkole powszechnej. Uwagi metodyczne*, Przemyśl 1931; W. Ho-szowska, *Jak realizować nowy program historii*, cz. I, Warszawa 1933; tejże, cz. II, War-szawa 1934; S. Jankowski, *O nauczaniu historii w szkole powszechnej. Uwagi metodyczne i wskazówki dla nauczycieli*, Warszawa 1927; A. Klar, *Historia jako problem wychowawczy*, Brody 1930; A. Kłodziński, *Z zagadnień dydaktyki historii*, Lwów 1918; tegoż, *Warunki po-głębiania historii*, Warszawa 1927; W. Martynowiczówna, *Organizacja pracy nauczyciela hi-storii w szkole powszechnej. Wskazówki praktyczne*, Warszawa 1934; S. Nowaczyk, L. Ban-dura, *Historia w szkole powszechnej. Materiały i wskazówki metodyczne dla oddziału trze-ciego*, Poznań 1930; S. Orzechowski, *Lekcje praktyczne historii. Oddział IV. Cykl: W służbie ojczyzny*, Częstochowa 1932; H. Pohoska, *Historia w szkole powszechnej. Wskazówki me-todyczne zastosowane do nowego programu*, Warszawa 1933; L. Rymar, *Cel nauczania hi-storii w szkole na tle obecnych dążeń i reform w szkolnictwie*, Kraków 1921; A. Szelągow-

Wartościowe są pomysły zgłaszane przez nauczycieli historii, które publikowały redakcje czasopism metodycznych dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich. W okresie II Rzeczypospolitej wiele materiałów dydaktycznych publikowano w dziennikach urzędowych kuratoriów okręgów szkolnych, przez co docierały one do każdej szkoły i każdego nauczyciela²¹.

W latach 1945–1989 nie funkcjonowały prywatne oficyny wydawnicze. Upaństwowione bądź wzięte pod przymusowy zarząd państwowy służyły po-

ski, *Z zagadnień dydaktyki historii. Nauka historii w programach gimnazjalnych*, Warszawa 1925; A. Wańczura, *Wskazania metodyczne do nauki historii w szkole powszechnej*, Lwów 1923; K. Zagajewski, *Dydaktyka przedmiotów humanistycznych w szkole zawodowej*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. II, Warszawa 1936; P. Żukowski, *O nauczaniu historii w szkole średniej. Rozważania, wskazówki, materiały*, cz. I, Poznań 1924. Na uwagę zasługują wydane wówczas przewodniki do podręczników historii: G. Gebertowa, *Przewodnik metodyczny do podręcznika pod tytułem „Historia” dla V klasy szkół powszechnych III stopnia*, Lwów 1937; S. Nowaczyk, *Przewodnik metodyczny do „Historii” dla klasy VII szkół powszechnych Włodzimierza Jarosza*, Lwów 1936. Po II wojnie światowej ukazały się poradniki i przewodniki do podręczników: S. Nowaczyk, *Jak uczyć historii w szkole powszechnej. Sprawozdania, uwagi i materiały*, Warszawa 1947; J. Schoenbrenner, *Poradnik dla nauczycieli historii w kl. IV. Wskazówki metodyczne do Historii Polski G. Missalowej i J. Schoenbrenner*, Warszawa 1952; W. Zwolska, *Poradnik dla nauczyciela historii*, Warszawa 1962; W. Chłapowski, E. Smirnow, *Nauczanie historii w szkole specjalnej*, Warszawa 1967; M. Kosman, *Nauczanie historii w klasie VI. Przewodnik przedmiotowo-metodyczny*, Warszawa 1976; J. Centkowski, J. Skowronek, *Nauczanie historii w klasie VII. Przewodnik przedmiotowo-metodyczny*, Warszawa 1978; A.L. Szcześniak, *Nauczanie historii w klasie VIII*, Warszawa 1979; J. Centkowski, J. Rulka, *Historia w szkole podstawowej. Przewodnik metodyczny kl. IV*, Warszawa 1983; A.L. Szcześniak, *Nauczanie historii w klasie siódmej. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1998; tegoż, *Nauczanie historii w klasie ósmej. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1995; J. Centkowski, J. Rulka, *Uczymy historii. Poradnik 4 klasa*, Warszawa 1997; J. Mazur, *Uczymy historii. Poradnik 5 klasa*, Warszawa 1997; T. Stachurska-Maj, *Uczymy historii. Poradnik 6 klasa*, Warszawa 1997; A. Suchoński, *Uczymy historii. Poradnik 7 klasa*, Warszawa 1997; W. Górczyński, A. Stepnik, *Uczymy historii. Poradnik 8 klasa*, Warszawa 1997. Po zreformowaniu polskiej oświaty i nadaniu nauczycielom pełnej swobody w doborze podręczników, pojawiło się kilkadziesiąt oficyn wydających podręczniki szkolne, w tym do historii. Każdy podręcznik został „obudowany” programem, zeszytem ćwiczeń i przewodnikiem metodycznym. Podobnie postąpili niektórzy wydawcy atlasów historycznych. Ze względu na dużą liczbę poradników-przewodników rezygnuje się tu z ich powoływania.

²¹ W dwudziestoleciu międzywojennym zasięg krajowy miały periodyki adresowane do nauczycieli: „Praca Szkolna”, „Pokłosie Szkolne”, „Przyjaciel Szkoły”, „Szkoła”, „Szkoła Polska”, „Nasza Szkoła”, „Szkoła Powszechna”, „Głos Szkoły”; regionalny: „Ogniwo”, „Szkoła Śląska”, „Życie Szkolne”, „Nasze Drogi”. Do nauczycieli szkół średnich skierowane były: „Wiadomości Nauczycielskie”, „Nasz Głos”, „Muzeum”, „Gimnazjum”, „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”. Artykuły z zakresu metodyki nauczania historii zamieszczały: „Chocwanna”, „Miesięcznik Pedagogiczny”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Ruch Pedagogiczny”, „Bellona”, „Bluszczy”, „Kwartalnik Historyczny”, „Przegląd Humanistyczny”, „Przeszłość”, „Ziemia”, „Zrąb”.

trzebom propagandy państwowej i partyjnej. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych i Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnictwa Zawodowego zmonopolizowały publikowanie materiałów metodycznych. Drukowano przekłady z języka rosyjskiego (w tym podręczniki do nauczania historii). „Wiadomości Historyczne” wydawane w Łodzi nawiązywały do tradycji „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych”. Tytuł ten zmieniono, przekształcając periodyk na czasopismo metodyczne dla historii i nauki o konstytucji. W 1957 roku historycy krakowskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej (T. Słowikowski, J. Garbaciak, J. Myśliński) reaktywowali „Wiadomości Historyczne” jako organ Polskiego Towarzystwa Historycznego i Ministerstwa Oświaty. Wydawcą zostały PZWS. Z czasem redakcję przeniesiono do Warszawy. Obecnie tytuł ten jeszcze się ukazuje. Jednak po sprywatyzowaniu Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (taką nazwę przyjęły PZWS) los periodyku nie jest pewny.

Umocnienie się zakładów dydaktyki historii w uczelniach kształcących kandydatów na nauczycieli historii spowodowało, że ich pracownicy umieszczali, i nadal to czynią, artykuły i rozprawy z zakresu dydaktyki historii w tym czasopiśmie, a rozprawy bardziej specjalistyczne w periodykach naukowych swych uczelni. Dostęp do nich ma student w czytelni głównej czasopism biblioteki uczelnianej.

Przydatne studentowi mogą być rozprawy i artykuły zamieszczone w materiałach pokonferencyjnych i księgach pamiątkowych wydawanych z okazji jubileuszów starszego pokolenia polskich dydaktyków historii. Cenne publikacje zawierają również pamiętniki zjazdów powszechnych historyków polskich organizowane przez Polskie Towarzystwo Historyczne. Są w nich publikowane referaty wygłaszane na posiedzeniach sekcji dydaktycznej²².

²² Materiały z konferencji: *Po co uczyć historii?*, red. C. Majorek, Warszawa 1988; *Kształcąca funkcje historii*, red. T. Bugaj, M. Iwanek, E.J. Maliński, U. Wyderkowska, Jelenia Góra 1992, 1993; *Podręcznik historii. Perspektywy modernizacji. Materiały konferencji naukowej w Poznaniu w 1993 roku*, red. M. Kujawska, Poznań 1994; *Cele i treści kształcenia*, red. J. Maternicki, A. Zielecki, Rzeszów 1996; *Przeszłość w szkole przyszłości. Materiały Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Podręcznik historii dla szkoły XXI wieku”*, Częstochowa 20–22 V 1997, red. J. Walczak i A. Zielecki, Częstochowa 1997; *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz 1999; *Edukacja historyczna w reformowanej szkole*, t. 1, *Założenia metodyczne*, t. 2, *Propozycje rozwiązań praktycznych*, red. A. Zielecki, Kraków 2000; *Multimedia w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, B. Tarnowska, Bydgoszcz 2002; *Nauczanie blokowe i zintegrowane przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*, red. T. Jaworski, B. Burda, K. Szymczak, Zielona Góra 2002; *Edukacja historyczna i obywatelska w szkolnictwie ponadgimnazjalnym*, red. G. Pańko, Toruń 2003; *Edukacja w procesie integracji europejskiej*, red. H. Konopka, Białystok 2003; *Tradycja i mity w edukacji historycznej w dobie reformy*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, M. Ziółkowski, Toruń 2004; *Materiały ze Zjazdów PTH: Pamiętnik XV Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Gdańsku*,