Uniwersytet Wrocławski

UCZELNIA BADAWCZA
INICJATYWA DOSKONAŁOŚCI

EDUKACJA KULTURA SPOŁECZEŃSTWO

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI
INSTYTUT HISTORYCZNY
ZAKŁAD DYDAKTYKI HISTORII I WOS

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI
INSTYTUT HISTORYCZNY
ZAKŁAD DYDAKTYKI HISTORII I WOS

EDUKACJA KULTURA SPOŁECZEŃSTWO

ROCZNIK II (2021)

REDAKCJA / Editorial Board
Małgorzata Skotnicka-Palka (redaktor naczelny), Barbara Techmańska

KOMITET NAUKOWY / Scientific Committee
dr hab. Marek Białokur (Uniwersytet Opolski)
dr hab. Agnieszka Chłosta-Sikorska (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)
dr hab. Maciej Fic (Uniwersytet Śląski)
prof. Idesbald Goddeeris (Katholieke Universiteit Leuven)
prof. Blažena Gracová (Uniwersytet w Ostrawie)
dr hab. Wojciech Kucharski (Centrum Historii Zajezdnia)
dr Anna Połapska-Adamek (Muzeum Ingenium, Ottawa)
dr Małgorzata Rymsza-Pawłowska (American University, Washington)
dr hab. Karol Sanojca (Uniwersytet Wrocławski)
dr hab. Jarosław Syrnyk (Uniwersytet Wrocławski)
dr Marcin Wiatr (Georg-Eckert Institut – Instytut Badań nad Podręcznikiem im. Georga Eckerta w Brunszwiku)
dr hab. Joanna Wojdon (Uniwersytet Wrocławski, przewodnicząca)

ADRES REDAKCJI / Editorial Office
ul. Szewska 49, 50-139 Wrocław, Polska / Poland

Prace publikowane w czasopiśmie są recenzowane /
EKS is a peer reviewed journal

Czasopismo jest wydawane przez Instytut Historyczny

Czasopismo opublikowane na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-ND 4.0).

https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.pl

Tłumaczenie na język angielski i korekta językowa /
English translation and proofreading: Marek Misiak

Opracowanie redakcyjne / Editorial development: Redakcja

Korekta / Proofreading: Marek Misiak

Skład / Typesetting: Aleksandra Kumaszka, eBooki.com.pl

Czasopismo w wersji elektronicznej

DOI: 10.34616/eks.2021.2.1.9.149

SPIS TREŚCI

WSTĘP 7

ARTYKUŁY I STUDIA MATERIAŁOWE

Maria Stinia, Dydaktyka historii – wyzwania, dylematy, szanse 9

Karol Sanojca, Instytucjonalne i pozainstytucjonalne pola działalności środowiska dydaktyków historii w Polsce 21

Danuta Konieczka-Śliwińska, Współczesna dydaktyka historii – próba diagnozy 35

Arnold Kłonczyński, „Trudne tematy" – zagadnienia nieobecne we współczesnym nauczaniu historii w Polsce 41

Grażyna Pańko, Pamięć i tożsamość w nauczaniu historii (komunikat) 57

Iwona Jóźwiak, Nauczyciel w czasach pandemii. Doskonalenie zawodowe nauczycieli historii na przykładzie Warmińsko-Mazurskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie 63

Hubert Mazur, Nauczyciel w archiwum? Kilka uwag o promocji oferty edukacyjnej archiwów w środowiskach oświatowych 75

Elżbieta Biesiadecka, Współczesny model kształcenia nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie – oczekiwania a rzeczywistość 99

Teresa Maresz, Praktyka zawodowa przygotowująca do wykonywania zawodu nauczyciela historii z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość 111

Barbara Techmańska, Kształcenie psychologiczno-pedagogiczne na specjalizacji nauczycielskiej w opiniach studentów instytutu historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego 127

ARTYKUŁY RECENZYJNE I RECENZJE

Marta Kopiniak, Recenzja książki: C.E. Ariese, M. Wróblewska, *Practising Decoloniality in Museums. A Guide with Global Examples*, Amsterdam 2021 137

WSTĘP

Dokonujące się we współczesnym świecie zmiany, zdynamizowane dodatkowo w czasach pandemii, uświadamiają nam, jak ważne jest stworzenie przestrzeni wymiany wiedzy i doświadczeń w zakresie szeroko rozumianej edukacji historycznej. Dlatego 4 i 5 czerwca 2021 roku Zakład Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie Uniwersytetu Wrocławskiego zorganizował dziewiątą już edycję konferencji z cyklu „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo", tym razem pod tytułem „Nie tylko edukacja szkolna – spory o dydaktykę historii". Jej celem była metodologiczna refleksja nad potrzebami i wyzwaniami stojącymi przed środowiskiem dydaktyków historii i WOS – zarówno w kontekście historycznym, jak i szerokim zakresie problemowym. Wystąpienia i dyskusje koncentrowały się wokół czterech obszarów tematycznych: 1) teorii dydaktyki historii i WOS, 2) problematyki specjalizacji nauczycielskiej na studiach historycznych, 3) możliwości włączenia do działań dydaktycznych technologii informacyjnej, oraz 4) szczegółowych rozwiązań metodycznych.

W niniejszym tomie przedstawiamy pierwszą część tekstów zaprezentowanych podczas spotkania, a część druga zostanie zamieszczona w kolejnym tomie. Rozważania dotyczą miejsca, roli i wyzwań stojących przed współczesną polską dydaktyką historii, problemów zawodu nauczycielskiego, a także modelu kształcenia studentów specjalności nauczycielskiej. Zestaw dziesięciu artykułów otwiera tekst Marii Stinii (*Dydaktyka historii – wyzwania, dylematy, szanse*), w którym autorka poddała krytycznej analizie dominujące w polskiej dydaktyce paradygmaty: obiektywistyczny i instrukcyjny. Karol Sanojca (*Instytucjonalne i pozainstytucjonalne pola działalności środowiska dydaktyków historii w Polsce*) scharakteryzował miejsce dydaktyki historii w strukturach organizacyjnych uczelni, zwracając uwagę na obiektywne trudności, na jakie napotyka ta subdyscyplina wiedzy, i syntetycznie prezentując pola aktywności zawodowej środowiska. Z kolei Danuta Konieczka-Śliwińska (*Współczesna dydaktyka historii – próba diagnozy*), bazując na schemacie jednej z popularnych aktywizujących metod nauczania, nakreśliła silne i słabe strony, a także szanse i zagrożenia dydaktyki historii. Zestaw tekstów poświęcony problemom edukacji historycznej rozpoczyna tekst Arnolda Kłonczyńskiego (*„Trudne tematy" – zagadnienia nieobecne we współczesnym nauczaniu historii w Polsce*), w którym zwrócił on uwagę na nieobecność w nauczaniu historii w polskich szkołach tematów kłopotliwych i kontrowersyjnych, podając konkretne przykłady i postulując

potrzebę ich uwzględnienia. Grażyna Pańko (*Pamięć i tożsamość w nauczaniu historii i WOS*) podkreśliła znaczenie wiedzy historycznej i roli, jaką odgrywa ona w budowaniu rozumienia świata współczesnego. Znaczenie doskonalenia zawodowego i popularność ofert wsparcia metodycznego dla pedagogów, i to na dodatek w trudnych czasach pandemii, na przykładzie Warmii i Mazur, scharakteryzowała Iwona Jóźwiak (*Nauczyciel w czasach pandemii. Doskonalenie zawodowe nauczycieli historii na przykładzie Warmińsko-Mazurskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie*). Formy wsparcia dla nauczycieli proponowane przez instytucje archiwalne wraz z opisem ich praktycznego wykorzystania przedstawił w obszernym artykule Hubert Mazur (*Nauczyciel w archiwum? – kilka uwag o promocji oferty edukacyjnej archiwów w środowiskach oświatowych*). Jednym z wątków podjętych w tym artykule była kwestia edukacji archiwalnej w uniwersyteckim kształceniu nauczycieli historii. I właśnie kształceniu przyszłych pedagogów poświęcone zostały trzy ostatnie teksty. Teresa Maresz (*Praktyka zawodowa przygotowująca do wykonywania zawodu nauczyciela historii z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*) na przykładzie doświadczeń na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego skupiła się na przedstawieniu opinii i ocen praktyk pedagogicznych realizowanych w trudnych pandemicznych czasach. Elżbieta Biesiadecka (*Współczesny model kształcenia nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie – oczekiwania a rzeczywistość*) przeanalizowała, jak zajęcia online wpływały na praktyczne kształcenie studentów, i wskazała na konieczność modernizacji dydaktyki szkoły wyższej. Natomiast na przykładzie doświadczeń przede wszystkim pracowników Uniwersytetu Wrocławskiego Barbara Techmańska (*Kształcenie psychologiczno-pedagogiczne na specjalizacji nauczycielskiej w opiniach studentów Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego*) ukazała, z jakimi problemami w kształceniu psychologiczno-pedagogicznym zmagają się dydaktycy historii. Tom kończy artykuł recenzyjny Marty Kopiniak, w którym autorka omówiła książkę (*Practising Decoloniality in Museums. A Guide with Global Examples*) poświęconą teoretycznym i praktycznym zagadnieniom dekolonizacji doświadczeń muzealnych na przykładzie Muzeum Amsterdamu i Muzeum Warszawy.

Wyrażam nadzieję, że teksty zamieszczone w niniejszym tomie będą źródłem inspiracji i refleksji dla Czytelników, a przez to przyczynią się do poprawiania efektywności własnej pracy naukowej i dydaktycznej.

Karol Sanojca

DOI: 10.34616/eks.2021.2.1.9.20

Edukacja Kultura Społeczeństwo
Rocznik II (2021), 1

MARIA STINIA
Uniwersytet Jagielloński
ORCID 0000-0003-2921-3758

DYDAKTYKA HISTORII – WYZWANIA, DYLEMATY, SZANSE

HISTORY DIDACTICS – CHALLENGES, DILEMMAS, OPPORTUNITIES

Abstrakt: We współczesnej dydaktyce historii w Polsce dominują paradygmaty: obiektywistyczny, który wywiera silny wpływ na model edukacyjny powszechnie stosowany na lekcjach (cele, treści, przebieg lekcji, jej strukturę i ogniwa nauczania), oraz instrukcyjny, związany z pomiarem dydaktycznym i operacjonalizacją celów, czyli wywoływaniem pożądanych zachowań uczniów i skierowany na mierzalność efektów oraz wynik. W obecnych paradygmatach trudno jest zapewnić wieloperspektywiczność oraz pokazywanie kontrowersji, któresą z nią związane. Dominuje tradycyjna forma narracji. Kolejne reformy programowe coraz silniej koncentrują się na treściach nauczania, a zwiększanie ich ilości ogranicza nabywanie umiejętności historycznych, choć w teorii pozostają one niezmienne pomimo przyrostu wiadomości. Pojawia się problem, czy celem samym w sobie jest wiedza historyczna, czy umiejętność wykorzystywania jej przez ucznia w przyszłości.

Słowa kluczowe: dydaktyka historii, kompetencje historyczne, paradygmaty historyczne

Abstract: In contemporary history didactics in Poland, the dominant paradigms are: 1) the objectivist one, which has a strong influence on the educational model commonly used during lessons (objectives, content, course of the lesson, its structure and teaching components) and 2) the instructional one, connected with didactic measurement and operationalization of goals, i.e., is aimed at acquiring the desired behaviour of students and measurability of effects and results. In current paradigms, it is difficult to provide multiperspectivity and to show the controversies that enforce it. The traditional narrative form dominates. Successive curriculum reforms focus more and more on the content of teaching, and increasing their volume limits the acquisition of historical skills, they remain unchanged despite the increase in knowledge. A problem arises whether the goal in itself is historical knowledge, or the students' ability to harness it in the future.

Keywords: history didactics, historical competences, didactic paradigms

***

Dydaktyka historii jest w Polsce subdyscypliną o znaczących tradycjach, sięgających XVIII wieku. Na jej rozwój wpływ miały zawsze tradycja, sytuacja społeczno-polityczna, uwarunkowania prawne, teoria i doświadczenie. W ostatnich latach w widoczny sposób nastąpiło poszerzenie zakresu rozumienia i przedmiotu dydaktyki historii. Jest to po części wynikiem zmiany kontekstu kulturowego, jakim dla uczenia się uczniów jest otaczający ich świat[1]. Coraz mocniej widoczna jest zwiększona rola dydaktyki edukacji muzealnej, co ma związek ze zmianą funkcji muzeów, z wyraźnym przesunięciem punktu ciężkości na edukację i popularyzację wiedzy[2]. Istotna stała się też edukacja o holokauście czy pedagogika pamięci[3]. Działania dydaktyczne objęły również archiwa – od roku 2007, czyli od olsztyńskiego zjazdu archiwistów polskich, wskazuje się na konieczność szerszego wykorzystania ich funkcji edukacyjnej[4]. Rozwija się również dydaktyka związana z historią w przestrzeni publicznej (*public history*), w której wyraźnie zmienił się podmiot działań: „Istotą jest skupianie się na odbiorcach oraz ich potrzebach i oczekiwaniach, a nie na badanych, zachowywanych czy eksponowanych obiektach"[5]. Ponadto coraz większą wagę przywiązuje się do dydaktyki uniwersyteckiej (szkoły doktorskie) oraz do poszerzenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli uniwersyteckich[6]. Na części z tych pól zarysowują się możliwości prowadzenia dalszych

---

[1] D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2019, s. 22.

[2] Szerzej zob. *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, t. IV, red. S. Roszak, M. Strzelecka, Toruń 2007; A. Cabała, *Wykorzystanie zasobów muzealnych w edukacji*, [w:] *Homo Communicus. Szkice pedagogiczne,* red. W. Kojs, Katowice 2000; *eadem*, *Edukacja muzealna w praktyce szkolnej – wyzwania dydaktyczne*, „Kultura i Wychowanie" 2019, nr 1, s. 57–68.

[3] H.F. Rathenow, *Gedenkstättenpädagogik*, [w:] *Lexikon der politischen Bildung, Bd. 3: Didaktik und Schule*, Hrsg. D. Richter, G. Weißeno, Schwalbad 1999, s. 79–82.

[4] H. Mazur, *Między archiwistyką a dydaktyką historii, czyli co archiwista o lekcjach archiwalnych wiedzieć powinien*, [w:] *Zatrzymać przeszłość, dogonić przyszłość. Pamiętnik VI Powszechnego Zjazdu Archiwistów Polskich, Wrocław 5–7 września 2012 r.*, red. W. Chorążyczewski, K. Stryjkowski, Warszawa 2013, s. 523–536; *idem*, *Edukacja historyczna w archiwach – bilans, perspektywy, postulaty*, [w:] *Kierunki badań dydaktycznych. Kierunki zamian edukacji historycznej*, „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne", t. X, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruń 2013, s. 298–309.

[5] Szerzej zob. J. Wojdon, *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa 2018.

[6] A. Sajdak-Burska, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013; *eadem*, *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść*, „Roczniki Pedagogiczne" 2018, t. 2 (10), s. 9–29; *eadem*, *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk,* „Studia Oeconomica Posnaniensia" 2015, t. 3, nr 5, s. 7–27.

badań. Znaczne poszerzenie przedmiotu zainteresowań naukowych dydaktyki wymaga jednak przemyślenia strategii badań. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na specyfikę paradygmatów, w jakich funkcjonujemy, oraz określenie możliwości, a może nawet konieczności, refleksji nad pożądanym modelem kompetencyjnym nauczania historii, ukierunkowanym na przyszłość, a nie przeszłość. Inspiracją były wybrane propozycje modeli kompetencyjnych w edukacji niemieckiej.

W naszej subdyscyplinie pojawiają się propozycje różnorodnych rozwiązań dydaktycznych, w coraz większym stopniu przybierające charakter praktycznych wskazówek. Co prawda praktyka edukacyjna jest starsza w porównaniu ze współczesnym pojmowaniem teorii dydaktyki i nie przestanie istnieć bez względu na istnienie bądź zanik koncepcji teoretycznych. Będzie funkcjonować jako doświadczenie, ale znaczenie tego doświadczenia nie zawsze będzie oczywiste[7]. Brak refleksji metodologicznej wiąże się z zanikiem badań empirycznych nad różnymi strategiami wywoływania uczenia się i funkcjonowaniem różnego rodzaju semi-teorii. Działania użytkowe w oderwaniu od szerszej wiedzy z zakresu nauk społecznych oraz dydaktyki ogólnej i metodologii prowadzą do zawężenie myślenia i sprowadzają działania wyłącznie do technik nauczania i implementowania gotowych strategii. To z kolei skutkuje myśleniem wdrożeniowym, a nie interpretacyjnym czy konstruktywistycznym. Widoczne było to w dyskusji nad nową, aczkolwiek regresywną podstawą programową[8]. Przy ogólnie negatywnej ocenie, dyskusja toczona w środowisku dydaktyków koncentrowała się głównie wokół struktury i zawartości treści nauczania historii, a nie istoty zmian. Kierunek zmian, jakie od kilku lat zachodzą w polskiej edukacji, to jednoznaczna krytyka szkoły humanistycznej, progresywnej i nowoczesnej[9]. Można więc z żalem skonstatować, że mamy do czynienia z wygaszaniem krytycznego myślenia.

Dlatego uzasadnione staje się pytanie o świadomość paradygmatu, w którym działa środowisko współczesnych dydaktyków historii, oraz o to, czy mamy do czynienia z eklektyzmem paradygmatycznym, czy też z dominującym paradygmatem. Wydaje się, że łączenie wielu paradygmatów pozwala na niwelowanie braków poszczególnych teorii i tworzenie nowych, ważnych podejść, ale może

[7] M. Uljens, *Dydaktyka szkolna*, [w:] *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 111.

[8] B. Śliwerski, *Reformowanie oświaty w Polsce*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019, s. 808.

[9] B. Śliwerski, *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Łódź 2020, s. 63.

również prowadzić do utraty istotnych ich wartości[10]. We współczesnej dydaktyce historii dominują paradygmat obiektywistyczny, który zorientowany jest na prakseologię i dydaktykę normatywną z charakterystycznym didaskalocentryzmem. Ten paradygmat wywiera silny wpływ na model edukacyjny powszechnie stosowany na lekcjach (cele, treści, przebieg lekcji, jej strukturę i ogniwa nauczania). Na tej bazie wyrosła koncepcja Wincentego Okonia i warszawskiej szkoły dydaktycznej[11]. Uzupełniona została ona dydaktyką instrukcyjną, nastawioną głównie na realizację programu nauczania. Ten paradygmat ważny był przy budowaniu statusu naukowego subdyscypliny i jej ustrukturyzowaniu[12]. Kładzie on wyraźnie nacisk na wielostronność nauczania-uczenia się. Orientacja taka poskutkowała niską dynamiką badań empirycznych, słabym potencjałem inicjowania zmian i dominującą rolę nauczyciela. Priorytet stanowią treści kształcenia, które są wskazane jako istotne społecznie dziedzictwo kulturowe. Proces dydaktyczny jest określany jako nauczanie-uczenie się. Niestety, budowa gotowych modeli działań dydaktycznych skupia się na pytaniu „jak powinno być", natomiast odsunięto na dalszy plan pytanie „jak jest"[13].

Dydaktyka instrukcyjna, związana z pomiarem dydaktycznym i operacjonalizacją celów, czyli wywoływaniem pożądanych zachowań uczniów, skierowana jest na mierzalność efektów i wynik. Jej prekursorami byli Ralf Tyler[14], który powiązał instrukcje dla nauczyciela z oceną efektów uczenia i opracowanymi szczegółowo celami, oraz Benjamin Bloom[15], który wprowadził taksonomię celów nauczania. Ich koncepcje stały się inspiracją dla Bolesława Niemierki, który spotkał Blooma w 1961 roku na jednej z konferencji *The International Association of the Evaluation Educational Achievement*[16], a kontakt ten zaowocował powstaniem

[10] D. Klus-Stawska, *Paradygmaty…,* s. 41.

[11] Ibidem, s. 70.

[12] Zob. J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.

[13] D. Klus-Stawska, *Paradygmaty…,* s. 63.

[14] R.W. Tyler, *Constructing Achievement Tests*, Columbus 1934; R.W. Tyler, E.R. Smith, *Appraising and Recording Student Progress*, New York 1942; R.W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago 1949; *idem*, *Educational Evaluation. New Roles, New Means*, Chicago 1970; R.W. Tyler, R. Wolf, *Crucial Issues in Testing,* Berkeley 1974; R.W. Tyler, *Perspectives on American education. Reflections on the past... challenges for the future,* Chicago 1976); *idem*, *Changing Concepts of Educational Evaluation* „International Journal of Educational Research" 10, 1986, No 1.

[15] B.S. Bloom. *Taxonomy of Educational Objectives* (1956), Boston, 1984.

[16] E. Kowalik, *Profesor Bolesław Niemierko*, s. 13, http://www.ptde.org/pluginfile.php/1261/mod_page/content/8/62.pdf [dostęp 06.02.2022].

polskiej teorii pomiaru dydaktycznego i obowiązującej taksonomii (znanej potocznie jako ABCD)[17]. Na bazie tych doświadczeń powołano do życia Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, które specjalizuje się w refleksji teoretycznej i praktycznej z zakresu pomiaru dydaktycznego[18]. Dydaktyka instrukcyjna ma widoczną dynamikę rozwojową, pozwala na badania na dużych próbach, ale w niewielkim stopniu przenika do dydaktyki szkolnej. Spowodowało to w konstrukcji programów nauczania przyjęcie linearnej koncepcji wiedzy, fragmentaryzację celów, nacisk na kierowanie uczniem i wzmocnienie funkcji kontrolnych administracji szkolnej[19]. W efekcie zauważalny jest brak potencjału do inicjowania zmian oraz bezkrytyczność wobec regulacji rządowych. Oba paradygmaty szczegółowe są powszechnie przyjęte i uznawane. Trzecim elementem obiektywistycznym jest neurodydaktyka, która pomimo rozwoju badań nad mózgiem i neuronalnymi uwarunkowaniami uczenia się, jakie nastąpiły w ostatnich latach (wyniki badań Erica Jansena)[20], podważyła już kilka powszechnych przekonań dydaktycznych, np. koncepcję prawo- i lewopółkulowców. Zwróciła również uwagę na konieczność zmiany konstrukcji podręczników, które powinny zawierać jedynie najważniejsze informacje, a oprócz wiedzy teoretycznej – także przykłady praktycznego jej zastosowania[21]. Te elementy nie znajdują jeszcze miejsca w dydaktyce historii. A przecież ich uwzględnienie mogłoby być pasem transmisyjnym zmian przyjętych założeń działań dydaktycznych. Należy jednak pamiętać, że neurodydaktyka ma też wielu krytyków, ponieważ wiąże się z wieloma jeszcze niezweryfikowanymi koncepcjami oraz problemem pogodzenia odmienności badań biologicznych i społecznych[22]. Jest to oczywiście zagadnienie skomplikowane, ponieważ dotyczy całego systemu, a postępująca centralizacja zamyka nas coraz bardziej w tym, co już mamy.

W obecnym paradygmacie trudno jest zapewnić wieloperspektywiczność oraz na przykład posłużyć się kontrowersjami, jako jednym ze sposobów jej pokazania.

---

[17] B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990; *idem*, *Między oceną szkolną i dydaktyką*, Warszawa 1991; tenże, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999; *idem*, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.

[18] H. Palkij, P. Majkut, *Efekty kształcenia historycznego i obywatelskiego w świetle egzaminów zewnętrznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne" 142, 2015, z. 2, s. 359–371.

[19] D. Klus-Stawska, *Paradygmaty…,* s. 62.

[20] E. Jansen, *Teaching with the brain in mind*, Aleksandria, Va 1998 [wyd. 2, 2005].

[21] Szerzej zob. M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

[22] D. Klus-Stawska, *Paradygmaty…,* s. 97.

Dominuje tradycyjna forma narracji. Nadal patrzymy na historię w stylu historyzmu Johanna Droysena, który uważał, że punkt widzenia na historię „jest taki, jak mojego państwa, ludu i religii”[23]. Po ponad stu latach subiektywizmu historycznego poznania konieczne jest uwzględnianie wielu perspektyw. Niestety, nie znajdziemy tego w dyskursie dydaktycznym, we współczesnych podręcznikach czy programach. Wszelkie kontrowersje są ignorowane, banalizowane lub radykalizowane, a nie opisywane, co pozwalałoby uczniom na szersze rozumienie współczesności. Zarzucona wieloperspektywiczność daje szansę ćwiczenia rozumienia, empatii i kontekstów. Uczenie empatii, poznania Innego, daje szanse refleksyjnego oceniania i argumentowania, świadomość pluralizmu w poznaniu, ocenie i wartościach. Konieczny jest wyraźniejszy balans pomiędzy opracowaniami a źródłami oraz podkreślanie wielu punktów widzenia. Obowiązujące paradygmaty protezujemy wybranymi elementami z zakresu dydaktyki humanistycznej – uczeniem się przez zabawę i edukacją przez działanie – a także poprzez wprowadzanie korzystania ze środowiska cyfrowego (aplikacji i źródeł internetowych). Po części wymusiła to na nas sytuacja pandemiczna i może dzięki temu uda się zmienić przekonanie, że Internet to jednak nie tylko przedłużenie nauczyciela.

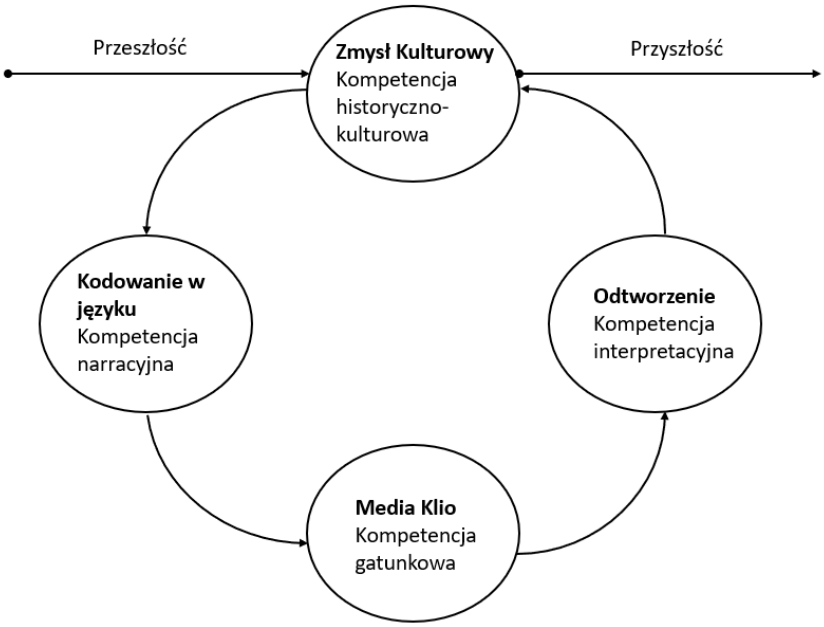
Kolejne reformy programowe coraz silniej koncentrują się na treściach nauczania, a zwiększanie ich ilości ogranicza nabywanie umiejętności historycznych (teoretycznie pozostają niezmienne pomimo przyrostu wiadomości). Pojawia się problem, czy celem samym w sobie jest wiedza historyczna, czy też to, jak uczeń będzie potrafił ją wykorzystać w przyszłości. Cele edukacji historycznej zostały wyartykułowane na bazie wspomnianych wcześniej paradygmatów i pozostają praktycznie niezmienne od ponad dwudziestu lat. Może warto się nad nimi zastanowić i dostosować się do wyzwań współczesności, czyli świata po rewolucji cyfrowej. Dyskusja na ten temat toczyła się wśród dydaktyków niemieckich, a proponowane przez nich modele kompetencji stanowią w Niemczech podstawowy wyznacznik dydaktycznego dyskursu naukowego. Wśród istniejących warto zauważyć stałą tendencję do podkreślania wagi umiejętności, jak to proponują w swoim modelu Jannet van Drie i Carla van Boxel. Myślenie historyczne składa się w nim ze świadomości zmiany, porównywania i wyjaśniania, przy zachowaniu

[23] M. Lücke, *Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralirät*, [w:] *Praxis des Geschichtsunterrichts,* Bd. 1, Hrsg. M. Barricelli, M. Lücke, Frankfurt am Main 2017, s. 261–266.

kolejności takich kroków, jak zadawanie pytań, używanie źródeł, stosowanie argumentów i koncepcji merytorycznych i metakoncepcji[24].

W modelu Hansa-Jürgena Pandela jest podobnie – nauka historii nie ogranicza się do szkoły, ale przede wszystkim znajduje stosowanie w życiu codziennym (diagram 1). To pozwala na radzenie sobie z nowymi sytuacjami, kontrowersjami i debatami. Pandel wskazuje trzy zasadnicze kompetencje. Pierwsza z nich to kompetencja gatunkowa, polegająca na umiejętności radzenia sobie z różnymi gatunkami tekstów w obszarze tematycznym historii i ocenie ich znaczenia. Druga to kompetencja interpretacyjna, która daje zdolność wydobywania znaczenia ze znaków pisanych i wizualnych. Trzecia zaś – kompetencja narracyjna – to zdolność do tworzenia opowieści z wydarzeń rozłożonych w czasie poprzez budowanie znaczenia, oraz do opowiadania o procesie rozwoju. Dochodzą do tego kompetencje historyczno-kulturowe, będące umiejętnościami stosowania logiki i racjonalności naukowej w zagadnieniach związanych z kulturą.

Diagram 1. Model kompetencyjny Hansa-Jürgena Pandela (2005).

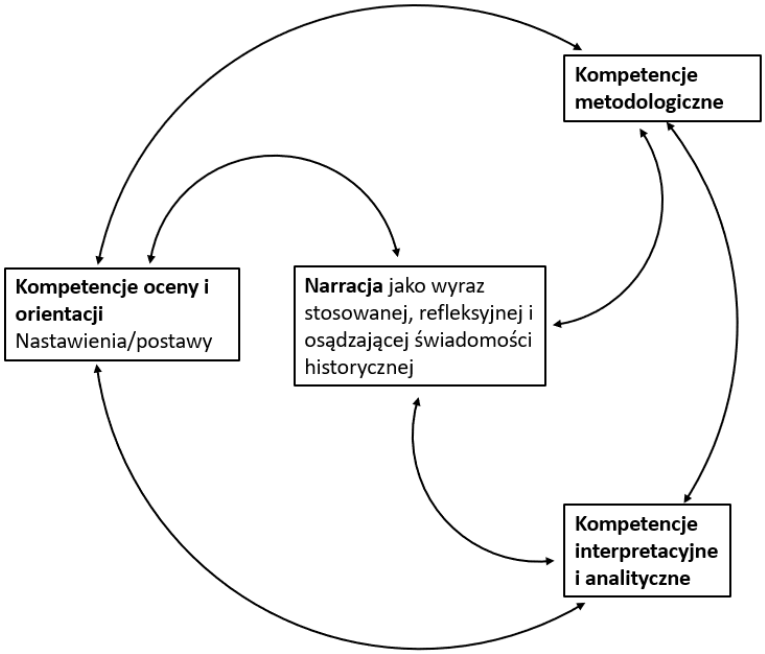


Źródło: M. Barricelli, P. Gautschi, A. Körber. *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, [w:] *Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Hrsg. M. Barricelli, M. Lücke, Frankfurt am Main 2017, s. 218.

[24] M. Barricelli, P. Gautschi, A. Körber, *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, [w:] *Praxis…*, s. 217.

Innym przykładem jest model przygotowany przez Departament Senatu Berlina ds. Edukacji, Młodzieży i Sportu (diagram 2).

Diagram 2. Model kompetencyjny berlińskiego ramowego programu nauczania historii w szkole średniej (2006).



Źródło: M. Barricelli, P. Gautschi, A. Körber. *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, [w:] *Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Hrsg. M. Barricelli, M. Lücke, Frankfurt am Main 2017, s. 221.

Według niego uczniowie zdobywają umiejętności interpretacyjne, objaśniając różne źródła i rodzaje źródeł, podręczników i książek niefabularnych lub prezentacji naukowych, umieszczając wydarzenia, procesy i struktury historyczne w ich własnym kontekście, wyjaśniając je i oceniając. W tym procesie interpretacji rekonstruują złożoną przeszłość, umieszczając wydarzenia i wydarzenia z przeszłości w interpretowanym kontekście za pomocą konkretnych, odpowiednich do wieku pytań, i opowiadając nieznaną im wcześniej historię. Robią to, formułując sensowny historyczny opis swoich ograniczonych pytań (np. na podstawie źródeł lub ankiety), który „opowiada" historię na nowo.

Kompetencje w zakresie analizy znajdują odzwierciedlenie w zdolności osoby uczącej się do analizowania interpretacji historii sformułowanych przez inne osoby. Ta kompetencja jest konieczna, ponieważ dzisiejsi uczniowie żyją w świecie,

w którym interpretacje przeszłości są wszechobecne: przeszłość jest stale interpretowana perspektywicznie w ustnych narracjach, w filmach o tematyce historycznej i w publicznych dyskusjach. Kompetencje uczniów na tym poziomie ujawniają się w zakresie, w jakim potrafią oceniać inne interpretacje (narracje) pod kątem zastosowanych w nich strategii, twierdzeń o słuszności i intencji, w sposób odpowiedni do wieku danego ucznia.

Kompetencje metodologiczne są nierozerwalnie związane z umiejętnościami dokonywania interpretacji i analizy: na lekcjach historii uczniowie pracują nad zjawiskami historycznymi przy użyciu metod właściwych dla danego przedmiotu, w sposób poprawny metodologicznie i w dużej mierze zorientowany na działanie i badanie. Kompetencje metodologiczne obejmują również opracowywanie strategii uczenia się i technik pracy oraz właściwe korzystanie z najróżniejszych mediów. Dzieje się to początkowo pod kierownictwem zorientowanym na cel i przy wzrastającej pewności siebie i kompetencjach uczniów, a następnie – coraz częściej – w procesach samokontroli i w formach społecznych.

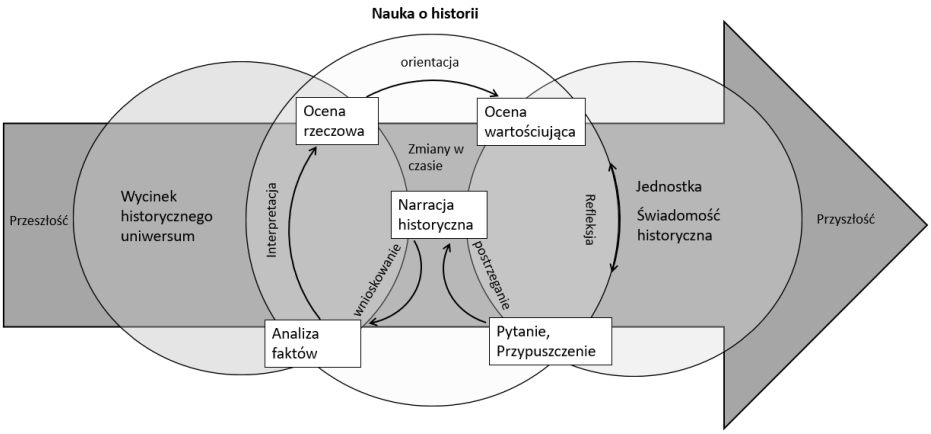
Kompetencje oceny i orientacji, czyli zajmowanie się faktami historycznymi, zakładają, że wartości i koncepcje moralne są zmienne w czasie i idą w parze z przynależnością do określonych grup. Wypowiedzi uczniów powinny wskazywać, że dostrzegają i szanują różnice między obecnymi a historycznymi normami. Własnych umiejętności nabywają oni w procesie kumulatywnym, stosując kategorie etyczne, moralne i normatywne do oceny faktów historycznych. Coraz częściej są w stanie rozróżnić osądy faktyczne i wartościujące. Szczególnie istotne jest nabywanie umiejętności tworzenia sądów wartościujących, choć można to osiągnąć tylko w ograniczonym zakresie. Sądy wartościujące znajdują odzwierciedlenie, gdy ponownie uczniowie rozważają własne standardy i biorą pod uwagę fakt, że są one uzależnione od czasów, w których żyją. Oceny wartościujące są przydatne, gdyż pomagają uczniom orientować się w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości oraz rozwijać tożsamość osobistą i społeczną[25].

Interesujący jest też model Petera Gautschiego (diagram 3), który wspiera się na koncepcjach Jörna Rüsena, uważanego za jednego z najbardziej wpływowych teoretyków historii swojego pokolenia. Gautschi uważa, że zdolność do nadawania w pewien sposób sensu współczesnym doświadczeniom poprzez narrację historyczną jest kluczowa dla udanego uczenia się historii, gdyż wówczas uczący się

[25] Ibidem, s. 224.

muszą posiadać „kompetencję narracyjną", aby opanować „uczenie się historii". Innymi słowy, skuteczne uczenie się historii przejawia się w sensownej, zrozumiałej „narracji historycznej". Kształtowanie tej „kompetencji narracyjnej" jest głównym celem dydaktycznym edukacji historycznej. Kompetencje służą uczącym się do radzenia sobie z problemami, które pojawiają się w zetknięciu z uniwersum historycznym. Są one więc warunkiem wstępnym „historycznego uczenia się" i jednocześnie jego wynikiem. Wszystkie obszary kompetencji muszą być kształcone, stosowane i różnicowane w oparciu o treści historyczne. Treści historyczne tworzą więc podłoże, na którym kompetencje mogą być nabywane i rozwijane, oraz na którym się urzeczywistniają. W ujęciu szczegółowym Gautschi wyróżnia: kompetencje w zakresie analizy źródeł i przedstawień historycznych (analiza faktograficzna), kompetencje interpretacyjne w zakresie opracowywania historycznych sądów rzeczowych, kompetencje orientacyjne w zakresie formułowania sądów wartościujących i kompetencje percepcyjne w zakresie zmian w czasie[26].

Diagram 3. Model kompetencji Petera Gautschi'ego (2009).



Źródło: M. Barricelli, P. Gautschi, A. Körber. *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, [w:] *Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Hrsg. M. Barricelli, M. Lücke, Frankfurt am Main 2017, s. 224.

Zaprezentowane wyżej koncepcje to tylko wybrane przykłady zagadnień poruszanych w dyskusji, jaka toczyła wśród dydaktyków niemieckich w pierwszym

[26] P. Gautschi, J. Hodel, H. Utz, *Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*, s. 1–19, https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf [dostęp 06.02.2022]; M. Barricelli, P. Gautschi, A. Körber, *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, [w:] *Praxis…*, s. 222–224.

dziesięcioleciu obecnego stulecia. Wyraźnie widoczne jest skupienie uwagi na nauczaniu ku przyszłości i pozyskiwaniu umiejętności niezmiernie istotnych dla współczesności, a zawłaszcza radzenia sobie w zalewie informacji i interpretacji, czy nawet z wprost instrumentalnym wykorzystywaniem historii. Nabywanie umiejętności powinno wiązać w większym stopniu z samodzielnymi działaniami uczniów, zatem dydaktyka historii z całą swoją specyfiką i ważnym własnym doświadczeniem i teorią musi wykorzystywać kontakty z dziedzinami, z którymi związki są nierozerwalne: pedagogiką i metodologią historii.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

Barricelli M., Gautschi P., Körber A., *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, [w:] *Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Hrsg. M. Barricelli, M. Lücke, Frankfurt am Main 2017.

Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives* (1956), Boston, 1984.

Cabała A., *Edukacja muzealna w praktyce szkolnej – wyzwania dydaktyczne*, „Kultura i Wychowanie" 2019, nr 1, s. 57–68.

Cabała A., *Wykorzystanie zasobów muzealnych w edukacji*, [w:] *Homo Communicus. Szkice pedagogiczne,* red. W. Kojs, Katowice 2000.

Gautschi P., Hodel J., Utz H., *Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*, s. 1–19, https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf [dostęp: 06.02.2022].

Jansen E., *Teaching with the brain in mind*, Aleksandria, Va 1998 [wyd. 2, 2005].

Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2019.

Kowalik E., *Profesor Bolesław Niemierko*, http://www.ptde.org/pluginfile.php/1261/mod_page/content/8/62.pdf [dostęp: 06.02.2022].

Lücke M., *Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralirät*, [w:] *Praxis des Geschichtsunterrichts,* Bd. 1, Hrsg. M. Barricelli, M. Lücke, Frankfurt am Main 2017.

Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński A., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.

Mazur H., *Między archiwistyką a dydaktyką historii, czyli co archiwista o lekcjach archiwalnych wiedzieć powinien*, [w:] *Zatrzymać przeszłość, dogonić przyszłość. Pamiętnik VI Powszechnego Zjazdu Archiwistów Polskich, Wrocław 5–7 września 2012 r.*, red. W. Chorążyczewski, K. Stryjkowski, Warszawa 2013, s. 523–536.

Mazur H., *Edukacja historyczna w archiwach – bilans, perspektywy, postulaty*, [w:] *Kierunki badań dydaktycznych. Kierunki zamian edukacji historycznej*, „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne", t. X, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruń 2013, s. 298–309.

Muzea i archiwa w edukacji historycznej, „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne", t. IV, red. S. Roszak, M. Strzelecka, Toruń 2007.

Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990.

Niemierko B., *Między oceną szkolną i dydaktyką*, Warszawa 1991.

Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.

Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.

Palkij H., Majkut P., *Efekty kształcenia historycznego i obywatelskiego w świetle egzaminów zewnętrznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne" 2015, z. 2 (142), s. 359–371.

Rathenow H., *Gedenkstättenpädagogik*, [w:] *Lexikon der politischen Bildung, Bd. 3: Didaktik und Schule*, Hrsg. D. Richter, G. Weißeno, Schwalbad 1999.

Sajdak-Burska A., *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść*, „Roczniki Pedagogiczne" 2018, t. 2 (10), s. 9–29.

Sajdak-Burska A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.

Sajdak-Burska A., *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk,* „Studia Oeconomica Posnaniensia" 2015, t. 3, nr 5, s. 7–27.

Śliwerski B., *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Łódź 2020.

Śliwerski B., *Reformowanie oświaty w Polsce*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019.

Uljens M., *Dydaktyka szkolna*, [w:] *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.

Tyler R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago 1949.

Tyler R.W., *Changing Concepts of Educational Evaluation* „International Journal of Educational Research" 10, 1986, no 1.

Tyler R.W., *Constructing Achievement Tests*, Columbus 1934.

Tyler R.W., *Educational Evaluation. New Roles, New Means*, Chicago 1970.

Tyler R.W., *Perspectives on American education. Reflections on the past... challenges for the future,* Chicago 1976.

Tyler R.W., Smith E.R., *Appraising and Recording Student Progress*, New York 1942.

Tyler R.W., Wolf R., *Crucial Issues in Testing,* Berkeley 1974.

Wojdon J., *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa 2018.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

DOI: 10.34616/eks.2021.2.1.21.33

Edukacja Kultura Społeczeństwo
Rocznik II (2021), 1

KAROL SANOJCA
Uniwersytet Wrocławski
ORCID 0000-0001-8630-0589

INSTYTUCJONALNE I POZAINSTYTUCJONALNE POLA DZIAŁALNOŚCI ŚRODOWISKA DYDAKTYKÓW HISTORII W POLSCE

INSTITUTIONAL AND NON-INSTITUTIONAL AREAS OF ACTIVITY OF THE HISTORY DIDACTICS COMMUNITY IN POLAND

Abstrakt: Współcześnie w Polsce specjalność nauczycielska na studiach historycznych prowadzona jest w dwudziestu ośrodkach uniwersyteckich. Kadrę dydaktyków historii tworzy grupa około 50 osób zawodowo uprawiająca tę subdyscyplinę historii. Obowiązująca ustawa o szkolnictwie wyższym spowodowała, że dydaktycy zostali przyporządkowani do różnych struktur organizacyjnych, co negatywnie wpływa na proces kształcenia. Dydaktycy historii realizują swoje obowiązki na uczelniach, a ponadto są aktywni na innych polach działalności naukowej, popularyzatorskiej i wychowawczej. Są zaangażowani w komisjach PAN i PAU, ministerialnych komisjach podręcznikowych, działają w ruchu regionalistycznym, uczestniczą w organizowaniu Olimpiady Historycznej. Efekty swoich działań przedstawiają podczas cyklicznych spotkań konferencyjnych, a także w publikacjach drukowanych.

Słowa kluczowe: historia, dydaktyka historii, uniwersytety

Abstract: nowadays, in Poland, twenty university centers offer a teaching specialization in history studies. History didactics staff is made up of a group of about 50 people, professionally practicing this history subdiscipline. The currently binding act on higher education has assigned these educators to very different organizational structures, which has a negative impact on the education process. Apart from responsibilities performed on universities, history educators work in other fields, carrying out scientific, popularization and educational tasks. They are active in Polish Academy of Sciences and Polish Academy of Arts and Sciences committees, ministerial textbook commissions, work in regionalism movement and help organize the History Olympiad. Effects of their activities are presented in during regular conference meetings, as well as in printed publications.

Keywords: history, history didactics, universities

***

W ostatnich dziesięcioleciach kilkakrotnie dokonywano charakterystyki i oceny środowiska dydaktyków historii. Czynili to między innymi Jerzy Maternicki i Tadeusz Słowikowski[1]. Stosunkowo niedawno na łamach kwartalnika „Klio" zaprezentowano zapis debaty o kondycji polskiej dydaktyki historii, przeprowadzonej na Uniwersytecie Wrocławskim w 2013 roku[2], a pięć lat później syntetyczny tekst na ten temat opublikowała Izabela Lewandowska[3]. Wiele z formułowanych tam wniosków i postulatów pozostaje aktualnych do dziś, jednak w ostatnich latach pojawiły się nowe problemy. Zaprezentowana w niniejszym tekście diagnoza ma charakter subiektywny i dokonana została na podstawie analizy dostępnych baz danych, stron internetowych ośrodków naukowych przygotowujących do zawodu nauczycielskiego oraz wieloletnich obserwacji poczynionych przez autora[4]. Być może stanie się asumptem do dalszych dyskusji, ale przede wszystkim powinna zaowocować podjęciem konkretnych krótko- i długoterminowych działań.

Liczba uniwersyteckich ośrodków kształcenia nauczycieli historii w Polsce jest znaczna: Białystok, Bydgoszcz, Częstochowa, Gdańsk, Katowice, Kielce, Kraków (Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Pedagogiczny), Lublin (Katolicki Uniwersytet Lubelski i Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), Łódź, Olsztyn, Opole, Poznań, Rzeszów, Szczecin, Toruń, Warszawa, Wrocław i Zielona Góra. Stanowią one poważny kapitał ludzki i badawczy. Grupę osób zajmujących się dydaktyką historii i aktywnych naukowo szacować można na około 50 osób. Zjawiskiem bardzo niepokojącym jest jednak fakt, że grono to jest dość zaawansowane wiekowo. Niekorzystnym trendem jest także odwrócona struktura zawodowa – dominują pracownicy samodzielni (profesorowie i doktorzy habilitowani), których

[1] J. Maternicki, *Problemy i perspektywy dydaktyki historii w Polsce*, „Kwartalnik Historyczny" 87, 1980, nr 3–4, s. 589–606; T. Słowikowski, *Problematyka dziejów dydaktyki historii. Stan badań i perspektywy*, „Wiadomości Historyczne" 1981, nr 5, s. 286–294; J. Maternicki, *Problemy metodologiczne badań nad dziejami edukacji historycznej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici", Historia 23. Nauki Humanistyczno-Społeczne z. 198, 1989, s. 5–23; ibidem, *Polska dydaktyka historii w latach 1945–2000*, [w:] *Historia – Dydaktyka – Media. Księga pamiątkowa poświęcona prof. Januszowi Rulce w czterdziestolecie pracy naukowej*, red. B. Tarnowska, Bydgoszcz 2002, s. 99–108.

[2] *Debata „Dzień dzisiejszy i perspektywy dydaktyki historii w Polsce na tle europejskim"*, „Klio" 2013, nr 3 (26), s. 209–235.

[3] I. Lewandowska, *O kondycji polskiej dydaktyki historii AD 2017 – wprowadzenie do dyskusji*, [w:] *Reformowanie edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. J. Orzeł, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek. Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 12, Toruń 2018, s. 170–173.

[4] Niniejszy tekst jest zmienioną wersją artykułu: *Inštitucionálne platformy aktivít poľských didaktikov dejepisu*, Bratysława (w druku). Pominięta analiza naukowego dorobku środowiska dydaktycznego zostanie przedstawiona w późniejszym czasie.

jest aż ok. 65%[5], a tylko niewielki odsetek stanowią osoby dopiero rozpoczynające swoją naukową przygodę. W ostatnich latach, zwłaszcza po wprowadzeniu w 2018 roku nowej ustawy o szkolnictwie wyższym[6], ranga dydaktyki historii jako subdyscypliny nauk historycznych wyraźnie spadła. Związane było to z głębokimi administracyjnymi zmianami struktury poszczególnych uczelni. W ich wyniku w wielu miejscach dydaktyka historii została połączona z innymi subdyscyplinami lub nawet w ogóle zabrakło jej w strukturze organizacyjnej. Niejako symbolicznym przykładem osłabienia tej pozycji jest znaczne zróżnicowanie nazewnictwa i poziomu organizacyjnego, na którym obecna jest dydaktyka historii w strukturach uniwersyteckich. Uprawiający ją badacze zostali przyporządkowani administracyjnie w bardzo różny sposób i weszli w skład różnych zakładów, katedr, pracowni, bądź zespołów badawczych[7]. Współcześnie w sześciu ośrodkach uniwersyteckich istnieją zakłady mające w zakresie działań dydaktykę historii – w Gdańsku, Poznaniu, Rzeszowie, Warszawie, Wrocławiu i Zielonej Górze. W sześciu uczelniach istnieją katedry (w Bydgoszczy, Krakowie – UP, Opolu, Toruniu oraz Lublinie – KUL i UMCS). Również w sześciu miastach działają pracownie (w Białymstoku, Częstochowie, Kielcach, Krakowie – UJ, Łodzi i Olsztynie), a na dwóch uczelniach powołano zespoły badawcze (Katowice i Szczecin). Są też trzy uczelnie, w których w żadnej nazwie administracyjnej nie pojawia się „dydaktyka" (Częstochowa, Katowice i Szczecin). Natomiast samodzielne jednostki w postaci odrębnych Zakładów Dydaktyki Historii pozostały obecnie tylko w czterech uczelniach (Gdańsk, Poznań, Wrocław i Zielona Góra).

Problemy terminologiczne nie są jednak jedyną bolączką. Znacznie większą trudność dla środowiska stanowi konieczność funkcjonowania dydaktyki historii we wspólnych jednostkach organizacyjnych z innymi subdyscyplinami/działami historii. Powstałe w ostatnich latach nowe struktury łączą dydaktyków ze środowiskami zajmującymi się różnymi tematami badawczymi. I tak na przykład istnieją: Katedra Dydaktyki Historii i Badań Regionalistycznych; Katedra Dydaktyki, Nauk Wspomagających i Popularyzacji Historii; Katedra Edukacji Historycznej;

[5] W tej grupie jest pięcioro tytularnych profesorów: Bogumiła Burda, Violetta Julkowska, Jacek Piotrowski, Stanisław Roszak, Barbara Wagner (stan na 2021 rok).

[6] Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 2018, poz. 1668.

[7] Przykładowo: **Zakład** Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie (Uniwersytet Wrocławski), **Katedra** Metodologii, Dydaktyki i Historii Kultury (Uniwersytet Mikołaja Kopernika Toruniu), **Pracownia** Dydaktyki i Technologii Informacyjnej (Uniwersytet Łódzki).

Katedra Historii Społecznej i Edukacji; Katedra Metodologii, Dydaktyki i Historii Kultury; Katedra Źródłoznawstwa, Archiwistyki i Dydaktyki Historii; Pracownia Badań nad Historią Mówioną i Dydaktyką Historii; Pracownia Dydaktyki i Technologii Informacyjnej; Pracownia Historii Polski i Świata po 1945 roku; Pracownia Historii Współczesnej i Dydaktyki Historii; Zakład Archiwistyki, Dydaktyki i Historii Historiografii; Zakład Edukacji i Kultury Historycznej; Zakład Historii Kultury i Edukacji Historycznej.

Połączenia takie powodują, że w jednej instytucjonalnej jednostce umieszczono odległe od dydaktyki subdyscypliny, takie jak: historia współczesna, historia Polski i świata po 1945 r., historia kultury, historia historiografii, historia społeczna, badania regionalistyczne, historia mówiona, edukacja historyczna, źródłoznawstwo, archiwistyka, technologia informacyjna, nauki pomocnicze historii, popularyzacja historii czy metodologia. Pochodną problemu łączenia różnych nauk historycznych jest fakt obsadzania kierowniczych stanowisk tych zespołów osobami, których zainteresowania badawcze pozostają niekiedy odległe od dydaktyki.

Zawodowa działalność dydaktyków historii nie ogranicza się jedynie do sfery aktywności uniwersyteckiej. Środowisko realizuje zadania naukowe, popularyzatorskie i wychowawcze m.in. poprzez udział w dwustronnych komisjach podręcznikowych pracujących pod auspicjami Ministerstwa Edukacji i Nauki. Zadaniem tych komisji jest diagnozowanie spornych kwestii z zakresu historii i geografii pojawiających się w podręcznikach szkolnych. Opinie sporządzane przez komisje są uwzględniane przez autorów przy tworzeniu nowych podręczników i przez recenzentów w procesie dopuszczania ich do użytku szkolnego. Obecnie aktywnie działają trzy: polsko-litewska, polsko-ukraińska oraz polsko-niemiecka, i we wszystkich dydaktycy historii odgrywają istotną rolę. Ogromny dorobek posiada działająca od roku 1972 polsko-niemiecka komisja podręcznikowa[8], której współprzewodniczącą ze strony polskiej jest obecnie dydaktyk historii Violetta Julkowska[9]. Sztandarowym osiągnięciem tej komisji jest publikacja serii

[8] *Materiały Konferencji Wspólnej Komisji Podręcznikowej PRL–RFN*, t. 1–16, Poznań 1986–1992; *Zalecenia Komisji UNESCO Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i Republiki Federalnej Niemiec do spraw podręczników szkolnych w zakresie historii i geografii*, red. A. Czubiński, Z. Kulak, Poznań 1986; A. Jachna, *35-lecie wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Sprawozdanie z otwarcia wystawy oraz panelu dyskusyjnego*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 54, 2009, nr 1, s. 229–232. Strona internetowa Komisji: http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/home.html [dostęp 15.02.2022].

[9] V. Julkowska, A. Dusiewicz, *Wspólny polsko-niemiecki podręcznik do historii: Europa. Nasza historia*, „Wiadomości Historyczne" 2022, nr 2, s. 18–21.

podręczników do historii dla szkół podstawowych (klasy 5–8) „Europa – nasza historia”[10]. Powstałej w 1992 roku komisji polsko-litewskiej od początku współprzewodniczy wybitny polski dydaktyk Adam Suchoński[11], a w komisji polsko-ukraińskiej od wielu lat działają Piotr Kroll i Karol Sanojca[12]. Ta ostatnia odbyła już 22 doroczne posiedzenia (ostatnie w 2021 roku w formule online). Z satysfakcją można stwierdzić, że działalność tych wspólnych międzynarodowych zespołów w istotny sposób wpływa na podniesienie jakości produkcji podręcznikowej[13]. Równocześnie jednak niezbędne jest kontynuowanie dialogu. Liczne historyczne zaszłości ciążące na wzajemnych stosunkach powodują, że przed dwustronnymi komisjami podręcznikowymi jest jeszcze wiele problemów do rozwiązania.

Już dwie dekady działa Komisja Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych[14]. Wprawdzie obszar jej działalności obejmuje wszystkie przedmioty szkolne, lecz historia pojawia się podczas obrad często, a podręczniki z tego przedmiotu recenzowane są zarówno pod względem merytorycznym, jak i dydaktycznym. Oprócz członków Komisji (z dydaktyków historii pracują w niej M. Stinia[15],

[10] Portal: *Europa – nasza historia*. https://europa-nasza-historia.org [dostęp 15.02.2022].

[11] MEiN. *Polsko-Litewska Dwustronna Komisja*. https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/polsko-litewska-dwustronna-komisja [dostęp 15.02.2022].

[12] MEiN. *Polsko-Ukraińska Komisja Ekspertów*. https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/polsko-ukrainska-komisja-ekspertow [dostęp 15.02.2022].

[13] L. Czechowska, *Klucz do sukcesu dwustronnych komisji podręcznikowych*, „Kultura i Edukacja” 2014, nr 3 (103), s. 152–183; K. Sanojca, *Polska narracja podręcznikowa w świetle prac Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw Doskonalenia Treści Podręczników Szkolnych do Historii i Geografii. Doświadczenia z lat 2007–2010*, „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do oceny podręczników szkolnych” 9, 2011, s. 55–61; E. Tartakowsky, *Dwustronne komisje podręcznikowe w Polsce: pojednanie, budowanie dobrego sąsiedztwa, promocja europejskości*, [w:] *Pamięć zbiorowa, pojednanie i stosunki międzynarodowe*, red. N. Maslowski, A. Szeptycki, Warszawa 2020, s. 117–142; K. Sanojca, *Trzy dekady doświadczeń Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw Doskonalenia Treści Podręczników Szkolnych Historii i Geografii*, „Wiadomości Historyczne” 2022, nr 2, s. 27–30.

[14] Strona internetowa Komisji: http://pau.krakow.pl/index.php/pl/struktura/wydzialy-i-komisje/komisje-miedzywydzialowe/komisja-do-oceny-podrecznikow-szkolnych [dostęp 15.02.2022].

[15] M. Stinia, *Ikonografia w podręcznikach historii „Podróże w czasie” Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych”, Polska Akademia Umiejętności” 4, 2006, s. 95–99; taż, *Uwagi na temat ikonografii w podręcznikach dla liceum ogólnokształcącego kl. I–III wyd. Stowarzyszenia Oświatowców Polskich*, tamże s. 131–141 (wspólnie z G. Chomickim); taż, *Uwagi do ikonografii w podręcznikach do nauczania historii w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum wydawnictwa Nowa Era*, tamże 6, 2008, s. 63–70; taż, *Osiągnięcia krakowskiego środowiska naukowego w dziedzinie pisarstwa podręcznikowego w okresie autonomicznym*, „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do oceny podręczników szkolnych” 11, 2013, s. 37–46; taż, *Podręczniki do historii powszechnej Teodora Weltera i Wilhelma Pütza w edukacji historycznej w Galicji,* tamże 14, 2016, s. 61–69.

G. Chomicki[16] i K. Sanojca[17]) do recenzowania książek szkolnych regularnie zapraszani są również dydaktycy historii spoza jej składu[18]. Efekty prac ogłaszane są w roczniku „Opinie Edukacyjne Polskie Akademii Umiejętności"[19].

Dwie komisje dydaktyczne funkcjonują także w ramach Komitetu Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk (PAN) oraz Polskiego Towarzystwa Historycznego (PTH). Obecna kadencja Komisji Dydaktyki Historii PAN rozpoczęła się na początku 2021 roku. Tworzy ją 10 dydaktyków – członków komisji (A. Chłosta-Sikorska, M. Kalisz-Zielińska, D. Konieczka-Śliwińska, I. Lewandowska, M. Machałek, B. Techmańska, M. Białokur, M. Fic, H. Mazur i S. Roszak) oraz grupa współpracowników. Na razie brak widocznych efektów jej działalności. Komisja Dydaktyczna PTH (Z. Kozłowska, G. Pańko) ma znacznie dłuższą historię – istnieje od 1926 roku i wielokrotnie krytycznie opiniowała zmiany organizacyjne w systemie edukacji oraz nowe podstawy programowe wszystkich etapów nauczania, jednak w czasie pandemii jej działalność wyraźnie osłabła.

Dydaktycy historii licznie angażują się w organizowanie Olimpiady Historycznej dla uczniów szkół średnich, przeprowadzając eliminacje na kolejnych etapach. Organizatorem konkursu, który od 1974 roku zyskał już znaczącą renomę, jest PTH[20]. Wsparcia tej formie popularyzacji historii udziela Ministerstwo Edukacji i Nauki, Kancelaria Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej oraz Instytut Pamięci Narodowej. Dla młodszych adeptów historii organizowana była od 2016 roku

[16] G. Chomicki, *Epoka saska w podręcznikach GWO*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych" 4, 2006, s. 49–59; tenże, *Uwagi na temat podręcznika: Paweł Klint, Piotr Galik, Zrozumieć przeszłość. Dzieje nowożytne. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony, cz. 2, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014*, „Opinie Edukacyjne PAU" 14, 2016, s. 159–163.

[17] K. Sanojca, *Selekcja i wartościowanie treści historycznych w czterech wybranych podręcznikach licealnych*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, Polska Akademia Umiejętności" 2, 2004, s. 95–109; tenże, *Polska narracja podręcznikowa w świetle prac Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw Doskonalenia Treści Podręczników Szkolnych do Historii i Geografii. Doświadczenia z lat 2007–2010*, „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych" 9, 2011, s. 55–61; tenże, *Gimnazjalne podręczniki do historii (1999–2019). Próba bilansu*, tamże 15, 2017, s. 59–72.

[18] Spoza członków Komisji podczas jej obrad referaty wygłaszali m. in. dydaktycy: Michał Kosznicki, Anna Paner, Arnold Kłonczyński, Anna Gołębiowska, Marek Białokur.

[19] Pierwotnie czasopismo ukazywało się pod nazwą „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, Polska Akademia Umiejętności", a od 2011 roku wychodzi pod tytułem „Opinie Edukacyjne PAU". Wieloletnim redaktorem naczelnym tego wydawnictwa był Grzegorz Chomicki. Strona internetowa czasopisma: http://pau.krakow.pl/index.php/pl/wydawnictwo/strony-czasopism/opinie-edukacyjne-pau-prace-komisji-pau-do-oceny-podrecznikow-szkolnych [dostęp 12.02.2022].

[20] *Olimpiada Historyczna 1974–2014. Historia i pamięć*, red. S. Roszak, M. Targowski, Toruń 2014.

Olimpiada Historyczna Gimnazjalistów, która po likwidacji gimnazjów od 2019 roku przekształciła się w Olimpiadę Historyczną Juniorów (w 2021 roku odbyła się jej druga edycja)[21].

Ważnym polem działalności dydaktyków jest Centralna Komisja Egzaminacyjna oraz komisje regionalne, gdzie uczestniczą w pracach nad maturalnymi arkuszami egzaminacyjnymi. Interesującym miejscem podejmowania inicjatyw dydaktycznych są towarzystwa i stowarzyszenia regionalne. Część polskich dydaktyków angażuje się w inicjatywy o charakterze lokalnym, swoją aktywność dokumentując pracami na temat „małej ojczyzny" – między innymi Lubelszczyzny, Ziemi Łódzkiej, Ziemi Lubuskiej, Warmii i Mazur, Wielkopolski, czy Śląska. Doświadczenia te łączone są z działaniami edytorskimi o charakterze ciągłym – w postaci serii wydawniczych czy konferencji i spotkań, będących częścią długofalowych programów. Dla dydaktyków ważne miejsce prezentacji naukowych osiągnięć stanowiły „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne" – cykl dwunastu konferencji naukowych z lat 2004–2018, organizowanych przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich oraz Uniwersytet Mikołaja Kopernika i wieńczonych kolejnymi wydawnictwami pod tym samym tytułem[22]. Podobny charakter ma inicjatywa środowiska dydaktycznego z Uniwersytetu Wrocławskiego, organizującego od 2012 roku konferencje pod wspólnym tytułem „Edukacja – Kultura

[21] *Olimpiada historyczna dla szkół podstawowych*. http://podstawowa.olimpiadahistoryczna.pl [dostęp 12.02.2022].

[22] *Tradycja i mity w edukacji historycznej w dobie reformy*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, M. Ziółkowski, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 1, Toruń 2004; *Region w edukacji historycznej. Nauka, doradztwo, praktyka*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 2, Toruń 2005; *Źródła w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 3, Toruń 2006; *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 4, Toruń 2007; *Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 5, Toruń 2008; *Miejsca pamięci w edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 6, Toruń 2009; *Obraz, dźwięk i smak w edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 7, Toruń 2010; *Parlament – konstytucja – demokracja w edukacji historycznej i obywatelskiej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 8, Toruń 2011; *Wizualizacje historii. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 9, Toruń 2012; *Kierunki badań dydaktycznych, kierunki zmian edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 10, Toruń 2013; *Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 11, Toruń 2016; *Reformowanie edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. J. Orzeł, S. Roszak, M. Strzelecka A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 12, Toruń 2018.

– Społeczeństwo”[23]. Odbyło się już osiem spotkań, a w 2020 roku działania te zaowocowały stworzeniem pierwszego naukowego środowiskowego czasopisma – rocznika pod tym samym tytułem, prezentowanego w internecie w wolnym dostępie (redaktor naczelna Małgorzata Skotnicka-Palka)[24]. Zamieszczane tam opracowania dotyczą między innymi struktury szkolnictwa, jego rozwoju i modyfikacji oraz stosowanych środków i metod nauczania. Wśród tematów nie brakuje uczenia przez zabawę, udziału młodzieży w kulturze, subkultur młodzieżowych i funkcjonowania instytucji kultury. Ponadto wśród tekstów znalazły się charakterystyki postaw i stanu świadomości młodzieży w różnych okresach historycznych, a także diagnozy efektywności instytucji oświatowych w Polsce. Miejscem popularyzacji historii i wymiany doświadczeń dydaktycznych oraz forum ogłaszania wyników badań naukowych jest ponadto kilka innych czasopism. Wśród najważniejszych należy wymienić: ukazujący się od 1948 roku dwumiesięcznik „Wiadomości Historyczne”[25], wychodzący od 1958 roku miesięcznik „Mówią Wieki”[26] oraz publikowany od 2001 roku kwartalnik „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”[27] (choć w tym ostatnim tematyka dydaktyczna pojawia się okazjonalnie).

Równocześnie jednak, mimo sporej różnorodności podejmowanych działań, w obrazie współczesnego środowiska polskich dydaktyków historii widoczne są spore niedostatki. Zbyt rzadko prowadzone są badania z zakresu teorii dydaktyki, dominują natomiast przedsięwzięcia o charakterze praktycznym, nakierowane na wsparcie metodyczne studentów specjalności nauczycielskiej oraz czynnych już zawodowo nauczycieli. Widoczna jest też pewna dezintegracja środowiska,

[23] *Edukacja 2010*, red. G. Pańko, M. Skotnicka, B. Techmańska, Opole–Wrocław–Lubin 2011; *Kultura 2010*, red. B. Techmańska, M. Zawadka, Opole –Wrocław–Lubin 2011; *Społeczeństwo 2010*, red. B. Techmańska, M. Zawadka, Opole –Wrocław–Lubin 2011; *Edukacja 2011*, red. G. Pańko, B. Techmańska, M. Skotnicka-Palka, Wrocław 2013; *Kultura 2011*, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wrocław 2014; *Nauka 2011*, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wrocław 2014; *Społeczeństwo 2011,* red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wrocław 2014; *Nauczanie przez zabawę*, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wrocław 2015; *Człowiek i praca*, red. G. Pańko, K. Ruhland, Wrocław 2016; *Młodzież w perspektywie edukacyjnej, społecznej, kulturowej*, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wrocław–Kraków 2017; *Człowiek w świecie bez wolności*, red. M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wrocław 2018; *(Nie)zależne państwo, społeczeństwo. (Nie)zależna kultura i edukacja*, red. B. Techmańska, M. Skotnicka-Palka, Kraków 2019.

[24] Czasopismo dostępne na stronie repozytorium Uniwersytetu Wrocławskiego: https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/137634 [dostęp 12.02.2021].

[25] Informacja o czasopiśmie: „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” https://www.aspress.com.pl/historia [dostęp 12.02.2021].

[26] Strona czasopisma „Mówią Wieki” https://www.mowiawieki.pl [dostęp 12.02.2021].

[27] Strona czasopisma „Klio” https://klio.umk.pl/pages/main_page [dostęp 12.02.2021].

dostrzegalna na kilku płaszczyznach. W aspekcie strukturalnym widać osłabienie autonomii tej subdyscypliny naukowej, choć wydawałoby się, że jej miejsce wśród nauk historycznych jest już wystarczająco okrzepłe. Wyraża się to choćby w zmianach dokonywanych w kształcie instytutów historycznych i tworzeniu jednostek, w których dydaktyka historii stanowi tylko wycinek badań; czasem traktowana jest jako zbędny balast, a niekiedy nawet całkiem znika z uniwersyteckiej struktury. W aspekcie organizacyjnym brakuje tworzenia i funkcjonowania większych zespołów bazujących na współpracy. Powoduje to, że w aspekcie naukowym dominują działania rozproszone, a realizowane projekty rzadko wykraczają poza ramy własnej uczelni. Znaczącym elementem wpływającym na poziom uniwersyteckiej dydaktyki historii jest fakt posiadania przez parających się nią badaczy drugiej specjalności naukowej. Dlatego spora część powstających w tym środowisku publikacji wykracza poza problematykę szeroko rozumianych dziejów edukacji, a wielokrotnie dotyczy zagadnień niemających nic wspólnego z dydaktyką. Podobne spostrzeżenie dotyczy periodyków – czasopisma takie jak „Wiadomości Historyczne" czy „Klio" do promowania dydaktyki historii są wykorzystywane w tym celu w niewystarczającym stopniu, także w mediach społecznościowych ta subdyscyplina obecna jest w skromnym zakresie. Instytucje naukowe i oświatowe, w których kręgu zainteresowania znajduje się dydaktyka historii, często funkcjonują w zamkniętych kręgach, nie wymieniając się informacjami[28] i tylko w niewielkim stopniu ze sobą współpracując (mam tu na myśli PTH, PAN, PAU, międzynarodowe Komisje Podręcznikowe, uczelnie, Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli i inne[29]). I – *last but not least* – widoczne jest wyraźnie starzenie się środowiska i zbyt wątłe zasilanie go młodą kadrą.

Poczynania naukowe dydaktyków mają najczęściej indywidualny charakter. Niezbyt liczne próby działania zespołowego ograniczone są z reguły do jednej uczelni. Ubogo prezentują się inicjatywy międzyuczelniane[30]. Wydaje się, że „życie konferencyjne" środowiska uległo w ostatnich latach pewnemu osłabieniu – spadła

[28] Pewną próbą zmiany tego mankamentu była próba stworzenia wewnątrzśrodowiskowego newslettera „Dydaktycznego Biuletynu Informacyjnego", którego pierwsze dwa numery ukazały się w 2021 roku i zostały rozesłane do zainteresowanych osób (lista mailingowa „Biuletynu" jest otwarta).

[29] Na przykład dobrze funkcjonująca od kilku lat inicjatywa Dydaktycznych Seminariów Doktoranckich Historii prawdopodobnie nie dociera do wszystkich potencjalnie zainteresowanych – zwłaszcza młodszych pracowników nauki i magistrantów.

[30] Tylko tytułem przykładu można tu wymienić wspólną opolsko-wrocławską ankietę przeprowadzoną wśród studentów, której wyniki opublikowane zostały na łamach „Wiadomości Historycznych" (M. Białokur, M. Skotnicka-Palka), lub wspólne teksty toruńsko-krakowskie H. Mazura i A. Rosy.

częstotliwość organizowanych wcześniej regularnie Toruńskich Spotkań Dydaktycznych, zainicjowana seria Śląskich Spotkań Dydaktycznych po dwóch edycjach nie przetrwała próby czasu. W poszczególnych ośrodkach uniwersyteckich organizowane są też pojedyncze wydarzenia konferencyjne[31]. Regularnie odbywają się tylko spotkania naukowe we Wrocławiu – wspomniany już cykl „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo".

Mimo sporego potencjału ludzkiego i naukowego środowiska dydaktyków historii w Polsce w ostatnich latach zauważalne jest więc strukturalne osłabienie pozycji i miejsca dydaktyki historii. Dlatego konieczne wydaje się podjęcie działań zmierzających do zdiagnozowania głównych potrzeb, poprawy kanałów komunikacyjnych, promowania własnej subdyscypliny i zintensyfikowania wymiany międzynarodowej, ale przede wszystkim zwiększenia wymiaru aktywności badawczych o charakterze praktycznym (ankiet, badań terenowych itp.). Wszystkie te kroki powinny służyć zwiększeniu roli środowiska i jego wpływu na dokonywane współcześnie zmiany w sferze edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

Chomicki G., *Epoka saska w podręcznikach GWO*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych" 4, 2006, s. 49–59.

Chomicki G., *Uwagi na temat podręcznika: Paweł Klint, Piotr Galik, Zrozumieć przeszłość. Dzieje nowożytne. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony, cz. 2, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014*, „Opinie Edukacyjne PAU" 14, 2016, s. 159–163.

Chomicki G., Stinia M., *Uwagi na temat ikonografii w podręcznikach dla liceum ogólnokształcącego kl. I–III wyd. Stowarzyszenia Oświatowców Polskich*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych", Polska Akademia Umiejętności" 4, 2006, s. 131–141.

Czechowska L/, *Klucz do sukcesu dwustronnych komisji podręcznikowych*, „Kultura i Edukacja" 2014, nr 3 (103), s. 152–183.

Człowiek i praca, red. G. Pańko, K. Ruhland, Wrocław 2016.

Człowiek w świecie bez wolności, red. M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wrocław 2018.

[31] W ostatnich latach można tu wymienić choćby Lublin w 2016 roku, Katowice w 2019 roku czy Uniwersytet Gdański i Wrocławski w 2021 roku.

Debata „Dzień dzisiejszy i perspektywy dydaktyki historii w Polsce na tle europejskim”, „Klio” 2013, nr 3 (26), s. 209–235.

Edukacja 2010, red. G. Pańko, M. Skotnicka, B. Techmańska, Opole–Wrocław–Lubin 2011.

Edukacja 2011, red. G. Pańko, B. Techmańska, M. Skotnicka-Palka, Wrocław 2013.

Jachna, *35-lecie wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Sprawozdanie z otwarcia wystawy oraz panelu dyskusyjnego*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 54, 2009, nr 1, s. 229–232.

V. Julkowska, A. Dusiewicz, *Wspólny polsko-niemiecki podręcznik do historii: Europa. Nasza historia*, „Wiadomości Historyczne” 2022, nr 2, s. 18–21.

Kierunki badań dydaktycznych, kierunki zmian edukacji historycznej. Zbiór studiów, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 10, Toruń 2013.

Kultura 2010, red. B. Techmańska, M. Zawadka, Opole –Wrocław–Lubin 2011.

Kultura 2011, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wrocław 2014.

Lewandowska I., *O kondycji polskiej dydaktyki historii AD 2017 – wprowadzenie do dyskusji*, [w:] *Reformowanie edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. J. Orzeł, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek. Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 12, Toruń 2018, s. 170–173.

Materiały Konferencji Wspólnej Komisji Podręcznikowej PRL–RFN, t. 1–16, Poznań 1986–1992.

Maternicki J., *Polska dydaktyka historii w latach 1945–2000*, [w:] *Historia – Dydaktyka – Media. Księga pamiątkowa poświęcona prof. Januszowi Rulce w czterdziestolecie pracy naukowej*, red. B. Tarnowska, Bydgoszcz 2002, s. 99–108.

Maternicki J., *Problemy i perspektywy dydaktyki historii w Polsce*, „Kwartalnik Historyczny” 87, 1980, nr 3–4, s. 589–606.

J. Maternicki, *Problemy metodologiczne badań nad dziejami edukacji historycznej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, Historia 23. Nauki Humanistyczno-Społeczne z. 198, 1989, s. 5–23.

Miejsca pamięci w edukacji historycznej. Zbiór studiów, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 6, Toruń 2009.

Młodzież w perspektywie edukacyjnej, społecznej, kulturowej, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wrocław–Kraków 2017.

Muzea i archiwa w edukacji historycznej, red. S. Roszak, M. Strzelecka, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 4, Toruń 2007.

Nauczanie przez zabawę, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wrocław 2015.

Nauka, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wrocław 2014.

(Nie)zależne państwo, społeczeństwo. (Nie)zależna kultura i edukacja, red. B. Techmańska, M. Skotnicka-Palka, Kraków 2019.

Obraz, dźwięk i smak w edukacji historycznej. Zbiór studiów, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 7, Toruń 2010.

Olimpiada Historyczna 1974–2014. Historia i pamięć, red. S. Roszak, M. Targowski, Toruń 2014.

Parlament - konstytucja - demokracja w edukacji historycznej i obywatelskiej. Zbiór studiów, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 8, Toruń 2011.

Polska - Europa - świat w szkolnych podręcznikach historii. Zbiór studiów, red. S. Roszak, M. Strzelecka, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 5, Toruń 2008.

Region w edukacji historycznej. Nauka, doradztwo, praktyka, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 2, Toruń 2005.

Sanojca K., *Gimnazjalne podręczniki do historii (1999–2019). Próba bilansu*, tamże 15, 2017, s. 59–72.

Sanojca K., *Inštitucionálne platformy aktivít poľských didaktikov dejepisu*, Bratysława (w druku).

Sanojca K., *Polska narracja podręcznikowa w świetle prac Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw Doskonalenia Treści Podręczników Szkolnych do Historii i Geografii. Doświadczenia z lat 2007–2010*, „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych" 9, 2011, s. 55–61.

Sanojca K., *Selekcja i wartościowanie treści historycznych w czterech wybranych podręcznikach licealnych*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, Polska Akademia Umiejętności" 2, 2004, s. 95–109.

Sanojca K., *Trzy dekady doświadczeń Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw Doskonalenia Treści Podręczników Szkolnych Historii i Geografii*, „Wiadomości Historyczne" 2022, nr 2, s. 27–30.

Społeczeństwo 2010, red. B. Techmańska, M. Zawadka, Opole –Wrocław–Lubin 2011.

Słowikowski T., *Problematyka dziejów dydaktyki historii. Stan badań i perspektywy*, „Wiadomości Historyczne" 1981, nr 5, s. 286–294.

Społeczeństwo 2011, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wrocław 2014.

Stinia M., *Ikonografia w podręcznikach historii „Podróże w czasie" Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych", Polska Akademia Umiejętności" 4, 2006, s. 95–99.

Stinia M., *Osiągnięcia krakowskiego środowiska naukowego w dziedzinie pisarstwa podręcznikowego w okresie autonomicznym*, „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do oceny podręczników szkolnych" 11, 2013, s. 37–46.

Stinia M., *Podręczniki do historii powszechnej Teodora Weltera i Wilhelma Pütza w edukacji historycznej w Galicji,* „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do oceny podręczników szkolnych" 14, 2016, s. 61–69.

Stinia M., *Uwagi do ikonografii w podręcznikach do nauczania historii w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum wydawnictwa Nowa Era*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych", Polska Akademia Umiejętności" 6, 2008, s. 63–70.

Tartakowsky E., *Dwustronne komisje podręcznikowe w Polsce: pojednanie, budowanie dobrego sąsiedztwa, promocja europejskości*, [w:] *Pamięć zbiorowa, pojednanie i stosunki międzynarodowe*, red. N. Maslowski, A. Szeptycki, Warszawa 2020, s. 117–142.

Tradycja i mity w edukacji historycznej w dobie reformy, red. S. Roszak, M. Strzelecka, M. Ziółkowski, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 1, Toruń 2004.

Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej. Zbiór studiów, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 11, Toruń 2016.

Wizualizacje historii. Zbiór studiów, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 9, Toruń 2012.

Zalecenia Komisji UNESCO Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i Republiki Federalnej Niemiec do spraw podręczników szkolnych w zakresie historii i geografii, red. A. Czubiński, Z. Kulak, Poznań 1986.

Źródła w edukacji historycznej, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne 3, Toruń 2006.

Strony internetowe

http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/home.html [dostęp 15.02.2022].

http://pau.krakow.pl/index.php/pl/struktura/wydzialy-i-komisje/komisje-miedzywydzialowe/komisja-do-oceny-podrecznikow-szkolnych [dostęp 15.02.2022].

http://pau.krakow.pl/index.php/pl/wydawnictwo/strony-czasopism/opinie-edukacyjne-pau-prace-komisji-pau-do-oceny-podrecznikow-szkolnych [dostęp 12.02.2022].

http://podstawowa.olimpiadahistoryczna.pl [dostęp 12.02.2022].

https://europa-nasza-historia.org [dostęp 15.02.2022].

https://klio.umk.pl/pages/main_page [dostęp 12.02.2021].

https://www.aspress.com.pl/historia [dostęp 12.02.2021].

https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/polsko-litewska-dwustronna-komisja [dostęp 15.02.2022].

https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/polsko-ukrainska-komisja-ekspertow [dostęp 15.02.2022].

https://www.mowiawieki.pl [dostęp 12.02.2021].

https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/137634 [dostęp 12.02.2021].

DOI: 10.34616/eks.2021.2.1.35.39

Edukacja Kultura Społeczeństwo
Rocznik II (2021), 1

DANUTA KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID 0000-0001-6943-9167

WSPÓŁCZESNA DYDAKTYKA HISTORII – PRÓBA DIAGNOZY

CONTEMPORARY HISTORY DIDACTICS – AN ATTEMPT AT A DIAGNOSIS

Abstrakt: Autorka podjęła się próby diagnozy funkcjonowania dydaktyki historii w Polsce na początku XXI wieku. Posłużyła się w tym celu analizą SWOT, czyli ukazała moce i słabe strony subdyscypliny oraz powiązane z nimi szanse i zagrożenia dla jej dalszego rozwoju.

Słowa kluczowe: dydaktyka historii, tradycja badań historyczno-dydaktycznych

Abstract: The author made an attempt to diagnose the functioning of history didactics in Poland at the beginning of the 21st century. For this purpose, she used a SWOT analysis, i.e., showed the strengths and weaknesses of the subdiscipline, as well as the opportunities and threats for its further development related to this diagnosis.

Keywords: history didactics, tradition of historical and didactic research

***

Dydaktyka historii w polskiej refleksji naukowej to przede wszystkim dziedzina wiedzy zajmująca się edukacją historyczną społeczeństwa w przeszłości i współcześnie. Pojęcie to pojawiło się po raz pierwszy w polskiej literaturze w okresie międzywojennym, funkcjonując wówczas obok innego określenia – „metodyka nauczania historii". Niewątpliwie wzmocnieniu pozycji dydaktyki historii w systemie nauk pomogło wprowadzenie jej do zestawu przedmiotów akademickich w latach 20., a także powstanie zakładów dydaktyki historii w wielu szkołach wyższych na przełomie lat 60. i 70. Po ponad stu latach aktywności naukowo-badawczej

współczesna dydaktyka historii w Polsce nadal funkcjonuje jako subdyscyplina historii, a liczba badaczy, którzy podają ją jako swoją specjalność, nie przekracza 80 osób ze stopniem doktora i 40 ze stopnień doktora habilitowanego.

Próbę diagnozy dydaktyki historii w Polsce na początku XXI wieku chciałabym przedstawić w oparciu o analizę SWOT, czyli ukazując moce i słabe strony naszej subdyscypliny oraz powiązane z tą diagnozą szanse i zagrożenia dla jej dalszego rozwoju.

Do mocnych stron dydaktyki historii w Polsce zaliczyłabym przede wszystkim stuletnią tradycję prowadzenia badań dydaktyczno-historycznych, a także wynikającą z niej solidną podstawę teoretyczną głównych problemów badawczych. W efekcie, w przeciwieństwie do innych subdyscyplin, mamy dość obszerny zestaw literatury podstawowej w postaci kilkunastu publikacji książkowych i kilkuset artykułów, a także dosyć dobrze skonceptualizowane problemy dydaktyczno-historyczne. Odpowiednie zaplecze dalszych badań stanowią bez wątpienia ośrodki dydaktyki historii działające na niektórych uczelniach w Polsce, np. w Toruniu, Wrocławiu, Krakowie, Poznaniu, Warszawie, Gdańsku, Rzeszowie czy Zielonej Górze. Możemy liczyć na wsparcie Polskiego Towarzystwa Historycznego (PTH), Polskiej Akademii Nauk (PAN) i Polskiej Akademii Umiejętności; funkcjonują komisje dydaktyczne w tych gremiach, a także organizowane są cykliczne zjazdy historyków, na których sekcja dydaktyki historii ma swoje stałe miejsce. Nadal istnieje możliwość doktoryzowania się z dydaktyki historii. Rozwijają się też nowe obszary zainteresowań naszej subdyscypliny, jak np. edukacja muzealna, edukacja archiwalna, turystyka historyczna, *public history* i inne. Mocnym filarem naszej aktywności dydaktycznej na uczelniach jest szczególnie kształcenie nauczycieli historii jako jedna z głównych specjalności na kierunkach historycznych. W ostatnim czasie bardzo mocno rozwinęła się też dydaktyka akademicka, zarówno w obszarze refleksji teoretycznej, jak i praktycznej działalności dydaktycznej w szkołach wyższych. Sprawnie funkcjonują olimpiady historyczne: poza odbywającą się od wielu lat Olimpiadą Historyczną dla Szkół Ponadpodstawowych od kilku lat z powodzeniem rozwijana jest Olimpiada Historyczna Juniorów. Dydaktycy historii działają ponadto w różnych komisjach podręcznikowych (polsko-niemieckiej, polsko-ukraińskiej, polsko-litewskiej, polsko-czeskiej) i prowadzą szeroką działalność ekspercką (m.in. jako ministerialni rzeczoznawcy ds. podręczników szkolnych).

Z wymienionych mocnych stron wynikają, w moim przekonaniu, istotne szanse dalszego rozwoju zarówno dydaktyki historii jako subdyscypliny, jak

i środowiska dydaktyczno-historycznego w Polsce. Wspomniana stuletnia tradycja i kanon literatury oraz konceptualizacja głównych problemów mogą być źródłem inspiracji dla nowych pokoleń dydaktyków historii i dobrym punktem wyjścia dalszych poszukiwań badawczych. Aktywne ośrodki dydaktyczno-historyczne na uczelniach i prowadzona przez nie działalność konferencyjna stanowi ważne ogniwo w integracji środowiska dydaktyków historii, czego niniejsza konferencja EKS jest przykładem. Mamy również możliwość zabierania głosu w ważnych sprawach dla edukacji historycznej, m.in. poprzez Komisję Dydaktyczną PTH czy Komisję Dydaktyki Historii PAN, co stanowi bez wątpienia ważną płaszczyznę dyskusji, zarówno jeśli chodzi o kwestie związane ze szkolną dydaktyką historii, jak i dydaktyką akademicką. Nadal realne są szanse na dobre doktoraty z zakresu dydaktyki historii, jeżeli tylko udzielimy odpowiedniego wsparcia osobom przygotowującym rozprawy doktorskie. Możemy również zadbać o wysoką jakość dydaktyki na studiach historycznych i specjalnościach nauczycielskich. Wielu z nas pełni bowiem różne funkcje na wydziałach czy w instytutach, odpowiadając za monitorowanie i ocenę jakość kształcenia na danym kierunku. Jest to duża szansa dla dydaktyków historii, ponieważ bardzo często są oni jedynymi/głównymi specjalistami od jakości kształcenia na uczelniach. Kolejną szansą na wzmocnienie pozycji dydaktyków historii jest także integracja ze środowiskiem historycznym w ramach olimpiad, konkursów i konferencji podręcznikowych czy poprzez działalność ekspercką.

Do słabych stron dydaktyki historii w Polsce zaliczyłabym brak możliwości habilitowania się z tej subdyscypliny, brak punktowanego czasopisma branżowego na liście ministerialnej oraz likwidację zakładów czy pracowni dydaktyki historii w niektórych ośrodkach uniwersyteckich. Znamienna w skutkach była zwłaszcza reforma szkolnictwa wyższego w 2019 roku, której wynikiem było przekształcenie istniejących zakładów/pracowni zajmujących się dydaktyką historii w strukturach instytutów/wydziałów historycznych, co doprowadziło w kilku przypadkach do likwidacji tych jednostek. Najbardziej jednak dotkliwą w skutkach tendencją środowiska dydaktyczno-historycznego jest spadek liczebności i starzenie się badaczy. Coraz mniej jest osób w wieku trzydziestu lub czterdziestu lat, które pracują na uczelni i mogłyby przejąć aktywną rolę w kształtowaniu naszej subdyscypliny. Niestety, widoczna jest też niska ranga badań dydaktyczno-historycznych, co obserwujemy przede wszystkim w procesie aplikowania o różne granty. Dowodzi to tego, że nie cieszymy się w środowisku historycznym, czy

ogólnie w środowisku naukowym, odpowiednim poważaniem, a tematyka naszych badań wydaje się nie znajdować właściwego uznania, co w konsekwencji prowadzi także do braku źródeł finansowania badań dydaktyczno-historycznych. Problemem jest też przyzwyczajenie do pewnego modelu aktywności naszego środowiska, który kojarzy nam się z działalnością kilku zasłużonych profesorów, wytyczających kierunki badań i zapraszających innych do wspólnych przedsięwzięć. Czekamy, aż pojawi się ktoś taki, jak nasi Wielcy Mistrzowie, kto będzie inspiratorem i organizatorem rozwoju środowiska. Tymczasem model kariery akademickiej uległ całkowitej zmianie, i to zarówno pod względem funkcjonowania środowisk czy grup badawczych na poszczególnych uczelniach, jak i w wymiarze indywidualnym. Kiedyś głównym liderem zakładu czy pracowni był jeden profesor, dzisiaj w wielu naszych ośrodkach są sami profesorowie o podobnej pozycji i podobnych osiągnięciach. Powielanie dawnego modelu aktywności środowiska dydaktyczno-historycznego nie jest zatem możliwe i trzeba znaleźć nową formułę współpracy badawczej. Z innych niepokojących cech – powiązanych ze zjawiskami, które przedstawiłam wyżej – warto także wymienić niewielkie umiędzynarodowienie polskiej dydaktyki historii oraz brak redefinicji kluczowych problemów dydaktyczno-historycznych. Przestaliśmy bowiem zadawać pytania o kwestie fundamentalne, wydawałoby się już rozpoznane, ale wymagające jednak ponownego przedyskutowania wobec dokonujących się zmian w naszym otoczeniu.

Ze słabych stron wynikają zagrożenia, mogące przyczynić się do dalszej dezintegracji środowiska dydaktyczno-historycznego i w konsekwencji osłabienia dydaktyki historii jako dyscypliny. Jest to przede wszystkim brak specjalistów z zakresu dydaktyki historii na wielu uczelniach, zwłaszcza tych nieuniwersyteckich, zajmujących się kształceniem nauczycieli historii. Osoby wykładające dydaktykę historii na tych uczelniach często nie są specjalistami z naszej dziedziny, nie publikują, nie prowadzą badań, ograniczają się jedynie do realizacji zajęć ze studentami. Ponadto daje się zaobserwować tendencję do odchodzenia od badań dydaktyczno-historycznych, których już prawie nikt nie chce prowadzić. Jest to szczególnie niebezpieczne dla dydaktyki historii, ponieważ pozbawia ją ważnych podstaw badawczo-teoretycznych, redukując do roli metodyki nauczania historii. W konsekwencji brakuje także nowych, aktualnych publikacji z zakresu dydaktyki historii, które ukazywałyby współczesne problemy i wyzwania. Realną obawą jest też wizja przejęcia kształcenia nauczycieli historii przez jednostki ogólnouniwersyteckie lub pedagogów. Od wielu lat już dyskutuje się przecież o takim

modelu, w którym pedagodzy mogliby kształcić wszystkich nauczycieli. Tym, co martwi, jest także rozpad więzi środowiskowych. Wiele osób, które zajmowały się dydaktyką historii, po zrobieniu doktoratu czy habilitacji odeszło z uczelni do muzeów, szkół lub innych instytucji, zaczęło zajmować się zupełnie inną problematyką i nie utrzymuje kontaktów ze środowiskiem dydaktyczno-historycznym – nie mamy więc możliwości wzajemnej komunikacji, wymiany doświadczeń i integracji. Podobnie niekorzystne dla dalszego rozwoju jest zamknięcie się tylko w realiach krajowych, ponieważ prowadzi to do izolacji od najnowszych trendów europejskich czy światowych i powoduje, że dydaktyka historii odrywa się od aktualnych problemów.

Co zatem można zrobić, aby przeciwdziałać tym negatywnym procesom? Przede wszystkim powinniśmy zaktywizować wszystkich badaczy deklarujących, że uprawiają dydaktykę historii, zarówno jako specjalność główną, jak i dodatkową. Ważne, aby różne ośrodki i różne osoby inicjowały nowe przedsięwzięcia i projekty – czy to skierowane do określonej grupy, czy do całego środowiska. Byłoby dobrze, gdyby w organizację tych przedsięwzięć zaangażowały się osoby, które do tej pory były tylko uczestnikami lub obserwatorami, a dziś niejednokrotnie są już profesorami na uczelniach i mogłyby podsunąć wiele nowych pomysłów – potencjał jest tu bardzo duży. Powinniśmy też zastanowić się, jak wyeliminować pewien rodzaj konkurencyjności, np. w organizacji różnych przedsięwzięć czy spotkań. Chodzi o to, aby spróbować ustalić harmonogram spotkań w ciągu roku lub organizację konferencji naprzemiennie przez różne ośrodki, tak aby można było spotykać się bez konieczności rezygnacji z udziału w nakładających się przedsięwzięciach. Możemy zmobilizować się i składać wnioski o granty na badania dydaktyczno-historyczne oraz spróbować wprowadzić na listę ministerialną czasopismo branżowe z zakresu dydaktyki historii. Apeluję do członków środowiska o zaangażowanie się w działalność Komisji Dydaktycznej PTH, Komisji Dydaktyki Historii PAN, olimpiady historyczne, seminaria doktoranckie i inne tego typu ogólnośrodowiskowe przedsięwzięcia. Apeluję też o jak najlepszą komunikację, abyśmy informowali się wzajemnie o tym, co się dzieje w każdym ośrodku, jakie prowadzimy badania i jakie wydajemy publikacje. Bez odpowiedniego przepływu informacji będzie nam trudno ze sobą współpracować i zahamować negatywne tendencje w naszym środowisku.

DOI: 10.34616/eks.2021.2.1.41.56

Edukacja Kultura Społeczeństwo
Rocznik II (2021), 1

ARNOLD KŁONCZYŃSKI
Uniwersytet Gdański
ORCID 0000-0003-2706-0516

„TRUDNE TEMATY" – ZAGADNIENIA NIEOBECNE WE WSPÓŁCZESNYM NAUCZANIU HISTORII W POLSCE

„CONTROVERSIAL TOPICS" – ISSUES EXCLUDED FROM CONTEMPORARY TEACHING IN POLAND

Abstrakt: W marcu 2015 roku państwa członkowskie Unii Europejskiej podpisały deklarację, w której stwierdzono, że wartości podstawowe dla Unii Europejskiej, takie jak poszanowanie godności ludzkiej, wolności (w tym wolności słowa), demokracji, równości, praworządności i praw człowieka, powinny stanowić fundament europejskiej edukacji. W rezultacie pojawił się program rozwoju zawodowego nauczycieli, którego celem jest wspieranie i promowanie nauczanie kontrowersyjnych tematów w szkołach w Europie. Artykuł podnosi kwestię nieobecności tych zagadnień w nauczaniu historii w polskich szkołach podstawowych i średnich, i wskazuje na potrzebę ich włączenia do programu nauczania. Jako „kontrowersyjne" należy tu rozumieć problemy, które są dyskusyjne, nie pozwalają na jednoznaczną ocenę, wywołują silne emocje i dzielą opinię publiczną. Wprowadzenie takich trudnych tematów do edukacji przygotowuje młodzież do świadomego udziału w życiu publicznym, uczy argumentowania, pomaga w radzeniu sobie z konfliktami oraz pozwala zrozumieć zróżnicowane postawy etyczne, a także wartości ważne dla danych społeczności.

Słowa kluczowe: kontrowersyjne tematy, nauczanie historii

Abstract: In March 2015, members of the European Union signed a declaration affirming that the fundamental values for the European Union such as respect for human dignity, freedom (including freedom of expression), democracy, equality, the rule of law and respect for human rights should be the foundation of European education. As a result, a professional development program for teachers has been launched to support and promote the teaching of controversial topics in schools in Europe. The article discusses the absence of these issues in history teaching in Polish primary and secondary schools, identifying the need for their inclusion. The term "controversial" should be understood as issues which are debatable, which do not allow an unambiguous assessment, evoke strong emotions and

divide public opinion. Through handling difficult topics, young people are prepared for conscious participation in public life, taught how to argue, supported in dealing with conflicts, and allowed to understand key values of a given community.

Keywords: controversial topic, teaching history

***

Cechą współczesnego życia publicznego w Polsce jest częste sięganie do historii w poszukiwaniu wygodnych argumentów na poparcie własnego stanowiska lub w celu obalenia argumentów adwersarza. Głośna medialna dyskusja pomiędzy pisarzem Szczepanem Twardochem a finansistą Michałem Radziwiłłem dotycząca dziedzictwa historycznego, ocenianego z odmiennych perspektyw pokazuje, że w przeszłości wskazywane są źródła współczesnego uprzywilejowania niektórych środowisk. Odmienne oceny przeszłości wynikające z pozycji społecznej dwóch rodzin dowodzą, że w historii poszukuje się uzasadnień różnych współczesnych postaw[1]. Jest to dla historyka sytuacja doskonała, gdyż uzasadnia sens badania i wyjaśniania procesów historycznych oraz uzmysławia to, co dla badaczy jest bardzo ważne, a mianowicie że w przeszłości należy szukać źródeł współczesności, często bardzo złożonej, skomplikowanej i niełatwej do interpretacji. W tym przypadku spór dotyczy pańszczyzny i jej niewolniczego charakteru – a obejmowała ona znaczną części ludności zamieszkującej ziemie polskie jeszcze niewiele ponad 150 lat temu[2]. Jak pokazuje wspomniana dyskusja prasowa, argumenty zaczerpnięte z przeszłości uzasadniać mają aktualne decyzje i sposoby myślenia, i usprawiedliwiać zarówno sukcesy, jak i niepowodzenia. Jeszcze szerszy rozgłos spowodowała wypowiedź noblistki Olgi Tokarczuk, która w wywiadzie po otrzymaniu nagrody literackiej Nike stwierdziła: „Wymyśliliśmy historię Polski jako kraju tolerancyjnego, otwartego, jako kraju, który nie splamił się niczym złym w stosunku do swoich mniejszości. Tymczasem robiliśmy straszne rzeczy jako kolonizatorzy, większość narodowa, która tłumiła mniejszość, jako właściciele

[1] S. Twardoch, *Jestem potomkiem niewolników*, „Gazeta. Duży Format", 28.02.2021; M. Radziwiłł, *Radziwiłł do Twardocha: Zaliczanie potomków wyzyskiwaczy do klasy wyzyskiwaczy to marksizm genetyczny*, „Gazeta. Duży Format", 9.03.2021; S. Twardoch uważa, że dziedzictwo systemu pańszczyźnianego nadal determinuje współcześnie status społeczny potomków dawnych panów i poddanych. Krytykuje elitaryzm wynikający ze szlacheckiego pochodzenia. M. Radziwiłł wskazuje zaś, że takie dawne podziały społeczne, stanowiące trudne dziedzictwo, nie mają wpływu na obecne relacje społeczne.

[2] K. Pobłocki, *Chamstwo*, Warszawa 2021.

niewolników czy mordercy Żydów"[3]. W dwóch zdaniach zawarła oceny, które zelektryzowały różne środowiska, popierające lub potępiające pisarkę za jej krytyczny osąd dziejów Polski, który – zdaniem adwersarzy noblistki – nie jest prawdziwy[4]. Oba przykłady – dyskusja Twardocha z Radziwiłłem i wypowiedzi Tokarczuk – oraz szereg innych wskazują na to, że publiczna debata o przeszłości Polski budzi dużo emocji, wynikających m.in. z unikania w publicznej przestrzeni dyskusji dotykającej trudnych, często niejednoznacznych w ocenie tematów, takich właśnie jak wskazane wyżej: społecznych konsekwencji pańszczyzny, antysemityzmu, prześladowania mniejszości narodowych i innych. Do argumentacji zakorzenionej w – czasami bardzo odległej – przeszłości sięgają dziennikarze, artyści i politycy. Pojawia się pytanie, jak w takich debatach ma się odnaleźć uczeń – czy nie jest bezradny wobec argumentów, często oderwanych od szerszego kontekstu, ze względu nie tylko na brak pogłębionej wiedzy na trudne tematy poruszane w tych dyskusjach, ale też narzędzi, które pozwoliłyby zweryfikować przedstawione, niejednokrotnie skrajne stanowiska wobec zagadnień skomplikowanych, a często przedstawionych w uproszczony sposób. Warto zastanowić się, czy szkoła przygotowuje do dyskusji nad kontrowersyjnymi tematami i czy wspomaga ją w tym model kształcenia nauczycieli historii na uczelniach?

Zagadnienie związane z uwarunkowaniami wprowadzania do nauczania kontrowersyjnych, polaryzujących współczesne społeczeństwa tematów nie jest nowe. Pierwsze postulaty w tym zakresie formułowano jeszcze pod koniec lat 80.[5] W ostatniej dekadzie troskę o najważniejsze wartości, które powinny mieć stałe miejsce w edukacji europejskiej, wyraziła jednoznacznie Rada Europy. Działania te wynikały z reakcji na zamachy terrorystyczne, które miały miejsce we Francji między 7 a 9 stycznia 2015 roku i w Danii 14 lutego 2015 roku[6]. W specjalnej deklaracji

[3] Portal *Lubimy Czytać*. https://lubimyczytac.pl/aktualnosci/6150/oswiadczenie-olgi-tokarczuk [dostęp 03.06.2021].

[4] Jeden z wielu przykładów polemiki z tezami O. Tokarczyk por.: K. Koehler, *Samozwańcza nauczycielka historii*, „Rzeczpospolita" 12.10.2015, https://www.rp.pl/Publicystyka/310119874-Samozwancza-nauczycielka-historii.html [dostęp 14.06.2021].

[5] W 1998 roku opublikowano tzw. Raport Cricka (nazwa pochodzi od nazwiska przewodniczącego komisji, prof. Bernarda Cricka), dotyczący kształcenia dla demokracji w Wielkiej Brytanii. W raporcie uznano, że unikanie kontrowersyjnych tematów stanowi poważne niebezpieczeństwo dla kształtowania postaw demokratycznych, por. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools Final report of the Advisory Group on Citizenship,* Qualifications and Curriculum Authority, London 1998, s. 27.

[6] Atak na siedzibę paryskiego tygodnika „Charlie Hebdo" w Paryżu zapoczątkował serię kilku innych ataków w różnych miejscach miasta. Zginęło wówczas 12 osób. W Kopenhadze w lutym 2015

państwa członkowskie podkreśliły, że podstawowe wartości, które leżą u podstaw Unii Europejskiej, takie jak poszanowanie godności ludzkiej, wolności (w tym wolności słowa), demokracji, równości, praworządności i praw człowieka, powinny lec u podstaw edukacji w Europie. W dalszej części dokumentu podkreślono, że są to wartości wspólne dla społeczeństwa europejskiego, w którym dominują: pluralizm, niedyskryminacja, tolerancja, sprawiedliwość, solidarność oraz równość kobiet i mężczyzn[7].

W efekcie tej deklaracji powstał specjalny program rozwoju zawodowego dla nauczycieli, którego celem jest wspierać i promować nauczanie kontrowersyjnych tematów w szkołach w Europie. Jako „kontrowersyjne" należy tu rozumieć „zagadnienia wywołujące spory, problematyczne, dyskusyjne czy też niepozwalające na jednoznaczną ocenę, czyli kwestie wywołujące silne emocje i dzielące opinię publiczną w poszczególnych społecznościach i społeczeństwie ogółem"[8]. Zgodnie z założeniami programu nauczyciele i uczniowie powinni podejmować takie zagadnienia na zajęciach szkolnych, ponieważ są one niezbędne do nieustannego rozwoju demokracji w Europie. W podobny sposób określenie „kontrowersyjne tematy" definiuje brytyjski poradnik metodyczny dla nauczycieli, pomyślany jako wsparcie w nauczaniu trudnych zagadnień. Zwrócono w nim uwagę, że za kontrowersyjne można uznać te zagadnienia, które wywołują silne uczucia i poglądy oraz – poprzez dotykanie bardzo wrażliwych kwestii, wartości i przekonań – mogą dzielić społeczeństwo. W publikacji wyróżniono takie zagadnienia, jak prawa człowieka, równe traktowanie bez względu na płeć, migracje i zmiany klimatyczne. Nie jest to jednak zamknięty katalog, gdyż tematy te mogą się zmieniać w zależności od miejsca i czasu – kwestia, która jest kontrowersyjna w jednej społeczności lub kraju, może być powszechnie akceptowana w innej[9].

---

roku atak przeprowadzono w trzech miejscach, między innymi celem został rysownik – autor rysunku satyrycznego przedstawiającego Mahometa. Zginęły dwie osoby oraz jeden z napastników, zastrzelony przez policję.

[7] Informal meeting of European Union education ministers: Paris, 17 March 2015, Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education, https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf, [dostęp 04.05.2021].

[8] *Żyjąc w obliczu kontrowersji. Nauczanie kontrowersyjnych zagadnień w edukacji obywatelskiej I edukacji na rzecz praw człowieka (EO/EPC). Pakiet szkoleniowy dla nauczycieli*, Społeczno-Oświatowe Stowarzyszenie Pomocy Pokrzywdzonym i Niepełnosprawnym „Edukator", Łomża 2017, s. 9.

[9] *Teaching Controversial Issues A guide for teachers*, Oxfam 2018, https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620473/gd-teaching-controversial-issues-290418-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp 26.04.2021].

Niektóre z kontrowersyjnych zagadnień są obecne w historii Europy od dawna, jak np. podziały społeczne i ich konsekwencje, spory ideologiczne i światopoglądowe itd. Znakomita większość, jak twierdzą autorzy pakietu szkoleniowego dla nauczycieli, ma jednak stosunkowo niedawny rodowód np. nasilający się ekstremizm religijny, przemoc, indoktrynacja i radykalizacja postaw zauważalna wśród młodych Europejczyków oraz wzrost liczby przypadków wirtualnego nękania i kradzieży tożsamości[10]. Wydaje się jednak, że jest to nadmierne uproszczenie, gdyż zjawiska te często występowały już w minionych wiekach, zmienia się jedynie ich forma, uzależniona od zmian w zakresie obyczajowości, rewolucji informatycznej itd.

Ustalenie katalogu trudnych zagadnień, które powinny być współcześnie obecne w edukacji historycznej, nie jest zadaniem łatwym. W każdym kraju jest on odmienny[11]. Dla przykładu, szwedzkie badania w tym zakresie wskazują, że nauczyciele za kontrowersyjne uznali przede wszystkim takie tematy, jak ludobójstwo, nacjonalizm, rasizm, kolonializm, Holokaust, nazizm, wojna, terroryzm, konflikt izraelsko-palestyński i mniejszości. Natomiast w drugiej kolejności wskazali: komunizm, faszyzm, dyktaturę, grupy wrażliwe, etniczność, antysemityzm, wrogość wobec Romów (antycyganizm), seksualność, płeć, równość, klasę, ksenofobię, islamofobię, migracje, przymusową sterylizację, biologię rasową, globalizację i darwinizm społeczny[12]. Z polskiej perspektywy lista tych tematów może dziwić, gdyż trudno o niejednoznaczność i różnice interpretacyjne takich zagadnień, jak faszyzm, nazizm, wojna lub terroryzm. Należy jednak pamiętać o specyficznym kontekście historycznym i kulturowym każdego z państw. W przypadku Szwecji kontrowersje dotyczą np. postaw obywateli tego neutralnego państwa wobec III Rzeszy w okresie II wojny światowej.

Stworzenie takiego zestawu trudnych interpretacyjne zagadnień jest możliwe również w Polsce. Nie należy oczekiwać, że będzie to zamknięta lista. Należy zgodzić się z autorami jednego z podręczników metodycznych przygotowujących nauczycieli do pracy z trudnymi zagadnieniami, że wybór będzie uzależniony od rozeznania nauczycieli i stosowanych przez nich narzędzi diagnozujących daną

[10] *Żyjąc w obliczu kontrowersji, op. cit.*, s. 21.

[11] I. Phillips, *Teaching sensitive and controversial history*, [w:] *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe*, red. S. Aktekin, P. Harnett, M. Őztürk, D. Smart, Ankara 2009, s. 117–118.

[12] A. Larsson, L. Larsson, *Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden*, „Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education" 2021, nr 1, s. 9.

grupę. Najważniejsze jest „dostrzeżenie potencjału, który tkwi w podejmowaniu kontrowersyjnych tematów[13]. Tymczasem potencjał ten nie jest dostrzegany. Przeciwnie, badania dotyczące problemów dotykających w sposób bezpośredni młodych ludzi w środowisku szkolnym wskazują na obecność niepokojących zjawisk – dyskryminacji, nietolerancji czy wykluczenia – które są stale są obecne w polskiej szkole, zarówno w codziennej praktyce szkolnej i w postawach nauczycieli, jak i w rozwiązaniach systemowych[14]. Jeżeli nie udaje się ich wyeliminować, to podejmowanie trudnych tematów w procesie kształcenia staje się zagadnieniem o szczególnej wadze. Dostrzegają to sygnatariusze apelu, który odnosi się do postulowanych zmian w rozwoju edukacji w Polsce, ujętych w czternastopunktowy program. W dokumencie zawarto stwierdzenie, że szkoła ma „być bezpiecznym miejscem debat na kontrowersyjne tematy w ramach wyznaczonych przez krajowe i międzynarodowe dokumenty, w tym konstytucję, deklaracje i konwencje o prawach człowieka i prawach dziecka, których Polska jest sygnatariuszem. Szkoła nie ucieknie od sporów ideowych, a nawet politycznych […]”[15].

Tematy, które zaliczyć można do kontrowersyjnych w rozumieniu Deklaracji UE z 15 marca 2015 roku, można podzielić na trzy grupy. Pierwsza to tematy nieobecne w edukacji szkolnej, ale bardzo żywo komentowane w życiu publicznym. Należy do nich ogólnopolski protest pod nazwą „Strajk Kobiet” i głoszone przez organizatorów i uczestników protestu hasła związane ze sprzeciwem wobec zaostrzenia regulacji prawnych dotyczących aborcji. Innym aktualnym zagadnieniem jest ważny z puntu widzenia nauczania historii problem antysemityzmu i postaw ludności polskiej wobec Żydów podczas wojny i tuż po jej zakończeniu[16]. Do takich zagadnień należy również lokalna pamięć historyczna, odmienna od prezentowanej w narracji podręcznikowej, jak łemkowskie doświadczenie akcji „Wisła”, lub też polityka polonizacyjna skierowana przeciwko mniejszościom narodowym

[13] *Trudny temat: weź to na warsztat. Metody pracy z trudnymi tematami i dobre praktyki ze szkół*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2017.

[14] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej Warszawa 2015, s. 4. https://core.ac.uk/download/pdf/51279048.pdf [dostęp 12.03.2021].

[15] https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/przyszlosc-edukacji/5399-kierunki-rozwoju-polskiej-edukacji [dostęp 12.03.2021].

[16] Dotyczy to ustaleń historyków w takich publikacjach, jak np. J.T. Grossa i I. Grudzińskiej-Gross, *Złote* żniwa (2008) lub praca zbiorowa pod red. B. Engelking i J. Grabowskiego *Dalej jest noc. Losy Żydów w wybranych powiatach okupowanej Polski*, (2018), i kilku innych.

zamieszkującym tereny II Rzeczpospolitej (np. antyukraińska) czy ograniczająca rozwój narodowy Litwinów[17]. Innym ważnym zagadnieniem, które przyniosły wydarzenia ostatnich lat, jest islamofobia, która bardzo silnie zakorzeniła się w niektórych środowiskach[18]. Dugą grupę stanowią tematy w ogóle nieobecne w nauczaniu, ale też słabo widoczne w mediach, natomiast interesujące młodzież, takie jak seksualność na przestrzeni wieków, w tym stosunek do transseksualności. Trzecią natomiast stanowią tematy obecne w kształceniu historycznym, ale bardzo niejednoznaczne interpretacyjnie – tu problem polega na tym, że tej unika się wieloaspektowości oceny tych problemów. Należy do nich chociażby obszernie, ale bardzo jednowymiarowo prezentowany temat żołnierzy wyklętych. Polityka historyczna, również wywierająca piętno na kształceni edukacji historycznej, nie dopuszcza dyskusji na temat konkretnych postaci zaliczanych do tej grupy, a rozbieżnie ocenianych, szczególnie w pamięci lokalnych społeczności. Przedstawiona lista jest tylko zasygnalizowaniem przykładowych trudnych tematów, które nie są obecne w edukacji szkolnej. A przecież współczesne życie publiczne bogate jest w ścierające się postawy światopoglądowe, często osadzone w odmiennych systemach wartości, co nie ułatwia zaplanowania harmonijnej edukacji, która pozwoliłaby uczniom odnaleźć się w spolaryzowanym i niejednokrotnie skonfliktowanym świecie dorosłych. Jednocześnie warto przypomnieć, jakie cele stawia się aktualnie edukacji historycznej.

Zostały one ujęte w podstawach programowych nauczania historii w szkole podstawowej w następujący sposób: „Szkoła, nawet najlepsza, nie nauczy wszystkiego. Dostarczy jednak narzędzi, by wiedzę samodzielnie poszerzać, zachowując przy tym niezbędny krytycyzm i dbając o rzetelność przekazu"[19]. Zapis ten wskazuje na dużą odpowiedzialność szkoły, która powinna odpowiednio przygotować

[17] Ciekawy przyczynek związany z różnym stosunkiem do wprowadzania kontrowersyjnych tematów w kształceniu został przedstawiony w wyniku badania nauczycieli reprezentujących różne grupy narodowe, w tym przypadku Łotyszy i Estończyków. Rezultaty badań w pracy: K. Kello, *Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society*, „Teachers and Teaching: theory and practice" 2016, vol. 22, nr. 1, s. 49.

[18] L. Jażdżewski, *Ciapaci, kozojebcy i terroryści. Islamofobia w Polsce*, „Liberté", 15.02.2017, https://liberte.pl/ciapaci-kozojebcy-i-terrorysci-islamofobia-w-polsce/ [dostęp 15.06.2021].

[19] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej z późn. zm. [Dz.U. poz. 356 z dnia 24 lutego 2017 r.], s. 22.

ucznia do świadomego uczestniczenia w życiu publicznym, a znajomość historii winna mu w tym pomóc. Jeszcze mocniej wybrzmiewa to założenie w podstawach programowych do nauczania tego przedmiotu w szkole średniej, gdzie odpowiednie „podejście do wykładu dziejów w założeniu ma pomóc uczniowi w zrozumieniu mechanizmów współczesności”[20]. Wobec tak ujętych obowiązków związanych z nauczaniem historii w polskiej szkole aktualne pozostaje pytanie, czy są one możliwe do spełnienia wobec unikania kontrowersyjnych i trudnych w ocenie zagadnień, które uczeń spotka w dyskusjach poza szkołą? Odpowiedź na to pytanie umożliwi przegląd zarówno podstaw programowych, jak i uwarunkowań związanych kształceniem przyszłych nauczycieli przez uczelnie prowadzące kierunki nauczycielskie.

Cele wychowawcze i rozwojowe w obszarze nauczania historii w podstawach programowych dla klas IV–VIII nie odnoszą się do zagadnień, które można zakwalifikować do grupy tematów trudnych. Zakłada się, że uczniowie poznają dzieje narodu polskiego, dokonania wybitnych postaci, a także symbole narodowe, państwowe i religijne. W zapisach przejawia się troska o wychowanie w szacunku do przeszłości własnego narodu i innych narodów. Deklaracje te brzmią wzniośle i patetycznie, a koncentrują się na narodowocentrycznych ramach, w których dokonuje się interpretacji dziejów. Aby być sprawiedliwym, trzeba jednak wskazać, że pojawia się też założenie, że celem jest również „rozwijanie wrażliwości moralnej i estetycznej” oraz „rozwijania wyobraźni historycznej” i „kształtowania „formułowania i wypowiadania własnych opinii”, co otwiera możliwość podejmowania bardziej złożonych tematów na zajęciach. W dalszej części dokumentu można znaleźć założenia, które w kształceniu historycznym pozwolą stopniowo budować umiejętność krytycznego spojrzenia na przeszłość – a nawet oczekuje się, że uczeń dostrzeże „potrzebę poznawania przeszłości dla rozmienia procesów zachodzących we współczesności”. Te ogólnie zarysowane cele umożliwiają – o ile wiedza uczniów na tym etapie kształcenia faktycznie na to pozwoli – wprowadzenie do programów tematów trudnych, które dzielą społeczeństwo – również polskie. Jednak w wymaganiach szczegółowych, które są bardzo obszernym i szczegółowym katalogiem wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych, trudno dostrzec takie tematy. Od uczniów oczekuje się bowiem, że będą: umiejscawiali, umieszczali

[20] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia [Dz.U. 487, z dnia 2 marca 2018 r.], s. 21.

w czasie, wyliczali, sytuowali, podawali przykłady, wymieniali przyczyny, charakteryzowali, opisywali, rozpoznawali itd. Z rzadka zakłada się kształtowanie umiejętności oceny faktów historycznych ujętych w szerszym kontekście. Zgodnie z podstawami programowymi uczniowie mają oceniać np. następstwa polityczne, społeczne i gospodarcze wojen w XVII wieku, czy też dokonać oceny pozycji międzynarodowej Rzeczypospolitej w czasach saskich. „Ocena" jako złożona umiejętność wyrażenia opinii, wymagająca wielostronnego spojrzenia umożliwiającego wartościowanie analizowanego zjawiska, postawy, wydarzenia itd., bywa w podstawach programowych pozorna, gdy np. oczekuje się, że uczeń dokona oceny polskiego wysiłku zbrojnego i dyplomatycznego oraz prac państwowotwórczych podczas I wojny światowej. Czego należy spodziewać się po tej ocenie jak nie pozytywnego, wręcz entuzjastycznego przedstawienia wszystkich tych działań, które przecież zakończyły się niezwykle szczęśliwie – uzyskaniem niepodległości! Pozwala się uczniowi oceniać wydarzenie pozbawione kontrowersji, które można ocenić niemal wyłącznie pozytywnie. Bo czyż na krytykę zasłuży polski czyn zbrojny podczas II wojny światowej? Zarówno wysiłek jednostek walczących na różnych frontach, jak i sił zbrojnych Polskiego Państwa Podziemnego budzą szacunek i nic się w tym względzie nie zmieniło przez ostatnich 80 lat.

Czasownik „ocenia" pojawia się przy wydarzeniach, z którymi nie wiążą się na tym etapie edukacyjnym żadne dylematy, bo jak, jeśli nie pozytywnie, ocenić osiągnięcia gospodarcze II Rzeczypospolitej, a zwłaszcza powstanie Gdyni, magistrali węglowej i Centralnego Okręgu Przemysłowego? Mało tego, ostatnim hasłem w podstawach programowych, gdy pojawia się ten czasownik, jest Pakt Ribbentropp–Mołotow i jego konsekwencje. Dalsze wydarzenia nie podlegają już ocenie, a fakty, postaci czy procesy historyczne są: przedstawiane, charakteryzowane, wyjaśniane, opisywane, omawiane. Wymienione czasowniki operacyjne skłaniają raczej do podawczej formy przekazania nabytej wiedzy. Dwudziesty wiek nie jest w nauczaniu historii w szkole podstawowej miejscem, które wzbudza wątpliwości. Nie pozostawia się przestrzeni do dyskusji i ukazywania różnorodnych ocen wynikających z odmiennych doświadczeń, często lokalnych. W tym miejscu należy zapytać, czy uczeń, którego rodzinna tradycja związana z pochodzeniem niemieckim lub ukraińskim, którego dziadkowie zostali zmuszeni do opuszczenia rodzinnej miejscowości, którego przodkom siłą spolszczono nazwiska lub byli prześladowani z powodów przynależności do społeczności muzułmańskiej lub romskiej, nie będzie miał żadnych wątpliwości, dokonując na przykład oceny

polityki rządów II Rzeczypospolitej? Nie padają przecież terminy: antysemityzm, *numerus clausus*, pogrom. Problem dostrzegł Rzecznik Praw Obywatelskich, który w *Liście otwartym RPO do szkół, nauczycielek i nauczycieli, pracowników oświaty* z 14 października 2020 roku zwrócił uwagę, że „uczniowie należący do grup mniejszościowych najczęściej doświadczają słownej i fizycznej agresji, stygmatyzacji, dyskryminacji i wykluczenia. Z drugiej strony to właśnie system oświaty dysponuje najlepszymi narzędziami do skutecznego zapobiegania tym negatywnym zjawiskom – w tym poprzez rzetelną edukację antydyskryminacyjną, mającą na celu kształtowanie takich wartości, jak otwartość, tolerancja i szacunek dla godności i praw człowieka”[21]. Rzecznik dostrzegł brak dyskusji w szkole wokół istotnych problemów społecznych. Szkoła, w tym nauczanie historii, pozostaje poza światem, w którym na co dzień żyją uczniowie. Podstawy programowe, programy kształcenia nie wspomagają nauczycieli w tym zakresie.

Podstawy programowe z historii dla szkół średnich wskazują, że przestrzeń do wprowadzenia trudnych, kontrowersyjnych zagadnień w nauczaniu tego przedmiotu została zarysowana. W wymaganiach ogólnych, w bloku „Analiza i interpretacja historyczna” zakłada się, że uczeń „analizuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epok i dostrzega zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego […] dostrzega mnogość perspektyw badawczych oraz różnorakie interpretacje historii i ich przyczyny” oraz „ugruntowuje potrzebę poznawania przeszłości dla rozumienia współczesnych mechanizmów społecznych i kulturowych”[22]. Wprawdzie nie stwierdzono jednoznacznie, że oczekuje się od ucznia nie tylko poznania różnych poglądów i odmiennych perspektyw badawczych, ale tak sformułowany cel budzi nadzieję, że – jeśli jest właściwe realizowany – pozwoli zapoznać uczniów z elementami warsztatu historyka, który wyjaśniając, dokonuje oceny badanego zjawiska z przeszłości. Termin „ocenia” występuję w połączeniu „charakteryzuje i ocenia”, wskazując na konieczność pogłębienia wiedzy w danym zakresie, aby w ostateczności dokonać oczekiwanej oceny. Jednak w podstawach programowych do historii w szkole średniej pojawił się ten sam problem, który wcześniej dostrzeżony został przy analizie zapisów w podstawie programowej do szkoły podstawowej – a mianowicie oczekuje się,

[21] *List otwarty RPO do szkół, nauczycielek i nauczycieli, pracowników oświaty*, 14.10.2020, https://www.rpo.gov.pl/pl/content/list-otwarty-rpo-do-nauczycieli [dostęp 12.03.2021].

[22] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia [Dz.U. 487, z dnia 2 marca 2018 r.].

że uczniowie dokonają oceny wydarzeń, które większych problemów z ich oceną nie nastręczają. Przeciwnie, tak jak na wcześniejszym etapie edukacji, uczniowie szkół średnich dokonują oceny wydarzeń, które większych kontrowersji nie wzbudzają. Są to oceny, które właściwe sprowadzają się do porównania i zestawienia pozytywnych i negatywnych konsekwencji omawianych zagadnień – np. uczeń „opisuje i ocenia sytuację wewnętrzną i międzynarodową Rzeczypospolitej w czasach saskich […] ocenia znaczenie epoki napoleońskiej dla losów Francji i Europy". Przykładem pokazującym całkowitą nieadekwatność zastosowania czasownika „oceniać" jest założenie, że uczeń „ocenia rolę wybitnych postaci w odbudowie niepodległej Polski i kształtowaniu jej ustroju". Jeżeli ma ocenić rolę wybitnych postaci, to ta ocena, jako niepodważalna, została już w tym zapisie narzucona. Takich haseł jest znacznie więcej w części podstaw programowych przeznaczonych do realizacji na poziomie rozszerzonym – przykładem jest zapis, że uczeń „ocenia postać Tadeusza Kościuszki jako pierwszego polskiego nowożytnego bohatera narodowego".

Z powyższej analizy wynika, że podstawy programowe stwarzają nauczycielom niewiele możliwości, aby wprowadzali na zajęciach dyskusje wokół trudnych do oceny i kontrowersyjnych zagadnień. Jeszcze mniejszym wsparciem są podręczniki, gdyż muszą być tak skonstruowane, aby dawały możliwość realizacji podstaw programowych i uzyskania wszystkich założonych celów kształcenia. Niestety, obecnie funkcjonujący i dopuszczony do użytku szkolnego model to podręcznik narracyjny obudowany tekstami źródłowymi, mapami i ilustracjami przydatnymi do pracy na zajęciach. Oferta wsparcia wychodzi ze środowisk aktywnie uczestniczących w edukacji, ale nie są to szkoły. Przykładem takich działań są publikacje metodyczne często przywoływane w tym tekście, ale też cenne inicjatywy, np. międzynarodowa konferencja pt. „Emocje i historia. Jak rozmawiać w szkole na trudne tematy", która w 2020 roku została zorganizowana w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN[23]. Była to doskonała okazja, aby podyskutować na temat tego, dlaczego historia budzi tak silne emocje i jak na nie reagować. Na spotkaniu mówiono m.in. o międzynarodowych doświadczeniach w podejmowaniu trudnych tematów na zajęciach, ale też o metodach, które warto wykorzystać, mierząc się z tą materią.

[23] https://www.polin.pl/pl/wydarzenie/emocje-i-historia-jak-rozmawiac-w-szkole-na-trudne-tematy [dostęp 12.03.2021].

Podsumowując dotychczasowe rozważania, zarówno podstawy programowe, jak i podręczniki nie dają wielu możliwości podejmowania na zajęciach z historii kontrowersyjnych tematów. Należy również sprawdzić, czy przyszli nauczyciele w trakcie kształcenia uniwersyteckiego są przygotowywani do takiego zadania. Obowiązujący standard kształcenia nauczycieli realizowany przez wyższe uczelnie bardzo szczegółowo określa ramy przygotowania kandydatów do zawodu w obszarze kwalifikacji psychologiczno-pedagogicznych oraz w zakresie dydaktyki przedmiotu nauczanego w szkole. Ustawodawca określił, że uczelnia jest zobowiązana do kształcenia przyszłych nauczycieli z uwzględnieniem w programie studiów „wiedzy i umiejętności odpowiadających wszystkim wymaganiom odpowiednio podstawy programowej przedmiotu nauczania”[24]. Analizując obowiązujące podstawy programowe nauczania historii w różnych typach szkół, można zauważyć, że w zakresie treści o charakterze merytorycznym, związanych z poznaniem procesów historycznych, nie jest trudno spełnić ten warunek. Umiejętności, które zawarte zostały w podstawach programowych, są usystematyzowane przez twórców tego dokumentu z uwzględnieniem możliwości poznawczych dzieci i młodzieży na danym etapie kształcenia.

Studia uniwersyteckie na kierunku historia mają dzisiaj precyzyjnie określone efekty uczenia się. Każda z uczelni, korzysta z autonomii w zakresie ich formułowania na danym kierunku. Muszą one uwzględniać katalog umiejętności zawarty w rozporządzeniu o standardzie kształcenia nauczycieli, jeśli prowadzi studia dające takie uprawnienia swoim absolwentom. Efekty uczenia się uwzględniają zaawansowane umiejętności, jakie uzyskają w trakcie studiów absolwenci, w przyszłości nauczyciele historii. Uczelnie kształcą historyków nie tylko z myślą o przygotowaniu ich do pracy pedagogicznej, ale również, a może przede wszystkim, w szczególności na studiach drugiego stopnia, do prowadzenia działalności badawczej. Dlatego zakłada się, że kończąc studia, absolwenci będą posiadali pogłębione umiejętności, które umożliwią poprawne formułowanie problemów badawczych w zakresie nauk historycznych. Poznają również zasady warsztatu naukowego wraz z umiejętnością zastosowania rozwiązań teoretycznych w praktyce, np. podczas przygotowywania pracy dyplomowej. Ważne jest również podkreślenie, że studenci, a w przyszłości absolwenci, będą potrafili komunikować

[24] Cz. I, pkt 1.4, Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 2 sierpnia 2019 r. [Dz.U. poz. 1450].

się w zakresie specjalistycznej problematyki historycznej z różnymi partnerami, w tym z przedstawicielami nauk pokrewnych. Co ważne, wśród kształtowanych na studiach umiejętności szczególną wagę przywiązuje się do właściwego, krytycznego formułowania opinii i wniosków. Obok grupy efektów uczenia się ujętych w obszarach wiedzy i umiejętności, ważną rolę przypisuje się odpowiednim kompetencjom społecznym, a wśród nich kształtowaniu postawy odpowiedzialnego pełnienia ról zawodowych. Takie podejście do kształcenia młodych historyków zapewnia odpowiednie przygotowanie nauczycieli historii[25]. Niestety, standardy kształcenia nie uwzględniają wielu postulatów formułowanych przez dydaktyków, w tym kształcenia pozwalającego przygotować przyszłych nauczycieli do umiejętnego wykorzystania kompetencji uzyskanych w trakcie kształcenia akademickiego. O ile student jest przygotowany do prowadzenia badań naukowych uwzględniających rozwój poglądów w badaniach historycznych, to przeniesienie tych umiejętności na grunt codziennej pracy zawodowej nie znajduje odzwierciedlenia w standardzie kształcenia nauczycieli historii. Oczekuje się, że po ukończeniu studiów historyk będzie potrafił formułować własne stanowisko dotyczące wybranych zagadnień historycznych obecnych w życiu społecznym, jednak nie przekłada się to na przygotowanie dydaktyczne do zastosowania tych umiejętności w pracy z uczniami. Przykładem takich kompetencji jest odniesienie się do polemiki prowadzonej przez Sz. Twardocha i M. Radziwiłła na łamach prasy przez studentów historii, którzy kompetentnie wyrazili swoje stanowisko[26].

Przywołane wyżej argumenty wskazują, że od przyszłego nauczyciela nie oczekuje się, by uzyskane umiejętności przygotowujące go do pracy badawczej potrafił wykorzystać w pracy z uczniami. Brakuje elementu łączącego zdobyte kompetencje młodego historyka z potrzebami społecznymi dostrzeganymi przez badaczy i obserwatorów współczesnego życia publicznego. Tym brakującym ogniwem są dwa elementy: założenia standardu kształcenia nauczycieli, który nie wykorzystuje umiejętności badawczych posiadanych przez studentów, oraz podstawy programowe unikające spożytkowania zaawansowanych umiejętności związanych z analitycznym, wartościującym podejściem do oceny historycznych uwarunkowań współczesnych problemów polaryzujących różne społeczności.

[25] *Żyjąc w obliczu kontrowersji…*, *op. cit*., s. 60–61.

[26] Ł. Kożuchowski, M. Rościszewska, *Do Twardocha i Radziwiłła: gdyby istniała pańszczyzna, Łukasz odrabiałby ją u Marii*, „Gazeta Wyborcza", 22.03.2021.

W efekcie współczesna polska szkoła unika podejmowania trudnych, kontrowersyjnych tematów[27]. Uczeń nie jest traktowany jako parter w dyskusji, ale raczej jako odbiorca gotowych opinii zamieszczonych w podręcznikach. Z tego powodu rolę nauczycieli przejmują media, gdzie często spotkać można łatwość stawiania diagnoz, brak pogłębienia prezentowanych treści i emocjonalne oddziaływanie na odbiorcę zamiast rzetelnego, wieloaspektowego i wielostronnego podejście do trudnych zagadnień, które mogłaby i powinna zapewnić rzetelna edukacja historyczna w szkole. Wobec dyskusji w mediach uczeń jest bezradny – pozostaje mu korzystać z prezentowanych tam treści i przytaczać bardziej przekonującą opinię dziennikarza czy polityka.

Odrębnym problemem, który jednak warto tu zasygnalizować, jest stanowisko nauczyciela wobec podejmowanych w dyskusji problemów. Dyskusja na temat skali zaangażowania i wyrażania opinii przez nauczycieli jest przedmiotem szeregu publikacji. Zauważyć można się kilka odmiennych postaw reprezentowanych przez nauczycieli – od otwartego wyrażania przez nauczyciela swojej opinii jako strony w debacie po przyjęcie postawy moderatora dyskusji bez ujawniania jednoznacznego stanowiska na omawiany temat[28].

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na zalety włączenia do edukacji historycznej realizowanej w szkołach podstawowych i średnich trudnych, kontrowersyjnych tematów, których ocena nie jest jednoznaczna. Wprowadzenie trudnych tematów przygotowuje młodzież do świadomego udziału w życiu publicznym. Uczy argumentowania, przedstawiania dowodów na prezentowane tezy oraz uwzględnienia różnych punktów widzenia na oceniane zagadnienie. Jednocześnie jest to forma wsparcia wskazująca, że aby dyskutować i wypracować własną opinię, należy przede wszystkim posiadać ugruntowaną wiedzę na temat przedmiotu dyskusji. Jest to sposób na wskazanie rzetelnych źródeł, jako podstaw formułowanych opinii oraz sposobów weryfikacji tychże źródeł. Umiejętność mierzenia się z kontrowersyjnymi tematami pomaga w radzeniu sobie z konfliktami, które mogą na co dzień występować w środowisku, w którym mieszka i wychowuje się uczeń.

---

[27] Zupełnie odmienne są doświadczenia szwedzkie, zob. Larsson, *op. cit*., s. 14–15, również w innych krajach dostrzega się potrzebę podejmowania w edukacji kontrowersyjnych tematów – przykładem są badania greckie: N.P. Nazar, *Teaching controversial issues in Religious Education: RE teachers' attitudes and perceptions,* „Greek Journal of Religious Education" 2020, vol. 3, s. 60–61.

[28] I. Pollak, A. Segal, A. Lefstein, A. Meshulam, *Teaching controversial issues in a fragile democracy: Defusing deliberation in Israeli primary classrooms*, „Journal of Curriculum Studies" 2018, vol. 50, nr 63, s. 3.

Wielostronność ocen, uwzględniająca uwarunkowania historyczne, ale też kulturowe, pozwala zrozumieć zróżnicowane postawy etyczne i wartości ważne dla danych społeczności[29]. Jest to element kształtowania postaw demokratycznych w praktyce, a nie tylko w teorii. Szacunek wobec innych, nawet antagonistycznych poglądów oraz troska o prawo wolności wypowiedzi jest przecież fundamentem kształcenia dla demokracji[30].

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education, https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf [dostęp 17.03.2015].

Education for citizenship and the teaching of democracy in schools Final report of the Advisory Group on Citizenship, Qualifications and Curriculum Authority, London 1998.

Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań,* Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej Warszawa 2015.

Jażdżewski L., *Ciapaci, kozojebcy i terroryści. Islamofobia w Polsce*, „Liberté", 15.02.2017.

Kello K., *Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society*, „Teachers and Teaching: theory and practice" 2016, vol. 22, nr 1.

Koehler K., *Samozwańcza nauczycielka historii*, „Rzeczpospolita" 12.10.2015.

Larsson A., Larsson L., *Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden*, „Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education" 2021, nr 1.

Kożuchowski Ł., Rościszewska M., *Do Twardocha i Radziwiłła: gdyby istniała pańszczyzna, Łukasz odrabiałby ją u Marii*, „Gazeta Wyborcza", 22.03.2021.

List otwarty RPO do szkół, nauczycielek i nauczycieli, pracowników oświaty, 14.10.2020.

Nazar N.P., *Teaching controversial issues in Religious Education: RE teachers' attitudes and perceptions,* „Greek Journal of Religious Education" 2020, vol. 3.

Phillips I., *Teaching sensitive and controversial history*, [w:] *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe,* pod red. S. Aktekin, P. Harnett, M. Őztürk, D. Smart, Ankara 2009.

Pobłocki K., *Chamstwo*, Warszawa 2021.

[29] F. Sanjakdar, *Controversy in our classrooms: Problems, Perspectives and Possibilities*, s. 15, https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/san05041.pdf [dostęp 12.05.2021].

[30] E. Sætra, *Discussing Controversial Issues Exploring the Role of Agonistic Emotions*, „Democracy & Education" 2021, t. 29, nr 1, s. 4.

Pollak I., Segal A., Lefstein A., Meshulam A., *Teaching controversial issues in a fragile democracy: Defusing deliberation in Israeli primary classrooms*, „Journal of Curriculum Studies" 2018, vol. 50, nr 63, s. 3.

Radziwiłł M., *Radziwiłł do Twardocha: Zaliczanie potomków wyzyskiwaczy do klasy wyzyskiwaczy to marksizm genetyczny*, „Gazeta. Duży Format", 9.03.2021.

Sætra E., *Discussing Controversial Issues Exploring the Role of Agonistic Emotions*, "Democracy & Education" 2021, t. 29, nr 1.

Sanjakdar F., *Controversy in our classrooms: Problems, Perspectives and Possibilities, 2005* https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/san05041.pdf.

Teaching Controversial Issues A guide for teachers, Oxfam 2018.

Trudny temat: weź to na warsztat. Metody pracy z trudnymi tematami i dobre praktyki ze szkół, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2017.

Twardoch S., *Jestem potomkiem niewolników*, „Gazeta. Duży Format", 28.02.2021.

Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 2 sierpnia 2019 r. [Dz.U. poz. 1450].

Żyjąc w obliczu kontrowersji. Nauczanie kontrowersyjnych zagadnień w edukacji obywatelskiej I edukacji na rzecz praw człowieka (EO/EPC). Pakiet szkoleniowy dla nauczycieli, Społeczno-Oświatowe Stowarzyszenie Pomocy Pokrzywdzonym i Niepełnosprawnym „Edukator", Łomża 2017.

DOI: 10.34616/eks.2021.2.1.57.61

Edukacja Kultura Społeczeństwo
Rocznik II (2021), 1

GRAŻYNA PAŃKO
Uniwersytet Wrocławski
ORCID 0000-0002-1442-925X

PAMIĘĆ I TOŻSAMOŚĆ W NAUCZANIU HISTORII (KOMUNIKAT)

MEMORY AND IDENTITY IN TEACHING HISTORY (MESSAGE)

Abstrakt: Autorka zwraca uwagę na fakt, że celem pracy nauczyciela jest doprowadzenie do zrozumienia przez uczniów dawnych i współczesnych wydarzeń i zyskanie przekonania, że przeszłość pomaga zrozumieć świat, w którym żyją, a także unikać popełniania błędów w przyszłości. Określenie zasobów treści i umiejętności zawiera podstawa programowa, ale to nauczyciel decyduje, kiedy i w jaki sposób wprowadzi je do nauczania konkretnej grupy młodzieży.

Słowa kluczowe: pamięć, tożsamość, wiedza, umiejętności

Abstract: The author draws attention to the fact that the goal of the teacher's work is to make students understand past and present events and become convinced that the past helps understand the world in which they live and also to avoid making mistakes in the future. The definition of content and skills resources is included in the core curriculum, but it is the teacher who decides when and how to introduce them to the teaching of a specific group of young people.

Keywords: memory, identity, knowledge, skills

***

Nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie musi znać cel swej pracy, tzn. wiedzieć, jaki zakres wiedzy muszą poznać jego uczniowie oraz jakie umiejętności i postawy ma im pomóc uzyskać, tak by je świadomie zaakceptowali. Celem jego pracy jest doprowadzenia do zrozumienia przez uczniów dawnych i współczesnych wydarzeń, co więcej – zyskanie przekonania, że przeszłość pomaga zrozumieć

świat, w którym żyją. Określenie zasobów treści i umiejętności zawiera podstawa programowa, ale to nauczyciel decyduje, kiedy i w jaki sposób wprowadzi je do nauczania konkretnej grupy młodzieży. Uczniom brakuje życiowego doświadczenia, więc trudno im rozumieć wydarzenia z przeszłości. I tu potrzebna jest pomoc nauczyciela – by pokazać, że bohaterami wydarzeń – z różnych dziedzin – są ludzie, że to oni tworzą historię.

Powiązanie faktów i wydarzeń z konkretnymi postaciami, umieszczenie ich w czasie i przestrzeni, nawet w poszczególnych epokach (starożytności, średniowieczu, czasach nowożytnych, wieku XIX, XX i współczesności), ułatwi zapamiętanie – czyli da konkretną wiedzę. Stąd „pamięć" w tytule artykułu. Chodzi jednak nie tylko o zapamiętanie, choć bez tego nie da się zdobywać wiedzy. By ją posiąść, trzeba jeszcze pokazać, że każde wydarzenie ma swoją przyczynę (bądź przyczyny) i skutki. Ważną umiejętnością jest poszukiwanie tych powiązań – pozwala rozumieć, co się działo i dlaczego, a także jaki miało wpływ na życie ludzi. Powtórzę: bez powiązania wydarzeń z konkretnymi postaciami trudno uczniowi rozumieć i zapamiętać dzieje i konkretne pojęcia, którymi ma się posługiwać. I tu kolejna trudność dla ucznia: pojęcia zmieniają swoje znaczenie – i uczeń musi to zaobserwować, zatem musi je poznawać w konkretnych sytuacjach, w konkretnym czasie, zwłaszcza, że niektóre z nich są używane do dziś, a znaczą coś innego, bądź już ich nie używamy, np. kmieć. Wieloznaczność pojęć nie ułatwia uczenia się historii, wiedzy o społeczeństwie też nie.

Pamięć jest więc niezbędna w poznawaniu przeszłości i wiązaniu jej ze współczesnością. Zadaniem nauczyciela jest taki dobór materiału nauczania, który uczeń ma poznać, by ten zrozumiał, dlaczego warto poznawać przeszłość. Wydarzenia mają go zaciekawić – i tu nauczyciel ma do dyspozycji wiele środków. Ich gama jest szeroka, a środki medialne bardziej przemawiają do młodzieży niż tradycyjne. Uczeń trwalej zapamiętuje informacje zdobyte samodzielnie niż przekazane przez nauczyciela. Zadaniem tego ostatniego jest zatem takie organizowanie pracy lekcyjnej, by uczeń mógł działać, by sam poszukiwał informacji, by je porządkował po swojemu – i by umiał się nimi posłużyć. Pomoc ze strony nauczyciela jest niezbędna.

Tu koniecznie trzeba przypomnieć starą, ale ciągle aktualną zasadę nauczania: *repetitio est mater studiorum*[1]. Konieczne jest utrwalanie zdobytej wiedzy,

[1] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 312–322.

warto więc, podsumowując jakiś temat, wybrać charakterystyczną, znaczącą postać, by stała się dla ucznia symbolem, który pozwoli zapamiętać zagadnienie. Dotyczy to nie tylko kwestii politycznych, ale też kultury i sztuki oraz życia codziennego. Miejsce na to znaleźć warto np. w ramach rekapitulacji lekcji bądź podczas lekcji powtórzeniowej podsumowującej. To uczeń oceni, czy dana postać była ważna dla społeczności i dlaczego. Mamy więc dydaktyczny moment kształtowania umiejętności oceniania wydarzeń, ale i ludzkich działań, co nie jest łatwe i może nie być jednoznaczne, ale uczy myślenia. Tu pora na przykłady.

Jeśli zechcemy odnieść się do średniowiecza, to proponuję następujące postaci:

Z polityków – władców – Kazimierza Wielkiego, ostatniego z Piastów; do jego zasług zaliczyć można: utworzenia Akademii Krakowskiej (1364), której kontynuacją jest Uniwersytet Jagielloński; uporządkowania prawa (1346–1347), załatwienia sporu z Krzyżakami o Pomorze Gdańskie i Śląsk z Czechami, poprzez zawarcie pokojów (1343, 1348); wreszcie zjazd monarchów w Krakowie (1364), prezentujący Polskę, jako znaczące państwo w Europie.

Kolejną postacią może być św. Franciszek z Asyżu, zakonnik (franciszkanin; więc na tym przykładzie przypomnienie grup społeczeństwa średniowiecznego), kochający ludzi i przyrodę i o nią dbający, do którego nawiązują współcześni ekolodzy[2]. Profesor M. Żywczyński określił go mianem „największego świętego i jedynego nie mającego przeciwników”[3].

Nawiązując do życia codziennego warto odwołać się do muzyki, która według współczesnego kompozytora polskiego Henryka Mikołaja Góreckiego, tworzącego na Śląsku, „jest podstawową potrzebą człowieka i zwykłym elementem jego egzystencji”[4]. W odniesieniu do epoki średniowiecza warto przypomnieć fragment chorał, jako muzyki kościelnej lub którąś z pieśni trubadurów (uczeń otrzyma także zadanie wyjaśnienia tego pojęcia) i wskazać nawiązywanie współczesnych muzyków do takiej twórczości, np. w poezji śpiewanej.

---

[2] Św. Franciszka charakteryzowała niebiańska taktowność i życzliwy stosunek do otoczenia. Uczył przykładem własnego pokutniczego i szlachetnego życia. Udowodnił, że ideały to nie abstrakcyjne pojęcia lecz wskazówki możliwe do realizacji w codziennym postępowaniu. F. Kusiak, *Święty Franciszek z Asyżu i kolekcjoner jego przedstawień,* Pelplin 2009, s. 8.

[3] M. Żywczyński, *Franciszek największy święty, jakiego zna historia,* Niepokalanów 2000, s. 22.

[4] M. Wilczek-Krupa, *Górecki. Geniusz i upór,* Kraków 2018, s. 148.

Ze względu na zabytki z epoki jako symbole warto odwołać się do Kościoła Mariackiego w Krakowie (przykładu stylu gotyckiego) i Wita Stwosza. Komponent sztuki uświadomi uczniom, że jest ona ściśle związana z codziennym życiem i jest dla nas źródłem wiedzy o dawnych czasach i ludziach, że jest dla nas ważna i że trzeba ją chronić, bo jest bezcenna. Przykładem zabytku z Europy Zachodniej może być np. katedra w Chartres.

Ze względu na popularność inscenizacji w naszej współczesności można przywołać turniej rycerski, a jako postać – Zawiszę Czarnego z Grabowa. Przy tej okazji uczeń przypomni sobie kodeks rycerski, do którego nawiązują inne zasady zachowań społecznych, także współczesnych. Przykłady można mnożyć – zależeć one będą od inwencji nauczyciela i uczniów.

Nie mam wątpliwości, że zadaniem szkoły jest nauczyć – to znaczy m.in. stworzyć sytuacje pozwalające utrwalić wiedzę, dające satysfakcję z jej posiadania i umiejętności. Paleta możliwości jest szeroka, np. poprzez zabawę: konkurs, zgaduj-zgadulę, napisania komiksu itd. Wyeliminowanie stresu przed sprawdzianem czy testem jest istotne i nauczyciel musi o tym pamiętać.

Dlaczego tak mocno akcentuję wiedzę? Bo to ona, dobrej jakości, pozwala utożsamiać się z terytorium, z postaciami, które uczeń zna i ceni, z którymi czuje się związany, choćby lokalnie (od tego przecież się zaczyna, a o roli historii regionalnej dydaktycy i nauczyciele napisali już sporo, podkreślając jej rangę w nauczaniu). To ona pozwala mu budować samodzielnie własną tożsamość. Do ukształtowania jej w pełni dochodzi dopiero człowiek dorosły, ale zadaniem ucznia jest stopniowe pokonywanie etapów na drodze do tego – i tu zadanie szkoły jest ważne, a rola nauczyciela – nie tylko historyka – kluczowa. To on ma pomóc dostrzegać jej elementy w propozycjach treści, postaci, pojęć. W kształtowaniu tożsamości mogą pomóc elementy kultury poznawane na lekcjach. Niebagatelna jest rola zabytków poznawanych przez uczniów (także samodzielnie, ale według ukierunkowania nauczyciela), sztuki i muzyki. Wszak wiedza historyczna to nie tylko dzieje polityczne – przykłady podałam wyżej. Tradycją szkoły było ukształtowanie człowieka kulturalnego, prezentującego wysoki poziom intelektualny i etyczny. I takie wymagania wobec niej w opinii społecznej pozostały.

Warto jeszcze wskazać, że powyższe uwagi odnoszą się także do pozyskiwania wiedzy w ramach zajęć z wiedzy o społeczeństwie. Jako przykład można wskazać Unię Europejską, organizacji znaną uczniom także z praktyki dzięki programom adresowanym do młodzieży (np. Erasmus). U jej początków była jedna idea:

pokojowa, zjednoczona i bogata Europa po II wojnie światowej. Warto przypomnieć postaci, które ją propagowały, czyli wskazać ojców założycieli, poczynając od Winstona Churchilla, brytyjskiego polityka pomysłodawcy zjednoczenia Europy, Roberta Schumana (Francuza), Jeana Monneta (Francuza), Paul-Henriego Spaaka (Belga), Konrada Adenauera (Niemca, pierwszego kanclerza RFN), Josepha Becha (polityka z Luksemburga), Alcide de Gasperiego (Włocha), Altiera Spinellego (Włocha – zwolennika federalnej teorii zjednoczenia Europy) i wielu innych[5]. To uczniowie mogą wskazać zasługi tych osób, ukazać rozwój tej idei.

Pamięć i tożsamość – ten temat ma przypomnieć, że kształtować charaktery młodych ludzi można poprzez rzetelną wiedzę, konkretne umiejętności, rozwijanie ich zainteresowań na gruncie szkoły, także przez ukazanie pasji nauczyciela. Bo szkoła jako miejsce spotkania ludzi – nauczycieli i uczniów – wychowuje. I to jej zadanie najważniejsze, o czym świadczą tradycje wielu szkół, np. liceum im. S. Batorego w Warszawie, wrocławskiego liceum nr 3 i wielu innych. Pamięć i tożsamość – bo rozumienie przeszłości pomaga zrozumieć teraźniejszość.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

Kusiak F., *Święty Franciszek z Asyżu i kolekcjoner jego przedstawień,* Pelplin 2009.
Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński A., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
Wilczek-Krupa M., *Górecki. Geniusz i upór,* Kraków 2018.
Żywczyński M., *Franciszek największy święty, jakiego zna historia,* Niepokalanów 2000.

Strony internetowe

Informacje o Unii Europejskiej, https://european-union.europa.eu/index_pl [dostęp 30.05.2021].

[5] Informacje o Unii Europejskiej, https://european-union.europa.eu/index_pl [dostęp 30.05.2021].

DOI: 10.34616/eks.2021.2.1.63.73

Edukacja Kultura Społeczeństwo
Rocznik II (2021), 1

IWONA JÓŹWIAK
Warmińsko-Mazurski
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
ORCID 0000-0002-1803-5901

NAUCZYCIEL W CZASACH PANDEMII. DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI HISTORII NA PRZYKŁADZIE WARMIŃSKO-MAZURSKIEGO OŚRODKA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W OLSZTYNIE

A TEACHER DURING A PANDEMIC. TRAINING OF HISTORY TEACHERS ON THE EXAMPLE OF THE WARMIAN-MASURIAN TRAINING CENTER FOR TEACHERS IN OLSZTYN

Abstrakt: Pandemia COVID-19 jest typowym wyzwaniem adaptacyjnym i transformacyjnym, na temat którego nie powstał żaden poradnik. Liderzy edukacji i metodolodzy historii muszą szybko zaplanować działania i dostosować się do aktualnej sytuacji pandemicznej. W artykule omówiono potrzeby i odpowiedzi edukacyjne dla nauczycieli historii na Warmii i Mazurach w czasie pandemii w latach 2020–2021.

Słowa kluczowe: edukacja na Warmii i Mazurach podczas pandemii, wyzwania edukacyjne

Abstract: For educators, the COVID-19 pandemic is a quintessential adaptive and transformative challenge, one for which no guidebook providing appropriate responses exists. Education leaders and history educators must swiftly design responses – and with specific contexts in mind – as the pandemic runs its course. This article discusses the educational needs and responses for history teachers in Warmian-Masurian regions.

Keywords: education in Warmian-Masurian regions during pandemic (2020–2021), education challenges

***

System oświatowy, aby działać efektywnie, musi mieć zapewnioną stabilizację, być przewidywalny i bezpieczny. Sytuacja epidemiczna, której początek

sięga marca 2020 roku, z pewnością należy do wyjątkowych okresów w historii edukacji, a takie okresy mają to do siebie, że uwypuklają problemy i bolączki, z którymi boryka się dany system. Epidemia uprzytomniła nam wszystkim, jak dalece szkoły nie są gotowe na taką ewentualność. Na pierwszym froncie tej nierównej walki o edukację w czasach pandemii postawiono nauczyciela. Po początkowej stagnacji, czasie wyczekiwania, a w najlepszym razie oddolnych działań samych pedagogów, pojawił się cały wachlarz oczekiwań, pomysłów – i co najważniejsze, nastąpił czas wzmożonej sprawozdawczości, którą zarzucono polskich pedagogów. Nauczyciele odnosili wrażenie, że muszą przede wszystkim udokumentować swoją pracę, udowodnić, że w ogóle pracują. Nie zastanawiano się, czy i jak ów nauczyciel jest przygotowany do podjęcia pracy zdalnej, jak miałaby być zorganizowana i skąd miałyby pochodzić np. narzędzia do jej prowadzenia. Nic zatem dziwnego, że wśród tej grupy zawodowej zrodziły się obawy w związku z zupełnie innym charakterem świadczenia pracy, przygotowaniem zajęć w tych szczególnych warunkach, czy nie mniej ważnym, a bardziej ogólnym aspektem – kondycją psychiczną nauczycieli (często złą -pojawiał się lęk, a nawet depresja). Nie podejmujemy się w poniższym artykule oceny przygotowania placówek do pracy w warunkach pandemii. Szkoły dowolnie obierały strategię postępowania. Większość zaczęła stosować platformy cyfrowe m.in. MS Teams, Cisco Webe czy Zoom. Ogromna większość nauczycieli pracowała z domu, na własnym sprzęcie, opłacając koszty internetu i prądu, a także ucząc się nierzadko od własnych dzieci, jak obsługiwać owe platformy. Po roku zdalnych lekcji można już podjąć się prób oceny wypracowanych procedur działania.

Dla wielu nauczycieli rok 2020 to najgorszy rok w całym ich zawodowym życiu, niezależnie od stażu pracy. Epidemia SARS-CoV2 spowodowała zamknięcie szkół na długi czas. Odtąd zamiast szkolnej ławki i tablicy narzędzia pracy stanowiły laptop, kamerka i klawiatura. W tej nowej rzeczywistości nauka przeniosła się do internetu i trzeba było z dnia na dzień w niej się odnaleźć. Dynamiczna sytuacja w oświacie wymusiła podejmowanie innowacyjnych działań także przez ośrodki doskonalenia nauczycieli. Sprawą nadrzędną stało się wsparcie nauczycieli w tym trudnym okresie, a wyzwanie okazało się ogromne. Poniższy artykuł ma na celu zaprezentowanie działań skierowanych w tym okresie do nauczycieli historii przez Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie (W-M ODN).

Pierwszą formą wsparcia nauczycieli, jeszcze wiosną 2020 roku, było otwarcie forum dyskusyjnego. Funkcjonowało ono w ramach działającej sieci współpracy „Regionalizm – patriotyzm jutra". To właśnie za jego pośrednictwem nauczyciele zaczęli wymieniać się informacjami, jak działają ich placówki, jak wygląda nauczanie i czym się inspirują w swojej pracy. Dzielono się dobrymi praktykami i przesyłano adresy stron internetowych, na których można było znaleźć gotowe rozwiązania metodyczne czy cyfrowe scenariusze zajęć. Na platformie olsztyńskiego Ośrodka doradczyni metodyczna w zakresie historii zamieściła także swoje scenariusze zajęć cyfrowych dla chętnych[1]. Powstała mała biblioteczka opracowań i publikacji pomocnych w czasie zdalnej pracy. Równie szybko okazało się jednak, że mimo ustawicznej pracy z komputerem nauczyciele nie chcą rezygnować z oferty szkoleń czy wykładów, nawet jeśli miałyby one odbywać się również online. Przygotowano więc propozycje takich działań, co więcej – okazało się, że liczba nauczycieli na tych szkoleniach znacznie przekraczała tę z czasów zajęć stacjonarnych. Możliwość wzięcia udziału w szkoleniu bez opuszczania fotela, bez konieczności martwienia się, czy zdąży się na ostatni pociąg do domu miała swoje zalety. Wkrótce ze szkoleń zaczęli korzystać nauczyciele mieszkający w różnych miastach Polski. Najbardziej widoczne było to w przypadku szkolenia „Uczeń z doświadczeniem migracji w polskiej szkole", gdzie blisko połowa uczestników pochodziła spoza obszaru województwa warmińsko-mazurskiego, głównie z Trójmiasta, ale także z Lublina czy Konina. Samo zagadnienie ucznia migrującego jest coraz ważniejszym tematem w pracy współczesnego nauczyciela. Europa przeżywa poważny kryzys humanitarny i migracyjny. Setki tysięcy uchodźców i imigrantów poszukują azylu i bezpieczeństwa na Starym Kontynencie, uciekając przed wojną, prześladowaniami czy głodem. Na to nakłada się dodatkowo obraz ludzi migrujących za pracą w obrębie jednego kontynentu. Migracje jawią się jako prawdziwe wyzwanie dla polityki oświatowej państwa polskiego. Już od końca lat 90. Zaczął zyskiwać na znaczeniu problem obecności w polskich szkołach dzieci o rodowodzie imigracyjnym, jednak w ostatnich latach przed trudnym zadaniem stanęło już naprawdę wiele polskich szkół. Na Warmii i Mazurach szkoła ma w swoich ławach (lub aktualnie przed komputerami)

[1] Były to między innymi cyfrowe scenariusze lekcji o średniowieczu i policji w okresie międzywojennym, https://www.cyfrowewm.pl/s/16/scenariusze-lekcji-o-sredniowieczu [dostęp 28.04.2021]; https://przystanekhistoria.pl/pa2/biblioteka-cyfrowa/teki-edukacyjne/61038,Policja-Panstwowa-1919-1939.html?search=864523979 [dostęp 28.04.2021].

najczęściej dzieci ukraińskie albo powracające z polskimi rodzicami z emigracji zarobkowej. Tymczasem raport NIK z 2020 roku[2] pokazał, że polski system edukacyjny jest kompletnie nieprzygotowany do kształcenia dzieci z doświadczeniem migracji. Problemów nastręcza zwłaszcza kształcenie dzieci pochodzących z odmiennych kręgów kulturowych. Pomóc szkołom próbuje m.in. Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) proponując szereg szkoleń dla nauczycieli. Doradczyni W-M ODN została koordynatorką regionalną ORE w zakresie wspomnianej tematyki i stąd w ofercie pojawiły się szkolenia z tego zakresu. Skierowane są do zainteresowanych nauczycieli - nie brakuje wśród nich nauczycieli historii, dla których sama geneza zjawiska czy uwarunkowania kulturowe bywają często bardziej zrozumiałe. Na zajęciach poruszane są m.in. zagadnienia dotyczące sytuacji prawnej ucznia migrującego, tworzonych w szkołach procedur, zespołów wsparcia edukacyjnego czy diagnozy i metod pracy. Omawiane są dostępne podręczniki i narzędzia diagnozy czy zagadnienia z pogranicza psychologii kulturowej.

Wakacje w 2020 roku przyniosły czas odprężenia i wiary, że od września wszystko wróci do normy. Kolejny warsztat w ramach projektu MEN – IPN „Korzenie totalitaryzmu" odbył się 28 sierpnia już w formie stacjonarnej. Projekt realizowany był w kilkunastu miastach Polski i koncentrował się na genezie dwóch XX-wiecznych zbrodniczych systemów: komunizmu i nazizmu. Celem warsztatów było wsparcie merytoryczne i metodyczne dla nauczycieli, ułatwiające im prowadzenie edukacji w zakresie tych trudnych tematów w szkołach średnich i dwóch ostatnich klasach szkoły podstawowej. Pedagodzy mieli szansę zapoznać się z ciekawymi tekstami źródłowymi, materiałem ikonograficznym i multimediami, które ułatwiają i uatrakcyjniają pracę z młodzieżą oraz mogą przydać się w trakcie nauczania zdalnego. Zajęcia poprowadzili prof. Karol Sacewicz (IPN), Michał Ostapiuk (IPN), Dawid Zagził (IPN) oraz Iwona Jóźwiak (W-M ODN). W związku z zagrożeniem epidemiologicznym uczestnicy warsztatów zostali jednak podzieleni na dwie małe grupy i brali udział w szkoleniu w odrębnych salach. Każdy z nich otrzymał tekę edukacyjną IPN – „Operacja polska NKWD 1937–1938". Materiały IPN poświęcone są losom Polaków w bolszewickiej Rosji i w ZSRS do 1939 roku, w tym jednej z największych sowieckich zbrodni na Polakach, czyli operacji polskiej NKWD, przeprowadzonej w latach 1937–1938. Teka edukacyjna składa się z trzech części:

[2] *NIK o kształceniu dzieci cudzoziemców i obywateli polskich powracających do kraju* [raport z 2 września 2020 r.], https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow-i-powracajacych-do-kraju.html [dostęp 02.05.2021].

materiałów dla nauczyciela, materiałów dla ucznia i kart pracy. Integralną jej częścią jest płyta CD. Sierpniowe spotkanie kończyło projekt rozpoczęty na początku roku, zatem uczestnicy otrzymali stosowne certyfikaty oraz zaświadczenia.

Niejako wykorzystując piękną aurę i możliwość spotkań stacjonarnych, chociaż z zachowaniem zasad reżimu sanitarnego, 12 września odbyły się warsztaty terenowe „W drogę – szlakiem szkół polskich na Warmii". Hasło wykorzystywało motyw drogi i tym samym nawiązywało do Europejskich Dni Dziedzictwa Narodowego (EDDN), których tematem przewodnim w roku 2020 była właśnie „Moja droga". Europejskie Dni Dziedzictwa Narodowego to wspólna inicjatywa Unii Europejskiej i Rady Europy, która ma na celu promocję lokalnych zabytków, kultury i tradycji. Polska aktywnie uczestniczy w obchodach od 1993 roku. Każdego roku przyłączają się nowe podmioty – nie tylko instytucje państwowe i jednostki samorządu terytorialnego, ale i organizacje pozarządowe czy lokalne stowarzyszenia, a liczba uczestników stale rośnie. Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli również angażuje się w przedsięwzięcie. Celem wspomnianych warsztatów było przypomnienie bohaterskich losów oświatowych działaczy polskich na Warmii w okresie międzywojennym, a także odkrywanie turystycznych szlaków łączących zabytki i miejsca będące świadectwem ważnych wydarzeń historycznych regionu. W 1928 roku rząd pruski przyjął „Ordynację dotyczącą uregulowania szkolnictwa dla mniejszości polskiej na terenie pruskiego kraju związkowego „Ordnung zur Regelung des Schulwesens für die polnische Minderheit"[3] (i dzięki temu możliwe stało się zakładanie i prowadzenie prywatnych szkół z polskim językiem nauczania m.in. w Prusach Wschodnich)[4]. W latach 1929–1939 powstało i w różnym okresie istniało na Warmii 15 szkół. W kwietniu 1929 roku zaczęły działać placówki w Gietrzwałdzie, Chabrowie, Nowej Kaletce i Szafałdzie (Unieszewie). Szkoły w Jarotach, Lesznie, Skajbotach, Stanclewie, Pluskach, Purdzie, Wymoju i Worytach powstały w 1930, w Brąswałdzie i Giławach w 1931, a w Olsztynie dopiero w 1934 roku. Polskie szkoły w Prusach Wschodnich były swoistym znakiem czasu, odpowiedzią na odzyskanie niepodległości przez Polskę po 123 latach zaborów. Chociaż przegrany plebiscyt zaprzepaścił szansę na stały powrót polskości na tę ziemię, szkoły w namacalny sposób kształtowały

[3] *Leksykon Polactwa w Niemczech*, wyd. fototypiczne pierwodruku z 1939 r., Warszawa-Wrocław 1973, s. 557–559.

[4] Należy pamiętać, że ordynacja obowiązywała na terenie całych Prus (Wielkopolska, Górny Śląsk, Prusy Wschodnie).

rzeczywistość regionu i choć musiały podlegać logice dokonywanych przemian, niosły nadzieję i wymierzały rytm życia w miejscach, gdzie działały. W warsztatach wzięło udział 26 nauczycieli, głównie historii, ale też pedagogów innych specjalności po prostu zainteresowanych dziedzictwem historycznym Warmii. Uczestnicy poznali przeszłość polskich szkół odwiedzając miejsca, w których się one mieściły – w Olsztynie, Jarotach, Nowej Kaletce, Purdzie, Pluskach, Unieszewie i Gietrzwałdzie. Rozmawiano także o tym, jak połączyć historię szkół polskich na Warmii ze współczesną podstawą programową. Doradczyni Ośrodka zaproponowała scenariusz zajęć o tej tematyce i materiały pomocnicze, które zostały później udostępnione w sieci współpracy „Dziedzictwo historyczne i przyrodnicze mojego regionu". Sieć prowadzą na platformie Moodle W-M ODN Alicja Szarzyńska (kierownik Olsztyńskiego Centrum Edukacji Ekologicznej oraz konsultant w dziedzinie geografii w W-M ODN) i Iwona Jóźwiak, organizatorki warsztatów. Tydzień później, 19 września, także w ramach obchodów EDDN, obie inicjatorki poprzedniego przedsięwzięcia przy współpracy z Pracownią Aktywności Obywatelskiej i Dokumentacji Dziedzictwa w Ostródzie (dr Wiesław Skrobot) zaproponowały warsztat terenowy pt. „Drwęck – źródła, drogi, rozdroża". Uczestnikami warsztatów byli nauczyciele historii i geografii z województwa warmińsko-mazurskiego. Tym razem jako cel wyprawy wybrano Drwęck w powiecie olsztyńskim, ponieważ w okolicy tej wsi znajdują się miejsca szczególnie ważne z przyrodniczego, historycznego i kulturowego punktu widzenia. Przewodnikiem został W. Skrobot. Wyprawa zaczynała się w okolicy, gdzie jedna z ważniejszych rzek regionu Warmii i Mazur – Drwęca – ma swoje źródło. W pobliżu znajduje się ponadto interesujący krajobrazowo cmentarz z okresu I wojny światowej, co może być niewątpliwie miejscem refleksji nad wspólnym dziedzictwem przeszłych i obecnych mieszkańców tych ziem. Z kolei w bagnach rozlewisk rzeki Drwęcy w lipcu 1939 roku podczas kopania torfu dokonano odkrycia jedynej w naszym regionie mumii bagiennej, która do 1945 roku eksponowana była w królewieckim Prussia-Museum. Znalezisko zwłok trzynastoletniej dziewczynki pochowanej rytualnie ponad 2500 lat temu w rozlewiskach Drwęcy to przykład najstarszego źródła odnoszącego się do kultury ludów zamieszkujących przed wiekami okolice Drwęcka[5]. Po opuszczeniu Drwęcka uczestnicy odwiedzili jeszcze wieś Zybułtowo na szlaku do Wzgórz Dylewskich. Tu obejrzeli dawny pomnik poległych w I wojnie światowej, który

[5] *Mumia z Drwęcka* [hasło], zob. http://encyklopedia.warmia.mazury.pl/index.php/Mumia_z_Drwęcka [dostęp 07.05.2021].

został przekształcony w 1986 roku w niepodległościowy kamień pamiątkowy. W trakcie warsztatów nauczyciele postanowili spontanicznie zatrzymać się przy kaplicy pobitewnej na Polach Grunwaldzkich. Ostatnim etapem warsztatów było obejrzenie kamienia plebiscytowego z 1920 roku w Lesie Dylewskim koło osady leśnej Miejska Wola, gdzie z inicjatywy jednej z uczestniczek warsztatów wszyscy podjęli się uporządkowania zdewastowanego przez poszukiwaczy skarbów stosu kamieni, na którym ustawiony był kamień plebiscytowy.

W obliczu pogarszającej się sytuacji pandemicznej, która groziła ponownym zamknięciem szkół, postanowiliśmy zaproponować nauczycielom zajęcia „ZaTIKowana historia", aby skuteczniej radzili sobie w obszarze zdalnego nauczania. Już 13 października 2020 roku w małej grupie, znowu z zachowaniem wszelkich obostrzeń, nauczyciele mogli przekonać się, że platforma edukacyjna Meridian Prime to wygodne i nowoczesne narzędzie do pracy z mapami na lekcjach historii. Można dzięki niej korzystać ze sprawdzonej bazy materiałów dydaktycznych, tworzyć własne zadania z interaktywnymi mapami oraz oszczędzać czas, łatwo i szybko przygotowując prezentacje i ciekawe zadania dla uczniów. Były to ostatnie warsztaty stacjonarne w 2020 roku. Kolejne – „Gody, czyli Boże Narodzenie na dawnej Warmii" – musiały przybrać już formę online.

Nauczycielom historii zaproponowano też cały cykl spotkań związanych z wyzwaniami, które stanęły przed nimi w ich codziennej pracy w czasie pandemii. W grudniu 2020 roku rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki zmieniono zasady egzaminu maturalnego z historii w roku szkolnym 2020/2021[6]. Został on przeprowadzony na podstawie wymagań egzaminacyjnych zawartych w dołączonych do tego rozporządzenia załącznikach. Zmniejszono zakres wymagań ogólnych i szczegółowych określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, według których odbywał się egzamin maturalny w poprzednich latach. W lutym 2021 roku zaproponowano także warsztaty nauczycielom szkół podstawowych w związku z egzaminem ósmoklasisty – „Relacje między podstawą programową a nowym informatorem o egzaminie ósmoklasisty z historii w kontekście egzaminu zewnętrznego". Udział wzięło w pierwszym szkoleniu ponad 50, a w drugim blisko 30 uczestników; kolejna grupa oczekiwała na następny termin.

[6] Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 16 grudnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Dz.U. 2020, poz. 2314.

Zagadnienia związane z egzaminem ósmoklasisty wydawały się istotne dla praktyki szkolnej, gdyż zgodnie z planem wprowadzonym jeszcze przez minister Annę Zalewską uczniowie w 2022 roku mieli wybrać na egzaminie jeden przedmiot spośród następujących: biologii chemii, fizyki, geografii lub historii. Dlatego warsztaty cieszyły się sporym zainteresowaniem i planowano kolejne edycje. Tymczasem w kwietniu 2021 roku minister edukacji i nauki Przemysław Czarnek poinformował, że czwarty egzamin zostaje odroczony do 2024 roku.[7] Teoretycznie pedagodzy zyskali więcej czasu, aby lepiej przygotować uczniów. Nieoczekiwanie jednak decyzja ministra w sprawie odroczenia czwartego egzaminu dla ośmioklasistów spowodowała, że praktycznie zniknęło zainteresowanie nie tylko tą formą szkolenia, ale także egzaminem maturalnym z historii w formule 2023. Przeprowadzona w tym zakresie diagnoza wykazała, że nauczyciele wolą poczekać ze szkoleniami, gdyż nie mają pewności co do trwałości obowiązujących zasad. W związku z tym zmieniono ofertę i zaproponowano nowe szkolenia. Jednym z marcowych było spotkanie zorganizowane przy pomocy wydawnictwa MAC Edukacja z dr Anitą Garbat, pracownikiem Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach – „Emocje i pamięć w edukacji historycznej", na które zgłosiło się 62 nauczycieli. Kolejna propozycja, którą złożono nauczycielom zgodnie z ich sugestiami, to szkolenie „Praca ze źródłem ikonograficznym na lekcjach historii. Dzieła Mistrza Jana Matejki", które poprowadziła doradczyni I. Jóźwiak.

Na Warmii i Mazurach i Powiślu rok 2020 stanowił datę szczególną, ponieważ 11 lipca tego roku minęło 100 lat od przeprowadzenia na tym terenie plebiscytu. Celem głosowania było ustalenie przynależności terytorialnej tych obszarów do Polski lub Niemiec. W jego wyniku w granicach Rzeczypospolitej znalazły się z terenu dzisiejszego województwa warmińsko-mazurskiego tylko wsie Groszki, Czerlin, Lubstynek i Napromek. Z okazji rocznicy odbyło się wiele uroczystości zarówno centralnych, jak i w regionie. Brały w nich udział lokalne szkoły, a nauczyciele na stronie sieci „Regionalizm – patriotyzm jutra" dzielili się dobrymi praktykami, inspirujących innych. Nie mogło zatem zabraknąć tego tematu w ofercie skierowanej do nauczycieli regionu. Obchody jubileuszowe trwały niemal cały trudny rok 2020, a ich zakończenie miało miejsce w marcu roku kolejnego. W ramach projektu „Ruch polski na Warmii i Mazurach w okresie międzywojennym"

[7] A. Kwiatkowska, *Czarnek o maturach i egzaminach ósmoklasisty. Podnoszenie wymagań przesunięte*, https://wyborcza.pl/7,75398,27003328,konferencja-prasowa-ministra-czarnka-co-dalej-z-egzaminami.html [dostęp 30.04.2021].

odbywały się wykłady, konkursy tematyczne skierowane do uczniów i nauczycieli oraz warsztaty. Jednym z działań była wideokonferencja „Dziedzictwo kulturowe małej ojczyzny – Warmia i Mazury. Plebiscyt 1920 – pamięć czy kult?", która odbyła się 21 listopada 2020 roku. W spotkaniu wzięło udział 41 nauczycieli z województwa warmińsko-mazurskiego. Program webinaru składał się z dwóch paneli. Panel edukacyjny poprowadził W. Skrobot, który wygłosił wykład „Plebiscyt 1920 – pamięć czy kult?", przybliżając uczestnikom tematykę plebiscytu na Warmii i Mazurach. W ramach drugiego panelu, poświęconego dobrym praktykom, wystąpili już nauczyciele historii oraz osoby z gminy Rybno interesujące się dziedzictwem historycznym swojej małej ojczyzny. W prezentacjach pokazali działania z zakresu dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego w swoich placówkach edukacyjnych. Doradczyni I. Jóźwiak zachęcała nauczycieli do korzystania w pracy pedagogicznej z podręcznika *Dziedzictwo ziem pruskich. Dzieje i kultura Warmii i Mazur*, do którego napisała scenariusze zajęć połączone z interaktywnymi zadaniami dla dzieci i młodzieży. Co warte podkreślenia, uczestnicy wideokonferencji zwrócili uwagę na przydatność szkoleń w poznawaniu ich małej ojczyzny. Jest to zadanie tym ważniejsze, że w kontekście przeprowadzanych po 1999 roku reform oświatowych i rezygnacji ze ścieżek edukacyjnych (w tym regionalnej) faktycznie zmarginalizowano w szkołach polskich problematykę regionalną. Wychodząc naprzeciw potrzebom nauczycieli, kolejne spotkanie o tematyce plebiscytowej zostało pomyślane tak, aby wyposażyć ich w pomocne narzędzia dydaktyczne, które ułatwią i zachęcą do uwzględniania w swojej pracy zagadnień regionalizmu. W tym właśnie celu powstały scenariusze zajęć w formie cyfrowej, co wydaje się konieczne, jeśli wziąć pod uwagę otaczającą nas rzeczywistość. W marcu 2021 roku doradczyni metodyczna i współautorka (Iwona Jóźwiak) zaprezentowała oraz omówiła scenariusz lekcji online poświęconej plebiscytowi, który powstał przy współpracy Instytutu Północnego w Olsztynie, Pracowni Wydawniczej „Elset" i W-M ODN[8]. Został on udostępniony w Internecie, a nauczyciele mogli go pobrać i wykorzystać w pracy z uczniami. Chęć udziału tylko w pierwszych warsztatach zgłosiło aż 73 nauczycieli z województwa warmińsko-mazurskiego.

[8] Cyfrowe lekcje historii, https://drive.google.com/drive/folders/1umbQULyg-d-ewpHVyuGLHtd2VL-KyjTl?usp=sharing [dostęp 28.05.2021]; https://e-wmodn.pl/moodle/course/view.php?id=52 [dostęp 28.05.2021]. Dostęp możliwy był dla zalogowanych użytkowników Platformy Edukacyjnej W-M ODN.

Kolejnym przedsięwzięciem o tematyce regionalnej, zaplanowanym na czerwiec 2021 roku, było szkolenie na temat historii i współczesności największego jenieckiego obozu na Mazurach – Stalag IB Hohenstein. W latach 1939–1945 więziono tam kilkaset tysięcy jeńców z całej Europy. Organizatorzy przedsięwzięcia wspólnie z uczestnikami zastanawiali się, czy wśród żyjących na Warmii i Mazurach ludzi pozostała jakaś pamięć o tym miejscu oraz czy idea mająca na celu godne uczczenie jeńców wojennych ma szansę realizacji? Na szkoleniu wystąpił historyk i autor książki poświęconej obozowi w Hohenstein – Bogumił Kuźniewski. Uczestniczyli w nim również Barbara Święcicka i inni pracownicy Teatru im. Stefana Jaracza w Olsztynie, dzięki którym powstał reportaż o tym miejscu. Na tydzień przed zakończeniem naboru zapisało się blisko 90 osób zainteresowanych tematem, a swój akces potwierdziły również osoby zajmujące się w różnym wymiarze tematyką dziedzictwa kulturowego regionu w Urzędzie Wojewódzkim, Instytucie Pamięci Narodowej czy Urzędzie Marszałkowskim. Spotkanie zapoczątkowało nowy, jesienny cykl warsztatów regionalnych, realizowany we współpracy W-M ODN z Teatrem im. S. Jaracza. Planowano, nawiązując do twórczości Melchiora Wańkowicza, wyruszyć tropami Smętka. *Na tropach Smętka* to także spektakl grany przez olsztyński Teatr im. S. Jaracza. Teatr zaproponował nauczycielom 29 i 30 maja 2021 roku możliwość obejrzenia inscenizacji tego tak ważnego dla regionu reportażu z podróży M. Wańkowicza po Prusach Wschodnich w latach 30. Podróż ta była niejako pretekstem dla refleksji autora o trudnym dziedzictwie tych ziem – od czasów krzyżackich po hitlerowskie. Do zagadnień związanych z ludnością rodzimą[9] nawiązuje także jedna z ostatnich czerwcowych propozycji – projekt „Polak – Warmiak, dwaj sąsiedzi – Polok –Warnijok, dwa sójsiody". To zadanie dotyczące dokumentacji i udostępniania unikalnych zjawisk z zakresu dziedzictwa kultury ludowej Warmii i Mazur, ze szczególnym uwzględnieniem gwary warmińskiej, sztuki i rękodzieła ludowego, obrzędowości i obyczajowości. Projekt ma też pozwolić na zebranie i stworzenie dokumentacji przedsięwzięć zarówno utrwalających niematerialne dziedzictwo regionalne, jak animujących przekaz tradycyjnych kompetencji kulturowych w zakresie kultury ludowej. Kilkudniowe zajęcia odbyły się zarówno w formule online, jak i stacjonarnie. Do udziału w projekcie zgłosiło się 63 nauczycieli.

[9] Ludnością rodzimą nazywamy mieszkańców Warmii i Mazur sprzed 1945 r., którzy zdecydowali się zostać na tych ziemiach po zakończeniu II wojny światowej i w wyniku zmiany granic znaleźli się w państwie polskim; czasem określani są także jako ludność rdzenna czy autochtoniczna.

Doświadczenia wyniesione z ostatnich miesięcy pracy zdalnej pokazały, że platformy komunikacyjne mogą być nie tylko doskonałym narzędziem do nauczania, ale też nowym, niewykorzystanym przedtem w takim stopniu kanałem bezpośredniego kontaktu z uczestnikami szkoleń. W tej czy innej formie zdalna oferta szkoleniowa pozostanie z nami na dobre. Zdalne szkolenie nauczycieli oczywiste mankamenty, ale nieoczekiwanie zdaje się również nieść nowe możliwości. Nie wymaga już pokonywania wielu kilometrów do miejsca spotkania, nie pochłania środków finansowych i czasu, umożliwia przeprowadzenie spotkania dla dużo większej liczby zainteresowanych przy znikomych kosztach. Naturalnie nic nie zastąpi spotkania bezpośredniego, zwłaszcza w przypadku warsztatów terenowych czy artystycznych. Trudno jednak zaprzeczyć, że nawet czas pandemii nauczył nas czegoś pozytywnego – zmotywował do działań bardziej elastycznych, zmusił do dostosowania oferty i formy szkoleń czasem z dnia na dzień, dał też nowe możliwości – i dzięki nim kto wie, czy nie staliśmy się lepiej przygotowani na nowe wyzwania, które pewnie jeszcze nie raz postawi przed nami XXI wiek.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

Leksykon Polactwa w Niemczech, wyd. fototypiczne pierwodruku z 1939 r., Warszawa-Wrocław 1973.

Strony internetowe

https://drive.google.com/drive/folders/1umbQULyg-d-ewpHVyuGLHtd2VL-KyjTl?usp=sharing [dostęp 28.05.2021].

https://e-wmodn.pl/moodle/course/view.php?id=52 [dostęp 28.05.2021].

http://encyklopedia.warmia.mazury.pl/index.php/Mumia_z_Drwęcka [dostęp 07.05.2021].

https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200002314 [dostęp 06.05.2021].

https://przystanekhistoria.pl/pa2/biblioteka-cyfrowa/teki-edukacyjne/61038,Policja-Panstwowa-1919-1939.html?search=864523979 [dostęp 28.04.2021].

https://www.cyfrowewm.pl/s/16/scenariusze-lekcji-o-sredniowieczu [dostęp 28.04.2021].

https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow-i-powracajacych-do-kraju.html [dostęp 02.05.2021].

https://wyborcza.pl/7,75398,27003328,konferencja-prasowa-ministra-czarnka-co-dalej-z-egzaminami.html [dostęp 30.04.2021].

DOI: 10.34616/eks.2021.2.1.75.98

Edukacja Kultura Społeczeństwo
Rocznik II (2021), 1

HUBERT MAZUR
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
ORCID 0000-0002-5578-9251

NAUCZYCIEL W ARCHIWUM? KILKA UWAG O PROMOCJI OFERTY EDUKACYJNEJ ARCHIWÓW W ŚRODOWISKACH OŚWIATOWYCH

A TEACHER IN THE ARCHIVE? A FEW REMARKS ON THE PROMOTION OF THE EDUCATIONAL OFFER OF ARCHIVES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstrakt: Poszczególne inicjatywy archiwów składające się na ich ofertę edukacyjną, aby cieszyły się zainteresowaniem i wysoką frekwencją, powinny być właściwie promowane wśród społeczeństwa. Nie ma wątpliwości, że do głównych odbiorców takiej aktywności należą szkoły, przede wszystkim w kontekście edukacji historycznej. Kluczowym zatem wydaje się pytanie, w jaki sposób polskie archiwa informują nauczycieli o swojej ofercie edukacyjnej i zachęcają do korzystania z niej. Zbadania wymaga problem uwzględniania archiwów jako instytucji o charakterze edukacyjnym w uniwersyteckim kształceniu nauczycieli historii. Przede wszystkim należy zastanowić się, w jaki sposób informacje o działaniach edukacyjnych archiwów trafiają do szkół. Wydaje się, że archiwa wykazują się tutaj znaczącą biernością, poprzestając na publikowaniu wiadomości o jednostkowych wydarzeniach (np. wystawach, konkursach itp.) na własnych stronach internetowych. Niekiedy informacje te mają charakter bardziej systemowy – na witrynie archiwum znajduje się zakładka na temat oferty edukacyjnej, w której są zamieszczane np. scenariusze lekcji czy materiały dla nauczyciela. Niektóre placówki są w tym obszarze bardziej proaktywne, np. poprzez warsztaty czy publikacje adresowane do nauczycieli, których celem jest zachęcanie pedagogów do nawiązywania kontaktów z archiwami. Niekiedy przedsięwzięcia te organizowane są wspólnie z ośrodkami metodycznymi i kuratoriami oświaty. Warto zatem przyjrzeć się także współpracy archiwów z wymienionymi podmiotami. Duże znaczenie mają też prywatne, rodzinne i towarzyskie kontakty pomiędzy archiwistami i nauczycielami – te wydają się być najistotniejsze w promowaniu działań edukacyjnych archiwów.

Słowa kluczowe: działalność edukacyjna archiwów, współpraca nauczycieli z archiwistami, promocja

Abstract: Initiatives of individual archives that make up their educational offer, in order to attract interest and high attendance, should be properly promoted among the society. There is no doubt that the main recipients of such activity are schools, and the they mainly concern the field of historical education. Therefore, the key question seems to be how the Polish archives inform history teachers about use their educational offer and encourage them to take advantage of it. The problem of considering archives as an educational institution in the university education of history teachers requires research. First of all, it is necessary to consider how the information about the educational activities of the archives reaches schools. It seems that the archives are rather passive in this reagard, content with only publishing information about individual events (e.g., exhibitions, competitions, etc.) on their own websites. Sometimes this information is of a more systemic nature – when there is a tab on a website of a given archive presenting the educational offer, which includes, for example, lesson scenarios or materials for the teacher. Some institutions are more proactive in this field, e.g., providing workshops or releasing publications addressed to teachers, the aim of which is to encourage educators to establish contacts with archives. Sometimes, these projects are organized together with methodological centers and education boards. Therefore, it is also worth taking a closer look at the cooperation of archives with the aforementioned entities. Yet another issue is the importance of private, family and social contacts between archivists and teachers, which seem to be the most important in promoting the educational activities of the archives.

Keywords: educational activity of archives, cooperation between teachers and archivists, promotion

***

W zintensyfikowanej od kilkunastu lat dyskusji na temat działalności edukacyjnej archiwów prowadzonej w środowisku archiwistów i dydaktyków historii koncentrowano się głównie na ofercie archiwów oraz poszczególnych formach działania (lekcje archiwalne, wystawy, konkursy, itd.) i ich potencjale dydaktycznym. Znacznie rzadziej pisano i mówiono o możliwościach i narzędziach nawiązywania współpracy pomiędzy szkołą a archiwum, między nauczycielem a archiwistą[1].

Choć archiwa państwowe w rocznych sprawozdaniach z działalności, publikowanych na ich witrynach internetowych oraz w mediach społecznościowych, szczycą się prowadzoną działalnością edukacyjną, to liczby określonych działań, np. lekcji archiwalnych, nie imponują. A gdy zestawi się je ze statystykami zajęć w muzeach, zarysowuje się raczej smutny obraz aktywności edukacyjnej archiwów (Tabele 1 i 2).

[1] H. Mazur, *Od prac kulturalno-oświatowych do edukacji w archiwach państwowych. Dzieje myśli popularyzatorskiej i przegląd piśmiennictwa z lat 1930–2014*, „Archeion" 2015, t. 116, s. 244–290.

Tabela 1. Zajęcia w Archiwum Państwowym w Toruniu i Muzeum Okręgowym w Toruniu w latach 2007–2019

Rok	Muzeum Okręgowe w Toruniu		Archiwum Państwowe w Toruniu	
	Liczba zajęć	Liczba uczestników	Liczba zajęć	Liczba uczestników
2007	1 131	27 144	31[a]	brak danych
2008	1 386	33 264	16[ab]	brak danych
2009	1 657	39 768	0[b]	0
2010	1 907	45 768	23[c]	353
2011	1 749	41 976	33[c]	480
2012	1 898	45 552	22[c]	290
2013	1 913	45 912	brak danych	666
2014	1 211	29 064	39	789
2015	367	7 621	45	811
2016	344	7 540	45	651
2017	416	8 475	36	512
2018	343	6 574	38	1 181
2019	318	884	32	431

Źródło tabeli: opracowanie własne na podstawie Sprawozdań rocznych z działalności Archiwum Państwowego w Toruniu z lat 2007–2019, zob. https://aptorun.bip.gov.pl/sprawozdania-roczne/sprawozdania-roczne.html [dostęp 01.06.2021]; *Raport z działalności Muzeum Okręgowego w Toruniu w latach 2007–2020*, Toruń 2020, https://muzeum.torun.pl/aktualnosci/raport-z-dzialalnosci-muzeum-okregowego-w-toruniu-w-latach-2007-2020/ [dostęp 01.06.2021].

Uwagi:
[a] pokazy
[b] w tym roku działalność archiwum była ograniczona przez remont budynku
[c] lekcje archiwalne i wycieczki łącznie

Tabela 2. Zajęcia w Archiwum Państwowym w Kaliszu i Muzeum Okręgowym w Kaliszu w latach 2012–2018

Rok	Muzeum Okręgowe w Kaliszu		Archiwum Państwowe w Kaliszu	
	Liczba zajęć	Liczba uczestników	Liczba zajęć	Liczba uczestników
2012	306	9 572	6	141
2013	295	11 336	22	405
2014	302	9 061	39	874
2015	303	9 031	–	831
2016	132	3 204	–	436
2017	124	3 250	–	724
2018	149	3 682	22	500

Źródło tabeli: opracowanie własne na podstawie Sprawozdań Muzeum Okręgowego Ziemi Kaliskiej z wykonanie planu finansowo-merytorycznego za lata 2012–2018, zob. https://www.muzeumwkaliszu.pl/sprawozdania-z-dzialanosci.html [dostęp 26.05.2021];

Kluczowym wydaje się zatem pytanie, skąd nauczyciel może uzyskać wiedzę o ofercie edukacyjnej archiwów, czy szerzej – jakie czynniki będą miały wpływ na świadomość nauczycieli co do potencjału edukacyjnego archiwów. W ślad za tym należy zastanowić się, jakie działania podejmują archiwa, aby szerzyć w szkolnictwie wiedzą o ich o działaniach edukacyjnych i zachęcać nauczycieli do kontaktów z archiwami. Drugim problemem jest uniwersyteckie kształcenie nauczycieli i historii i pytanie, czy w trakcie studiów studenci historii ze specjalnością nauczycielską poznają archiwa jako placówki pozaszkolnej edukacji historycznej, które można wykorzystać w przyszłej pracy dydaktycznej. Aby uzyskać odpowiedzi, przeanalizowano strony internetowe archiwów państwowych i profile na portalu Facebook, literaturę archiwistyczną i dydaktyczno-historyczną, inicjatywy edukacyjne archiwów kierowane do nauczycieli, a także programy kształcenia uniwersyteckiego na kierunkach historia ze specjalnością nauczycielską. Przeprowadzono też (nie do końca udaną z uwagi na niewielką liczbę odpowiedzi) ankietę wśród dydaktyków historii.

Strony internetowe

Najczęściej najpełniejsze dane o ofercie edukacyjnej danego archiwum państwowego można znaleźć na jego witrynie internetowej. Niekiedy jest to jedyne źródło informacji na ten temat. Odnośne zakładki nazwane są „Edukacja”,

„Edukacja i popularyzacja", „Działalność edukacyjna", „Projekty edukacyjne" lub „Popularyzacja". W kuriozalnym miejscu została umieszczona informacja o działaniach edukacyjnych Archiwum Państwowego (AP) w Toruniu – w zakładce „Zasób archiwum" [2]. Z kolei na witrynie Archiwum Głównego Akt Dawnych (AGAD) wiadomości te stanowią część zakładki „Nauka"[3].

Zakładki te zawierają zazwyczaj propozycje tematyczne lekcji archiwalnych organizowanych przez dane archiwum (AP w Kielcach, Łodzi, Piotrkowie Trybunalskim, Płocku, Rzeszowie, Siedlcach, Suwałkach i Szczecinie oraz Archiwum Narodowe w Krakowie – ANK) niekiedy opatrzone krótkim opisem czy komentarzem, informacją o czasie trwania lub maksymalnej liczbie uczestników (AP w Białymstoku, Gdańsku, Gorzowie Wielkopolskim, Lublinie, Olsztynie i Wrocławiu). Tylko niektóre archiwa zamieszczają na swoich stronach internetowych scenariusze proponowanych lekcji (AGAD, Narodowe Archiwum Cyfrowe – NAC, AP w Bydgoszczy, Lesznie, Malborku, Przemyślu i Warszawie). Kilka archiwów informuje, że zamieszczona na witrynie oferta lekcyjna nie stanowi zamkniętego katalogu, deklarując jednocześnie otwartość na potrzeby i propozycje nauczycieli (AP w Białymstoku, Kielcach, Koszalinie, Malborku, Piotrkowie Trybunalskim, Płocku i Rzeszowie). W wielu przypadkach podano dane kontaktowe osób prowadzących lekcje archiwalne (NAC, AP w Białymstoku, Bydgoszczy, Częstochowie, Gdańsku, Kielcach, Lublinie, Łodzi, Malborku, Olsztynie, Opolu, Płocku, Rzeszowie, Suwałkach, Toruniu i Zielonej Górze oraz ANK)[4]. Na stronie

[2] http://torun.ap.gov.pl/zasob-archiwum-panstwowego-w-toruniu/pokazy-dla-uczniow-i-studentow/ [dostęp: 31.05.2021].

[3] https://agad.gov.pl/?page_id=384 [dostęp: 31.05.2021].

[4] https://agad.gov.pl/?page_id=384; https://www.nac.gov.pl/wiedza-i-edukacja/oferta-edukacyjna/, https://www.bialystok.ap.gov.pl/p,85,edukacja; http://www.bydgoszcz.ap.gov.pl/popularyzacja-i-edukacja/lekcje-archiwalne/; http://www.czestochowa.ap.gov.pl/index.php/pl/dzialalnosc-edukacyjna/lekcje-archiwalne-oferta-dla-szkol; https://www.gdansk.ap.gov.pl/pl/top/Lekcje-archiwalne; https://gorzow.ap.gov.pl/p,89,lekcje-archiwalne; https://www.kielce.ap.gov.pl/p,77,oferta-edukacyjna; http://www.koszalin.ap.gov.pl/oferta-dla-szkol/; https://archiwum.leszno.pl/new/p,94,edukacja; http://lublin.ap.gov.pl/nauka-popularyzacja-i-edukacja/oferta-edukacyjna/; https://www.lodz.ap.gov.pl/p,92,oferta-edukacyjna; http://www.malbork.ap.gov.pl/p,116,lekcje-archiwalne; http://olsztyn.ap.gov.pl/lekcje-archiwalne; http://nowastrona.opole.ap.gov.pl/front/education/lekcje-on-line-w-archiwum; https://www.piotrkow-tryb.ap.gov.pl/p,84,lekcje-archiwalne; https://plock.ap.gov.pl/index.php/edukacja/; http://www.przemysl.ap.gov.pl/p,76,oferta-edukacyjna; https://rzeszow.ap.gov.pl/o-archiwum/co-robimy/prezentacje-dla-szkol/; https://www.siedlce.ap.gov.pl/p,87,oferta-edukacyjna; https://www.suwalki.ap.gov.pl/p,114,edukacja-i-popularyzacja; https://www.szczecin.ap.gov.pl/pl/popularyzacja; http://torun.ap.gov.pl/zasob-archiwum-panstwowego-w-toruniu/pokazy-dla-uczniow-i-studentow/; https://www.warszawa.ap.gov.pl/p,194,dla-nauczycieli; https://www.ap.wroc.pl/lekcje-archiwalne; https://www.archiwum.zgora.pl/p,96,popularyzacja; https://agad.gov.pl/?page_id=384; https://ank.

AP w Warszawie udostępniono formularze zamawiania lekcji z możliwością pobrania[5].

Niekiedy informacje te poprzedza krótkie zaproszenie adresowane do nauczycieli do uczestnictwa w zajęciach archiwalnych (AP w Białymstoku[6] i Koszalinie[7]). Nie zawsze jednak takie zaproszenie brzmi zachęcająco[8].

Nietypowym sposobem promowania oferty edukacyjnej jest film „Archiwum edukuje – czyli warsztaty wśród dokumentów" zamieszczony w zakładce „Telewizja Kopernik" na stronie AP w Olsztynie, w którym można zobaczyć krótki reportaż na temat warsztatów genealogicznych w archiwum. Wypowiadają się w nim zarówno uczniowie i nauczyciele, jak również pracownik AP w Olsztynie Karolina Strusińska-Pełka[9].

W latach 2010–2018 w ramach strony internetowej Naczelnej Dyrekcji Archiwów Państwowych działał serwis „Strefa edukacyjna". Jego głównym celem było zebranie i udostępnienie na jednej platformie informacji dotyczących organizowanych przez archiwa państwowe przedsięwzięć popularyzatorskich, edukacyjnych i naukowych. Duże znaczenie miała zakładka „Lekcje archiwalne" zawierająca wykazy tematów oraz scenariusze i konspekty lekcji archiwalnych poszczególnych archiwów państwowych[10].

---

gov.pl/co-robimy/popularyzacja-edukacja-i-wydawnictwa/edukacja/pokazy-i-lekcje-archiwalne/ [dostęp 31.05.2021].

[5] https://www.warszawa.ap.gov.pl/art,168,lekcja-w-archiwum-tematy-zasady-zamawiania [dostęp 31.05.2021].

[6] „Archiwum Państwowe w Białymstoku pragnie zaprosić Państwa do współpracy przy organizacji bezpłatnych lekcji archiwalnych skierowanych do młodzieży szkolnej. Lekcje dotyczą historii państwa i regionu. W ich trakcie wykorzystywane są różnorodne metody nauczania. Zapraszamy do zapoznania się z naszą ofertą", https://www.bialystok.ap.gov.pl/p,85,edukacja [dostęp 31.05.2021].

[7] „Archiwum Państwowe w Koszalinie wraz z Oddziałami zamiejscowymi organizuje dla dzieci i młodzieży lekcje historyczno – archiwalne połączone z pokazem archiwaliów. Prowadzone są one przez pracowników Archiwum. W związku z tym zachęcamy nauczycieli historii i uczniów do skorzystania z naszej oferty! […] Namawiamy nauczycieli historii do współpracy z nami. Oferujemy pomoc w wyszukiwaniu dokumentów dotyczących dziejów regionu koszalińskiego, które mogą potem zostać wykorzystane jako materiały na lekcjach, historii", http://www.koszalin.ap.gov.pl/oferta-dla-szkol/ [dostęp 31.05.2021].

[8] „Archiwum Państwowe w Przemyślu informuje, iż w zakresie zadań stawianych przed urzędem znajduje się prowadzenie lekcji archiwalnych", http://www.przemysl.ap.gov.pl/p,76,oferta-edukacyjna [dostęp 31.05.2021].

[9] http://archiwum.kopernik.tv/1087,archiwum-edukuje-czyli-warsztaty-wsrod-dokumentow [dostęp 27.12.2018].

[10] http://archiwalna.archiwa.gov.pl/pl/aktualnoci-edu.html?template=archiwa_edu [dostęp: 13.01.2019]; A. Rosa, *Funkcja edukacyjna archiwów*, Warszawa 2012, s. 259–260; H. Mazur, *Multimedia a edukacyjna funkcja archiwów. Przypadek kielecki*, [w:] *Multimedia a źródła historyczne w nauczaniu i badaniach*, red. M. Szabaciuk, M. Ausz, Lublin 2015, s. 219; *idem*, *Lekcje archiwalne*

Rzadko natomiast informacje o ofercie edukacyjnej archiwów publikowane są na stronach władz oświatowych. Jednym z nielicznych przykładów jest strona Kuratorium Łódzkiego, informująca o „możliwości współpracy przy realizowanych zajęciach szkolnych związanych z tematyką obchodów Święta Niepodległości, zarówno w szkołach jak i w siedzibie instytucji [archiwum]”[11]. Z kolei w 2020 roku lubelskie kuratorium poprzez swoją witrynę zapraszało młodzież szkół województwa lubelskiego do zwiedzenia wystawy „Lubelszczyzna w czasie wojny polsko-bolszewickiej 1919–1921 w materiałach Archiwum Państwowego w Lublinie” zorganizowanej przez AP w Lublinie[12].

Media społecznościowe

Inną płaszczyzną informowania o ofercie edukacyjnej są media społecznościowe, z portalem Facebook na czele[13]. Wydaje się, że specyfika tych mediów pozwala archiwom raczej na promowanie jednostkowych wydarzeń edukacyjnych czy popularyzatorskich (np. określonej wystawy, gry miejskiej czy konkursu). Np. w 2020 roku na profilu facebookowym AP w Białymstoku zapraszało do udziału w konkursie genealogicznym[14]. Z kolei AP w Koszalinie w 2019 roku zachęcało szkoły podstawowe do udziału w lekcjach archiwalnych będących częścią projektu „Z rodzinnej szuflady”[15]. Profil AP we Wrocławiu posłużył do promowania obchodów Międzynarodowego Dnia Archiwów w oddziale w Jeleniej Górze[16], natomiast AP w Radomiu propagowało poprzez Facebook wystawę przygotowaną z okazji rocznicy Konstytucji 3 Maja[17]. Trudniej poprzez to medium informować o stałej ofercie edukacyjnej danego archiwum, choć i to się zdarza, jak choćby w przypadku AP w Gdańsku,

w archiwach państwowych w świetle konspektów i scenariuszy w Strefie Edukacyjnej Naczelnej Dyrekcji Archiwów Państwowych, „Archiwista Polski” 2014, nr 4 (76), s. 39–58.

[11] https://www.kuratorium.lodz.pl/komiks-na-stulecie-odzyskania-niepodleglosci-archiwum-panstwowe-zaprasza-szkoly-do-wspolpracy/ [dostęp 27.04.2021].

[12] https://www.kuratorium.lublin.pl/?akc=akt&op=szcz&id=10734 [dostęp 27.04.2021].

[13] H. Mazur, *Działalność edukacyjna archiwów w zakresie współpracy ze szkołami*, praca doktorska napisana pod kierunkiem W. Chorążyczewskiego, Toruń 2019, mps w Archiwum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

[14] https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=3446666682118173&id=351626874955518 [dostęp 27.04.2021].

[15] https://www.facebook.com/ArchiwumPanstwowewKoszalinie/posts/2379089872134843 [dostęp 27.04.2021].

[16] https://www.facebook.com/ArchiwumPanstwoweWeWroclawiu/posts/1423335224472254 [dostęp 27.04.2021].

[17] https://www.facebook.com/apradom/posts/4626975403983992 [dostęp: 27.04.2021].

które w 2014 opublikowało post na Facebooku z zaproszeniem do udziału w lekcjach archiwalnych[18]. W 2020 roku podobny post ukazał się na profilu AP w Częstochowie[19].

Najczęściej na profilach archiwów zamieszczano fotorelacje z odbytych inicjatyw edukacyjnych (tak było m.in. na profilu AP w Przemyślu[20] i Częstochowie[21]), co ma w sobie potencjał promocyjny i może zachęcać nauczycieli do podjęcia współpracy z archiwum.

W marcu 2020 roku na Facebooku z inicjatywy dyrekcji AP w Siedlcach, Archiwum Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach i Archiwum Diecezjalnego w Siedlcach powstał profil „Archiwa Siedleckie dla nauczycieli, uczniów i pasjonatów". Strona powstała w dobie pandemii pod hasłem „Zostań w domu i badaj historię regionu" jako odpowiedź na prośby nauczycieli. Zamieszczano w niej archiwalia związane z historią regionu, które mogły uatrakcyjnić proces dydaktyczny w dobie zdalnego nauczania. Niestety, od dłuższego czasu treści na niej nie są aktualizowane[22].

Warsztaty i spotkania dla nauczycieli

Niektóre archiwa państwowe przyjmują wycieczki, podczas których nauczyciele nie tylko zwiedzają gmach archiwum, ale też zapoznają się z jego działalnością i zasobem[23]. Organizowane są także różnorakie spotkania, podczas których archiwiści przedstawiają ofertę edukacyjną danego archiwum i możliwości współpracy ze szkołami. Takie warsztaty zorganizowało w 2015 roku AP w Malborku przy współpracy z Warmińsko-Mazurskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli

[18] https://www.facebook.com/152385371488105/photos/a.679825528744084/679825542077416 [dostęp 27.04.2021].

[19] https://www.facebook.com/ArchiwumPanstwowewCzestochowie/photos/a.1700019260275532/2719906434953471 [dostęp 27.04.2021].

[20] https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1000250490349999&id=440125136362540 [dostęp 27.04.2021].

[21] https://www.facebook.com/ArchiwumPanstwowewCzestochowie/posts/2102881086656012 [dostęp 27.04.2021].

[22] https://www.facebook.com/Archiwa-Siedleckie-dla-nauczycieli-uczni%C3%B3w-i-pasjonat%C3%B3w-103198437999487/ [dostęp 01.06.2021].

[23] W 2012 roku AP w Koszalinie odwiedzały wycieczki nauczycieli z Centrum Edukacji Nauczycieli, Archiwum Zakładowe Naczelnej Dyrekcji Archiwów Państwowych (dalej: AZ NDAP), sygn. 653/3, t. 3, s. 301. Nauczyciele historii z terenu Wielkopolski w ramach spotkań organizowanych przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu gościli w 2017 roku w AP w Poznaniu, gdzie zapoznali się z zasobem i działalnością tejże placówki, http://poznan.ap.gov.pl/06-02-2014/ [dostęp 27.04.2021].

w Elblągu[24]. W latach 2012–2013 AP w Kielcach wspólnie ze Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach i Samorządowym Ośrodkiem Doradztwa Metodycznego w Kielcach dwukrotnie przygotowało warsztaty dla nauczycieli, w trakcie których przedstawiono ofertę edukacyjną archiwum[25]. Takie spotkania organizowało też AP w Lesznie w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli w Lesznie[26]. Płockie archiwum wraz z Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku i Muzeum Mazowieckim w Płocku zorganizowało w 2017 roku konferencję dla nauczycieli pt. „Edukacja historyczna w szkole, muzeum, archiwum…"[27].

Tematyka niektórych spotkań była ukierunkowana na problematykę genealogiczną[28] lub historyczną[29]. Promowano też konkretne inicjatywy edukacyjne archiwów – np. AP w Płocku zaprezentowało projektu „Poznaję moje miasto"[30]. Z kolei w 2014 roku na konferencji nauczycielskiej pt. „Matura historia 2015" w Ośrodku Myśli Patriotycznej i Obywatelskiej w Kielcach piszący te słowa zaprezentował inicjatywę „Lekcje archiwalne on-line"[31].

Wyeksponowania wymagają warsztaty metodyczne dedykowane nauczycielom historii i wiedzy o społeczeństwie, organizowane przez AP w Warszawie wraz z Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Ich celem było poszerzenie wiedzy o archiwum i jego zadaniach, zwłaszcza o możliwościach współpracy ze szkołami na gruncie edukacji historycznej, a także podniesienie

[24] AZ NDAP, sygn. 662/2, 2015 t. 2, s. 256.

[25] H. Mazur, *Rzecz o edukacyjnej funkcji Archiwum Państwowego w Kielcach*, „Świętokrzyskie Studia Archiwalno-Historyczne" 2012, nr 1, s. 112.

[26] H. Mazur, *Działalność edukacyjna…*

[27] http://www.plock.ap.gov.pl/art,77,edukacja-historyczna-w-szkole-muzeum-archiwum-zaproszenie-na-konferencje [dostęp 27.02.2019].

[28] W 2012 roku w AP Siedlcach, gdzie Beata Troć przeprowadziła spotkanie „Typy źródeł wykorzystywanych do badań genealogicznych" dla Samorządowego Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Siedlcach, G. Welik, *Kronika wydarzeń w Archiwum Państwowym w Siedlcach, IX 2010 r. – IX 2012 r.*, „Prace Archiwalno-Konserwatorskie" 2012, z. 18, s. 310. Osadnictwo na Ziemi Lubuskiej po 1945 roku oraz budowa drzewa genealogicznego były tematami kursu doskonalącego dla nauczycieli zorganizowanego przez AP w Zielonej Górze i zielonogórski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, http://www.archiwum.zgora.pl/art,25,kurs-doskonalacy-dla-nauczycieli-relacja [dostęp 27.05.2021].

[29] W 2018 roku w AAN odbyło się seminarium dla nauczycieli „Dzieje emigracji niepodległościowej 1939–1989". Uczestnicy wysłuchali wystąpień o pozyskiwaniu, zabezpieczaniu zbiorów emigracyjnych i współpracy z polskimi instytucjami za granicą, http://www.aan.gov.pl/art,482,seminarium-dla-nauczycieli-w-aan [dostęp 27.05.2021].

[30] K. Bańka, *Działalność Archiwum Państwowego w Płocku w latach 2012–2013*, „Płocki Rocznik Historyczno-Archiwalny" 6, 2014, s. 115.

[31] Zbiory własne autora.

kompetencji nauczycieli w zakresie wykorzystania źródeł historycznych w procesie dydaktycznym. Każdorazowo wypracowano scenariusze lekcji z użyciem archiwaliów jako środków dydaktycznych[32].

Nie zawsze nauczyciele byli zainteresowani ofertą edukacyjną archiwów „W latach 2015–2017[33] zielonogórskie archiwum współpracowało z lubuskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli. Jednak wobec braku zainteresowania nauczycieli organizowanymi ofertą archiwum współpraca nie była kontynuowana[34]."

Publikacje

Inną formą informowania nauczycieli o działalności edukacyjnej archiwów i ich ofercie skierowanej do szkół są publikacje wydawane przez ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli. Ukazały się trzy krótkie artykuły informacyjne opracowane przez archiwistów AP w Kielcach na łamach pisma „Inspiracje" wydawanego przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach[35], przez pracowników AP w Opolu w publikacji Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu[36] oraz przez pracowników AP w Warszawie w czasopiśmie Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli „Meritum"[37].

Poza tym Archiwum Państwowe w Warszawie od 2016 roku, wspólnie z Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, Naczelną Dyrekcją Archiwów Państwowych, Instytutem Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego oraz Archiwum Instytutu Pamięci Narodowej, organizuje konferencję cykliczną „Educare necesse est" poświęconą edukacji archiwalnej

[32] https://www.warszawa.ap.gov.pl/index.php?c=&id=&s=52; https://www.warszawa.ap.gov.pl/index.php?c=&id=&s=47; https://www.warszawa.ap.gov.pl/art,579,archiwum-jako-warsztat-pracy-nauczyciela-historii-kurs-d3grudnia 2018 [dostęp 27.05.2021].

[33] http://www.aan.gov.pl/art,482,seminarium-dla-nauczycieli-w-aan [dostęp 27.05.2021].

[34] H. Mazur, *Działalność edukacyjna…*

[35] H. Mazur, *Lekcje w Archiwum Państwowym w Kielcach*, „Inspiracje" 2011, nr 3, s. 22–23.

[36] A. Starczewska-Wojnar, J. Sowińska, *Oferta bezpłatnych lekcji archiwalnych oraz warsztatów dla dzieci i młodzieży w siedzibie Archiwum Państwowego w Opolu*, [w:] *Odkryj Opole w Szkole*, red. S. Jagło, J. Berdzik, Opole 2017, s. 168–170.

[37] V. Urbaniak, *Ale to już było... czyli co archiwa mogą mieć wspólnego z edukacją?*, „Meritum" 2016, nr 42, s. 33–36.

i roli źródeł archiwalnych w edukacji historycznej. Pokłosiem konferencji są trzy publikacje zawierające teksty wystąpień[38].

Pewną rolę w omawianej materii odegrać może także czasopismo „Wiadomości Historyczne z WOS". W 2020 i 2021 roku w niektórych numerach periodyku pojawiała się rubryka „Archiwum i Szkoła", w której publikowane były artykuły archiwistów na temat działań edukacyjnych prowadzonych przez poszczególne archiwa[39]. Z kolei w 2016 roku ukazał się tematyczny numer „Wiadomości Historycznych" pt. „Archiwum i szkoła"[40]. Niezależnie od tego na łamach omawianego czasopisma publikowano scenariusze lekcji archiwalnych[41] lub artykuły przeglądowe na temat ofert edukacyjnej archiwów[42].

---

[38] *Educare necesse est — ale jak i dlaczego? Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych*, red. V. Urbaniak, Warszawa 2017; *Educare necesse est — powrót do źródeł. Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych*, red. V. Urbaniak, Warszawa 2017; *Educare necesse est — wokół idei patriotyzmu. Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych*, red. Urbaniak, Warszawa 2019; *Educare necesse est — dziedzictwo pamięci*, red. V. Urbaniak, Warszawa 2020; zob. także M. Czerwińska, [Rec.] *Educare necesse est — ale jak i dlaczego? Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych, red. V. Urbaniak, Warszawa 2017*, „Studia Archiwalne" 4, 2017, s. 255–260; A. Bestian-Zając, [Rec.] *Educare necesse est — ale jak i dlaczego? Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych, red. V. Urbaniak, Warszawa 2017*, „Archiwa – Kancelarie – Zbiory" (dalej: AKZ) 2017, nr 8, s. 229–257; W. Stępniak, *Educare necesse est — ale jak i dlaczego? Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych, red. V. Urbaniak, Warszawa 2017*, „Archiwista Polski" 23, 2018, nr 1, s. 106–112.

[39] M. Iżykowska, *Stulecie Niepodległej w Archiwum Państwowym w Opolu*, „Wiadomości Historyczne" (dalej: WH) 2001, nr 1, s. 42–43; A. Konstankiewicz, *Projekt „Archiwa Rodzinne Niepodległej"*, WH 2001, nr 1, s. 44–47; A. Sokół, A. Warzecha, *„Halo, tu Archiwum", czyli jak odkrywać archiwa? Działalność edukacyjna Archiwum Narodowego w Krakowie*, WH 2020, nr 6, s. 48–50; M. Iżykowska, J. Sowińska, *„Z polskim słowem na odrzańskim szlaku" – edukacja w Archiwum Państwowym w Opolu*, WH 2020, nr 4, s. 49–50; A. Filipek, *„Mały archiwista – moja pierwsza wizyta w archiwum" – archiwalny projekt edukacyjny skierowany do najmłodszych odbiorców*, WH 2020, nr 2, s. 43–45.

[40] H. Mazur, *Edukacja w archiwum, archiwum w edukacji*, WH 2016, nr 1, s. 4–7; P. Zielony, *Wizyta w archiwum IPN*, WH 2016, nr 1, s. 8–10; K. Ziętal, *Archiwa społeczne zyskują siłę*, WH 2016, nr 1, s. 11–14; A. Rosa, *W stronę nowej jakości w działalności edukacyjnej archiwów*, WH 2016, nr 1, s. 15–16; T. Stachurska-Maj, V. Urbaniak, *Szkoła i archiwum*, WH 2016, nr 1, s. 17–22; M. Szczepaniak, G. Tyrchan, *Uczniowie w archiwum – ciekawe zajęcia czy „nudy na pudy"?*, WH 2016, nr 1, s. 23–25; A. Konstankiewicz, *Archiwa rodzinne*, WH 2016, nr 1, s. 28–31.

[41] H. Mazur, *Archiwum Państwowe w Kielcach – historia – zadania – zasób jako przykład lekcji archiwalnej*, WH 2011, nr 6, s. 18–24; *idem*, *Archiwum Państwowe w Kielcach – historia – zadania – zasób. Konspekt lekcji w liceum ogólnokształcącym*, WH 2011, nr 6, s. 25–27; *idem*, *Lekcja genealogiczna w archiwum państwowym*, WH 2019, nr 2, s. 34–38; *idem*, *Lekcje archiwalne on-line Archiwum Państwowego w Kielcach*, WH 2013, nr 5, s. 13–19; M. Szczepaniak, G. Tyrchan, *Ścieżka edukacji regionalnej „Kościół Św. Ducha w Gnieźnie". Materiały i scenariusze zajęć przeznaczonych dla uczniów gimnazjów*, WH 2007, nr 3, s. 43–55.

[42] H. Mazur, A. Rosa, *Edukacyjna i popularyzatorska oferta archiwów w stulecie odzyskania przez Polskę niepodległości*, WH 2018, nr 5, s. 45–48.

Mniejszy zasięg, bo obejmujący raczej środowiska dydaktyków historii, miały publikacje archiwistów lub dydaktyków ukazujące się w pracach zbiorowych będących pokłosiem konferencji dydaktyczno-historycznych[43].

Warto dodać, że problematyka archiwów jako instytucji pozaszkolnej edukacji historycznej znalazły się na kartach dwóch podręczników dydaktyki historii Alojzego Zieleckiego[44] oraz Ewy Chorąży, Danuty Konieczki-Śliwińskiej i Stanisława Roszaka[45], a także w encyklopedii dydaktyki historii[46].

Wyjątkowy charakter mają specjalne wydawnictwa archiwów dedykowane nauczycielom. Największe osiągnięcia na tym polu posiada AP w Warszawie, które wraz z Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli wydało trzy publikacje zawierające scenariusze i konspekty lekcji z wykorzystaniem archiwaliów[47]. Celem publikacji było podniesienie kompetencji nauczycieli historii

---

[43] A. Pasko, *Zadania Archiwum Państwowego w Białymstoku w zakresie edukacji realizowane we współpracy ze szkołami*, [w:] *Region w edukacji historycznej. Nauka, doradztwo, praktyka*, „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne" (dalej: TSD), t. II, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2005, s. 169–173; M. Figeac-Monthus, *Historia i dziedzictwo lokalne we Francji. Wykorzystanie dokumentów archiwalnych na poziomie gimnazjalnym*, [w:] *Region w edukacji historycznej*, s. 25–33; *eadem*, *Służby edukacyjne i nauczanie historii – przypadek francuski,* [w:] *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, TSD, t. IV, red. S. Roszak, M. Strzelecka, Toruń 2007, s. 26–32; B. Herdzin, *Działalność edukacyjno-popularyzatorska archiwów na przykładzie Archiwum Państwowego w Toruniu*, [w:] *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, s. 45–50; M. Honeybone, *Archiwa i muzea w nauczaniu historii w Anglii*, [w:] *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, s. 21–25; D. Konieczka-Śliwińska, *Współpraca szkoły wyższej z placówkami muzealnymi i archiwalnymi w kształceniu studentów specjalności nauczycielskiej*, [w:] *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, s. 137–144; A. Rosa, *Funkcja edukacyjna archiwów. Pojęcie i zakres*, [w:] *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, s. 15–20; H. Mazur, *Edukacja historyczna w archiwach – bilans, perspektywy, postulaty*, [w:] *Kierunki badań dydaktycznych. Kierunki zamian edukacji historycznej*, TSD, t. X, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruń 2013, s. 298–309; *idem*, A. Rosa, *Lekcje archiwalne – w kierunku efektywności i innowacyjności kształcenia*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej*, TSD, t. XI, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruń 2016, s. 83–93 [wspólnie z A. Rosą].

[44] A. Zielecki, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007, s. 274–276. Jego zdaniem w ramach współpracy ze szkołami archiwa mogą organizować lekcje w archiwum połączone z pokazem najciekawszych archiwaliów oraz lekcje w szkole, na których nauczyciel prezentuje dokumenty dotyczące historii szkoły. Zasób archiwów może służyć uczniom do opracowania projektów, przygotowywania się do konkursów, quizów i olimpiad historycznych, zbierania materiałów do napisania rozprawki historycznej czy referatu.

[45] E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 262–264.

[46] A. Zielecki, *Archiwa*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 13–14.

[47] *Archiwum jako warsztat pracy nauczyciela historii. Scenariusze lekcji dla nauczycieli szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej*, red. T. Stachurska-Maj, V. Urbaniak, Warszawa 2010; zob. także H. Mazur, [Rec.] *Archiwum jako warsztat pracy nauczyciela historii.*

w dziedzinie wykorzystania źródeł historycznych w procesie kształcenia. Zasadniczą część każdej z nich stanowią scenariusze lekcji sporządzone przez nauczycieli warszawskich szkół. W materiałach pomocniczych zamieszczonych na załączonych do książek płytach można znaleźć ćwiczenia i zadania, schematy, tabele, słowniczki pojęć, wzory formularzy używanych w archiwach, a przede wszystkim skany materiałów archiwalnych dobranych pod względem tematyki lekcji.

Wspólną inicjatywą wydawniczą AP w Płocku, Stowarzyszenia Przyjaciół Archiwum Państwowego w Płocku oraz SP nr 21 w Płocku jest publikacja zawierająca scenariusze pięciu zajęć dla najmłodszych uczniów szkół podstawowych. Część drugą stanowią karty pracy pomyślane na kształt zeszytu ćwiczeń[48].

Propozycją AP w Opolu jest płyta CD pod tytułem „Kultura chrześcijańska w dziejach narodu. Materiały edukacyjne dla szkół". Zawiera ona „Materiały dla nauczyciela" – scenariusze lekcji oraz „Materiały dla ucznia" – karty pracy. W obu pakietach znajdują się ilustracje, słowiczki, definicje pojęć, kalendaria, fragmenty źródeł, publikacji naukowych, mapy, schematy i skany dokumentów[49].

Scenariusze lekcji dla nauczycieli szkoły podstawowej, gimnazjalnej i szkoły ponadgimnazjalnej, pod red. Teresy Stachurskiej-Maj i Violetty Urbaniak, Warszawa 2010, ss. 71 + CD, „Archiwista Polski" 16, 2011, nr 3, s. 71–76; *„Bez korzeni nie zakwitniesz" – Warszawa moją małą ojczyzną. Scenariusze lekcji dla nauczycieli szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum*, red. T. Stachurska-Maj, V. Urbaniak, Warszawa 2012; zob. także D. Konieczka-Śliwińska, [Rec.] *Bez korzeni nie zakwitniesz – Warszawa moją małą ojczyzną. Scenariusze lekcji dla nauczycieli szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, red. T. Stachurska-Maj, V. Urbaniak, Warszawa 2012, ss. 81 + CD*, ŚSAH, t. 2, 2013, s. 225–230; H. Mazur, [Rec.] *Bez korzeni nie zakwitniesz – Warszawa moją małą ojczyzną. Scenariusze lekcji dla nauczycieli szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, red. T. Stachurska-Maj, V. Urbaniak, Warszawa 2012, ss. 81 + CD*, „Archiwista Polski", r. XVIII, 2013, nr 2 (70), s. 77–82; *Warszawski trudny czas, czyli stolica i jej mieszkańcy w świetle archiwaliów. Scenariusze lekcji dla nauczycieli historii wszystkich etapów edukacyjnych*, red. T. Stachurska-Maj, V. Urbaniak, Warszawa 2015; zob. także M. Machałek, [Rec.] *Warszawski trudny czas, czyli stolica i jej mieszkańcy w świetle archiwaliów. Scenariusze lekcji dla nauczycieli historii wszystkich etapów edukacyjnych, pod redakcją naukową Teresy Stachurskiej-Maj i Violetty Urbaniak, Warszawa 2015, ss. 88 oraz CD*, ŚSAH, t. V, 2016, s. 351–357; H. Mazur, [Rec.] *Warszawski trudny czas, czyli stolica i jej mieszkańcy w świetle archiwaliów. Scenariusze lekcji dla nauczycieli historii wszystkich etapów edukacyjnych, pod red. Teresy Stachurskiej-Maj i Violetty Urbaniak, Warszawa 2015, ss. 88 + CD*, „Archiwista Polski" 21, 2016, nr 3, s. 85–90.

[48] *Poznaję moje miasto – scenariusze zajęć*, Płock 2013; *Poznaję moje miasto – karty pracy dla nauczyciela do zajęć z dzieckiem*, Płock 2013; zob. także H. Mazur, [Rec.] *Poznaję moje miasto – scenariusze zajęć, Płock 2013, ss. 20; Poznaję moje miasto – karty pracy dla nauczyciela do zajęć z dzieckiem, Płock 2013, ss. 14 + 8 kart luźnych z ilustracjami*, „Archiwista Polski" 19, 2014, nr 4, s. 89–93.

[49] *Kultura chrześcijańska w dziejach narodu. Materiały edukacyjne dla szkół*, oprac. Justyna Sowińska, Aleksandra Starczewska-Wojnar, *Opole 2016,* CD-DVD-ROM; zob. także H. Mazur; [Rec.] *Kultura chrześcijańska w dziejach narodu. Materiały edukacyjne dla szkół, oprac. Justyna Sowińska, Aleksandra Starczewska-Wojnar, Archiwum Państwowe w Opolu, Opole 2016, CD-DVD-ROM*, AKZ 2017, nr 8 (10), s. 263–268.

W 2018 roku ukazał się e-book „Plock1918.pl", będący inicjatywą AP w Płocku i Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli – Wydziału w Płocku. Pierwszą część stanowi wybór źródeł archiwalnych obrazujących proces kształtowania się władz lokalnych oraz życie codzienne w Płocku w latach 1917–1918. Druga część publikacji to cztery scenariusze lekcji z wykorzystaniem materiałów archiwalnych, dotyczące tematyki niepodległościowej, przygotowane przez płockich archiwistów i nauczycieli[50].

Edukacja archiwalna w uniwersyteckim kształceniu nauczycieli historii

Z analizy programów wynika, że w żadnym z ośrodków kształcących przyszłych nauczycieli historii nie ma odrębnego kursu poświęconego edukacji archiwalnej, z wyjątkiem Uniwersytetu Szczecińskiego, gdzie „Edukacja archiwalna" w wymiarze 15 godzin pojawiła się w roku akademickim 2021/22 na studiach licencjackich[51]. W niektórych uczelniach treści poświęcone aktywności edukacyjnej archiwów pojawiają się w ramach kursów o nazwie „Dydaktyka historii – tak jest na studiach pierwszego stopnia w Uniwersytecie Rzeszowskim (zajęcia: „Archiwa w edukacji historycznej")[52] i Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach (treści: „Formy organizacyjne edukacji historycznej Wycieczka historyczna do muzeum, biblioteki, archiwum i wycieczka terenowa")[53]. W ramach kursu „Dydaktyka historii" w Uniwersytecie Rzeszowskim studenci zapoznają się ze strukturą polskich archiwów, ich celami i zadaniami oraz rolą edukacyjną i zasobem archiwów, a także kształtują umiejętność tworzenia scenariuszy lekcji z wykorzystaniem materiałów archiwalnych. Zajęcia te odbywają się w formie warsztatowej w AP w Rzeszowie. Prowadzi je archiwista, który prezentuje archiwalia pod kątem określonej tematyki (np. „Dzieje Rzeszowa w materiałach archiwalnych"), na podstawie których studenci opracowują

[50] *Plock1918.pl. Wybór dokumentów źródłowych z zasobu Archiwum Państwowego w Płocku wraz z konspektami lekcji dla nauczycieli*, red. T. Piekarski, Płock 2018, http://www.plock.ap.gov.pl/art,121,plock1918pl [dostęp 01.06.2021].

[51] Informacja przekazana przez prof. Małgorzatę Machałek z Uniwersytetu Szczecińskiego.

[52] Sylabus przedmiotu Dydaktyka historii https://www.ur.edu.pl/kolegia/kolegium-nauk-humanistycznych/student/kierunki-studiow/historia/sylabusy/sylabusy-dla-cyklu-ksztalcenia-2019-2021--studia-/semestr-1 [dostęp 01.06.2021].

[53] Sylabus przedmiotu https://bip.ires.pl/gfx/ap/files/programystudiow/wh/2020-2021/historia/historia-1stop-s5.pdf [dostęp 01.06.2021].

scenariusze lekcji[54]. Z kolei jako zakres tematyczny kursu „Edukacja historyczna" na studiach magisterskich w Uniwersytecie Zielonogórskim wskazano „Lekcję muzealną i archiwalną"[55]. Lekcje muzealne, biblioteczne i archiwalne stanowią jedne z treści kursu „Dydaktyka przedmiotowa – nauczanie historii w szkole podstawowej" w Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie[56]. W ramach ćwiczeń z dydaktyki historii w Uniwersytecie Wrocławskim studenci odbywają wizyty w archiwum, gdzie są zapoznawani przez archiwistę z ofertą edukacyjną placówki adresowaną do uczniów. Ponadto po skończonych zajęciach student zna specyfikę archiwów i ich zasobu, formy działalności archiwów i korzyści z nich wynikające oraz działalność Forum Edukatorów Archiwalnych. Studenci tworzą także scenariusze zajęć w oparciu o materiały archiwalne[57]. Wiedzę na temat oferty edukacyjnej archiwów uzyskuje także student historii ze specjalnością nauczycielską w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim – poprzez zajęcia w archiwum oraz analizę stron internetowych, a także publikacje poświęcone edukacji archiwalnej publikowane na łamach „Wiadomości Historycznych"[58]. Treści poświęconych roli archiwów w edukacji historycznej nie brak także w Uniwersytecie Gdańskim. Studenci poznają archiwa i muzea jako „pozaszkolne źródła wiedzy historycznej i jej popularyzacji" głównie poprzez prezentację wystaw i publikacji archiwalnych i muzealnych przydatnych w pracy nauczycieli historii oraz wizyty w archiwach i muzeach[59].

Częściej jednak archiwa i ich działania na gruncie edukacji pojawiają się na innych niż dydaktyka historii kursach kierunkowych przewidzianych dla specjalności nauczycielskiej. I tak w Uniwersytecie Rzeszowskim w ramach przedmiotu „Zastosowanie multimediów w edukacji na studiach licencjackich" student poznaje „Zasoby naukowe Internetu – wirtualne muzea, archiwa, biblioteki, źródła,

[54] Ankieta nadesłana przez dr Elżbietę Biesiadecką z Instytutu Historii Uniwersytetu Rzeszowskiego.

[55] https://webapps.uz.zgora.pl/syl/index.php?/course/showCourseDetails/1254771 [dostęp 01.06.2021].

[56] Karta przedmiotu kursu Dydaktyka przedmiotowa – nauczanie historii w szkole podstawowej – ćwiczenia, http://bip.ujd.edu.pl/artykul/66/37/studia-i-stopnia [dostęp 01.06.2021].

[57] Ankieta nadesłana przed dr Małgorzatę Skotnicką-Palkę z Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego.

[58] Ankieta nadesłana przez prof. Izabelę Lewandowską z Instytutu Historii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

[59] Ankieta nadesłana przez prof. Arnolda Kłonczyńskiego z Instytutu Historii Uniwersytetu Gdańskiego.

repozytoria cyfrowe[60]. Z kolei w programie studiów pierwszego stopnia w Uniwersytecie Opolskim figuruje kurs „Źródła historyczne w edukacji szkolnej", podczas którego realizowane są zajęcia „Narodowe Archiwum Cyfrowe i jego zbiory. Internetowe archiwa historii mówionej[61]. W ramach tego i innego kursu („Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania historii") studenci odwiedzają archiwum, poznają jego działalność i zasób, a także opracowują scenariusze zajęć z wykorzystaniem archiwaliów[62]. Szczególnie bogate w treści dotyczące archiwów są zajęcia odbywające się studiach w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. W ramach kursu „Warsztat badawczy nauczyciela historii" student studiów pierwszego stopnia poznaje „Archiwum jako warsztat pracy nauczyciela historii"[63]. Podobnie jest na kursach „Edukacyjny przekaz historyczny, historia lokalna i regionalna" oraz „Dydaktyka historii", podczas których „nieodzowne też jest nabycie kompetencji społecznych wyrażających się w podjęciu działań upowszechniających historię np. w ujęciu mikrohistorycznym". Studenci odwiedzają archiwum, uczestniczą w konferencjach organizowanych przez AP w Kielcach oraz zapoznają z się artykułami na temat edukacji archiwalnej w „Wiadomościach Historycznych"[64].

Studenci historii specjalności nauczycielskiej w niektórych ośrodkach odwiedzają archiwa państwowe, gdzie poznają ich ofertę edukacyjną i potencjał dydaktyczny. Takie wizyty odnotowano w ramach współpracy Zakładu Dydaktyki Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z AP w Poznaniu[65] oraz Zakładu Dydaktyki Historii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach z AP w Kielcach[66].

---

[60] Sylabus przedmiotu Zastosowanie multimediów w edukacji, https://www.ur.edu.pl/kolegia/kolegium-nauk-humanistycznych/student/kierunki-studiow/historia/sylabusy/sylabusy-dla-cyklu-ksztalcenia-2019-2022--studia-s/semestr-4 [dostęp 01.06.2021].

[61] Sylabus kursu, http://historia.uni.opole.pl/sylabusy-dokumenty/ [dostęp 01.06.2021].

[62] Ankieta nadesłana przez prof. Marka Białokura z Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego.

[63] Karta przedmiotu https://ihis.ujk.edu.pl/karty-przedmiotow/.

[64] Ankieta nadesłana przez prof. Hannę Wójcik-Łagan z Instytutu Historii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

[65] D. Konieczka-Śliwińska, *Współpraca szkoły…*, s. 137–140.

[66] H. Mazur, *Rzecz o edukacyjnej…*, s. 109.

Inne formy

Niektóre archiwa państwowe informacje na temat oferty edukacyjnej wysyłają do szkół pocztą tradycyjną lub elektroniczną. W przypadku jednostkowych wydarzeń (np. wstaw, konkursów) są to zaproszenia i plakaty. Efekty przynoszą kontakty z kuratoriami oświaty, do których archiwa wysyłają informacje o podejmowanych inicjatywach edukacyjnych. Szczególnie pomyślnie i owocnie układa się współpraca AP w Szczecinie z Zachodniopomorskim Kuratorium Oświaty, które swoimi kanałami informuje szkoły o przedsięwzięciach edukacyjnych. Taką rolę pełnią też niekiedy ośrodki metodyczne. Wielu archiwistów wskazuje bezpośredni kontakt z nauczycielami jako sposób na zainteresowanie szkół propozycjami edukacyjnymi archiwów. Często najskuteczniejsze są prywatne kontakty lub więzi rodzinne pomiędzy archiwistami a nauczycielami. Działania edukacyjne archiwów propagują w szkołach archiwiści będący jednocześnie rodzicami uczniów. Niektóre archiwa współpracują ze stałymi grupami nauczycieli, „którzy polecają […] zajęcia i informują o nich za pośrednictwem nieformalnych grup”[67].

Informacje o ofercie edukacyjnej poszczególnych archiwów trafiały do nauczycieli także w inny sposób. W latach 2009–2010 dyrektor AP w Kielcach składał wizyty dyrektorom kieleckich szkół średnich i zachęcał ich do nawiązywania współpracy z archiwum[68]. Natomiast w 2015 roku dyrektor AP w Lesznie przedstawiła propozycje zajęć edukacyjnych, które może prowadzić archiwum, podczas spotkania dyrektorów szkół w kuratorium[69].

Nietuzinkowym przedsięwzięciem był konkurs ogłoszony przez AP w Opolu, adresowany do nauczycieli, metodyków oraz studentów kierunków historycznych, pedagogicznych i pokrewnych. Jego przedmiotem był scenariusz lekcji historii dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych, uwzględniający materiał ikonograficzny i teksty, które znajdują się na stronie internetowej www.powstancyslascy.pl[70].

Współcześnie promocja archiwalnych działań edukacyjnych w kręgach oświatowych wydaje się niewystarczająca, co wobec słabego rozeznania nauczycieli w zasobie archiwum może negatywnie wpływać na nawiązywanie współpracy między

[67] *Idem*, *Działalność edukacyjna…*

[68] *Idem*, *Działalność edukacyjna archiwów państwowych na przykładzie Archiwum Państwowego w Kielcach (wybrane zagadnienia)*, „Archiwista Polski” 2011, nr 2 (62), s. 68.

[69] AZ NDAP, sygn. 662/2, 2015, t. 3, s. 142.

[70] http://www.kuratorium.opole.pl/konkurs-na-scenariusz-lekcji-historii-z-wykorzystaniem-materialow-znajdujacych-sie-na-stronie-internetowej-archiwum-panstwowego-w-opolu/

szkołami a archiwami[71]. Można postawić tezę, że nauczyciele historii kojarzą archiwa bardziej jako elementy warsztatu badawczego (gdzie część z nich zapewne prowadziła kwerendy na potrzeby prac licencjackich czy magisterskich) niż jako instytucje pozaszkolnej edukacji historycznej. W kształceniu przyszłych nauczycieli historii wciąż kładzie się nacisk przede wszystkim na edukację muzealną.

Archiwa poprzez działania edukacyjne skierowane wobec nauczycieli historii mogą służyć kształtowaniu ich kultury źródłoznawczej. Pod tym pojęciem należy rozumieć historycznie i społecznie uwarunkowaną strukturę wiedzy, wartości, zachowań oraz ich wytworów, umożliwiającą wyszukiwanie, poznawanie, wykorzystanie i zachowywanie źródeł historycznych w ich treści i formie materialnej w danym miejscu i czasie[72].

Informowanie o ofercie edukacyjnej archiwów w zakresie warsztatów i lekcji archiwalnych odbywało się przede wszystkim poprzez własne strony internetowe archiwów państwowych. Archiwa wykazują tu wyraźną bierność, bowiem nie każdy nauczyciel wie, że placówki te realizują takie zajęcia i nie wpadnie na pomysł, aby odwiedzić witrynę archiwum państwowego i szukać w tym miejscu informacji na temat oferty edukacyjnej. Stąd wydaje się, że działania archiwów państwowych ukierunkowane na promocję oferty edukacyjnej, a realizowane przed komputeryzacją miały bardziej aktywny charakter niż obecnie.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

AZ NDAP, sygn. 662/2, 2015 t. 2.

AZ NDAP, sygn. 662/2, 2015, t. 3.

Opracowania

Archiwum jako warsztat pracy nauczyciela historii. Scenariusze lekcji dla nauczycieli szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, red. T. Stachurska-Maj, V. Urbaniak, Warszawa 2010.

Bańka K., *Działalność Archiwum Państwowego w Płocku w latach 2012–2013*, „Płocki Rocznik Historyczno-Archiwalny", t. VI, 2014.

[71] H. Mazur, *Działalność edukacyjna…*

[72] O kulturze źródłoznawczej szerzej zob. M. Janik, *Pojęcie kultury źródłoznawczej nauczyciela historii*, WH 2006, nr 2, s. 27–34; *idem*, *Kultura źródłoznawcza nauczyciela historii a dziedzictwo regionalne*, [w:] *Region w edukacji historycznej*, s. 57–66.

Bestian-Zając A., [Rec.] *Educare necesse est – ale jak i dlaczego? Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych, red. V. Urbaniak, Warszawa 2017*, „Archiwa – Kancelarie – Zbiory" 2017, nr 8, s. 229–257.

„Bez korzeni nie zakwitniesz" – Warszawa moją małą ojczyzną. Scenariusze lekcji dla nauczycieli szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, red. T. Stachurska-Maj, V. Urbaniak, Warszawa 2012.

Chorąży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S., *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008.

Czerwińska M., [Rec.] *Educare necesse est — ale jak i dlaczego? Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych, red. V. Urbaniak, Warszawa 2017*, „Studia Archiwalne", 2017, t. 4, s. 255–260.

Educare necesse est — ale jak i dlaczego? Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych, red. V. Urbaniak, Warszawa 2017; *Educare necesse est — powrót do źródeł. Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych*, red. V. Urbaniak, Warszawa 2017.

Educare necesse est — dziedzictwo pamięci, red. V. Urbaniak, Warszawa 2020.

Educare necesse est — wokół idei patriotyzmu. Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych, red. Urbaniak, Warszawa 2019.

Figeac-Monthus M., *Historia i dziedzictwo lokalne we Francji. Wykorzystanie dokumentów archiwalnych na poziomie gimnazjalnym*, [w:] *Region w edukacji historycznej*, s. 25–33.

Figeac-Monthus M., *Służby edukacyjne i nauczanie historii – przypadek francuski,* [w:] *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne", t. IV, red. S. Roszak, M. Strzelecka, Toruń 2007, s. 26–32.

Filipek A., *„Mały archiwista – moja pierwsza wizyta w archiwum" – archiwalny projekt edukacyjny skierowany do najmłodszych odbiorców*, „Wiadomości Historyczne" 2020, nr 2, s. 43–45.

Honeybone M., *Archiwa i muzea w nauczaniu historii w Anglii*, [w:] *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, s. 21–25.

Herdzin B., *Działalność edukacyjno-popularyzatorska archiwów na przykładzie Archiwum Państwowego w Toruniu*, [w:] *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, s. 45–50.

Iżykowska M., *Stulecie Niepodległej w Archiwum Państwowym w Opolu*, „Wiadomości Historyczne" 2001, nr 1.

Iżykowska M., Sowińska J., *„Z polskim słowem na odrzańskim szlaku" – edukacja w Archiwum Państwowym w Opolu*, „Wiadomości Historyczne" 2020, nr 4, s. 49–50.

Janik M., *Kultura źródłoznawcza nauczyciela historii a dziedzictwo regionalne*, [w:] *Region w edukacji historycznej*, s. 57–66.

Janik M., *Pojęcie kultury źródłoznawczej nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne" 2006, nr 2, s. 27–34.

Konieczka-Śliwińska D., [Rec.] *Bez korzeni nie zakwitniesz – Warszawa moją małą ojczyzną. Scenariusze lekcji dla nauczycieli szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, red. T. Stachurska-Maj, V. Urbaniak, Warszawa 2012, ss. 81 + CD*, ŚSAH, t. 2, 2013, s. 225–230.

Konieczka-Śliwińska D., *Współpraca szkoły wyższej z placówkami muzealnymi i archiwalnymi w kształceniu studentów specjalności nauczycielskiej*, [w:] *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, s. 137–144.

Konstankiewicz A., *Archiwa rodzinne*, „Wiadomości Historyczne" 2016, nr 1, s. 28-31.

Konstankiewicz A., *Projekt „Archiwa Rodzinne Niepodległej"*, „Wiadomości Historyczne" 2001, nr 1, s. 44–47.

Kultura chrześcijańska w dziejach narodu. Materiały edukacyjne dla szkół, oprac. J. Sowińska, A. Starczewska-Wojnar, Opole 2016, CD-DVD-ROM.

Machałek M., [Rec.] *Warszawski trudny czas, czyli stolica i jej mieszkańcy w świetle archiwaliów. Scenariusze lekcji dla nauczycieli historii wszystkich etapów edukacyjnych, pod redakcją naukową Teresy Stachurskiej-Maj i Violetty Urbaniak, Warszawa 2015, ss. 88 oraz CD*, ŚSAH, t. V, 2016, s. 351–357.

Mazur H., [Rec.] *Archiwum jako warsztat pracy nauczyciela historii. Scenariusze lekcji dla nauczycieli szkoły podstawowej, gimnazjalnej i szkoły ponadgimnazjalnej, pod red. Teresy Stachurskiej-Maj i Violetty Urbaniak, Warszawa 2010, ss. 71 + CD*, „Archiwista Polski" 16, 2011, nr 3, s. 71–76.

Mazur H., *Archiwum Państwowe w Kielcach – historia – zadania – zasób jako przykład lekcji archiwalnej*, „Wiadomości Historyczne" 2011, nr 6, s. 18–24.

Mazur H., *Archiwum Państwowe w Kielcach – historia – zadania – zasób. Konspekt lekcji w liceum ogólnokształcącym*, „Wiadomości Historyczne" 2011, nr 6, s. 25–27.

Mazur H., [Rec.] *Bez korzeni nie zakwitniesz – Warszawa moją małą ojczyzną. Scenariusze lekcji dla nauczycieli szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, red. T. Stachurska-Maj, V. Urbaniak, Warszawa 2012, ss. 81 + CD*, „Archiwista Polski", r. XVIII, 2013, nr 2 (70), s. 77–82.

Mazur H., *Działalność edukacyjna archiwów państwowych na przykładzie Archiwum Państwowego w Kielcach (wybrane zagadnienia)*, „Archiwista Polski", 2011, nr 2 (62), s. 68.

Mazur H., *Działalność edukacyjna archiwów w zakresie współpracy ze szkołami*, praca doktorska napisana pod kierunkiem W. Chorążyczewskiego, Toruń 2019, mps w Archiwum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Mazur H., *Edukacja historyczna w archiwach – bilans, perspektywy, postulaty*, [w:] *Kierunki badań dydaktycznych. Kierunki zamian edukacji historycznej*, „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne", t. X, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruń 2013, s. 298–309.

Mazur H., *Edukacja w archiwum, archiwum w edukacji*, „Wiadomości Historyczne" 2016, nr 1, s. 4–7.

Mazur H., [Rec.] *Kultura chrześcijańska w dziejach narodu. Materiały edukacyjne dla szkół, oprac. Justyna Sowińska, Aleksandra Starczewska-Wojnar, Archiwum Państwowe w Opolu, Opole 2016, CD-DVD-ROM*, „Archiwa – Kancelarie – Zbiory" 2017, nr 8 (10), s. 263–268.

Mazur H., *Lekcje archiwalne w archiwach państwowych w świetle konspektów i scenariuszy w Strefie Edukacyjnej Naczelnej Dyrekcji Archiwów Państwowych*, „Archiwista Polski" 2014, nr 4 (76).

Mazur H., *Lekcja genealogiczna w archiwum państwowym*, „Wiadomości Historyczne" 2019, nr 2, s. 34–38.

Mazur H., *Lekcje w Archiwum Państwowym w Kielcach*, „Inspiracje" 2011, nr 3.

Mazur H., *Lekcje archiwalne on-line Archiwum Państwowego w Kielcach*, „Wiadomości Historyczne" 2013, nr 5, s. 13–19.

Mazur H., *Multimedia a edukacyjna funkcja archiwów. Przypadek kielecki*, [w:] *Multimedia a źródła historyczne w nauczaniu i badaniach*, red. M. Szabaciuk, M. Ausz, Lublin 2015.

Mazur H., *Od prac kulturalno-oświatowych do edukacji w archiwach państwowych. Dzieje myśli popularyzatorskiej i przegląd piśmiennictwa z lat 1930–2014*, „Archeion" 2015, t. 116, s. 244–290.

Mazur H., [Rec.] *Poznaję moje miasto – scenariusze zajęć, Płock 2013, ss. 20; Poznaję moje miasto – karty pracy dla nauczyciela do zajęć z dzieckiem, Płock 2013, ss. 14 + 8 kart luźnych z ilustracjami*, „Archiwista Polski" 19, 2014, nr 4, s. 89–93.

Mazur H., *Rzecz o edukacyjnej funkcji Archiwum Państwowego w Kielcach*, „Świętokrzyskie Studia Archiwalno-Historyczne" 2012, nr 1.

Mazur H., [Rec.] *Warszawski trudny czas, czyli stolica i jej mieszkańcy w świetle archiwaliów. Scenariusze lekcji dla nauczycieli historii wszystkich etapów edukacyjnych, pod red. Teresy Stachurskiej-Maj i Violetty Urbaniak, Warszawa 2015, ss. 88 + CD*, „Archiwista Polski", r. XXI, 2016, nr 3, s. 85–90.

Mazur H., Rosa A., *Edukacyjna i popularyzatorska oferta archiwów w stulecie odzyskania przez Polskę niepodległości*, „Wiadomości Historyczne" 2018, nr 5, s. 45–48.

Mazur H., Rosa A., *Lekcje archiwalne – w kierunku efektywności i innowacyjności kształcenia*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej*, „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne", t. XI, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruń 2016, s. 83–93.

Pasko A., *Zadania Archiwum Państwowego w Białymstoku w zakresie edukacji realizowane we współpracy ze szkołami*, [w:] *Region w edukacji historycznej. Nauka, doradztwo, praktyka*, „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne", t. II, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2005, s. 169–173.

Poznaję moje miasto – karty pracy dla nauczyciela do zajęć z dzieckiem, Płock 2013.

Poznaję moje miasto – scenariusze zajęć, Płock 2013.

Rosa A., *Funkcja edukacyjna archiwów*, Warszawa 2012.

Rosa A., *Funkcja edukacyjna archiwów. Pojęcie i zakres*, [w:] *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, s. 15–20.

Rosa A., *W stronę nowej jakości w działalności edukacyjnej archiwów*, „Wiadomości Historyczne" 2016, nr 1, s. 15–16.

Sokół A., Warzecha A., *„Halo, tu Archiwum", czyli jak odkrywać archiwa? Działalność edukacyjna Archiwum Narodowego w Krakowie*, „Wiadomości Historyczne" 2020, nr 6, s. 48–50.

Stachurska-Maj T., V. Urbaniak V., *Szkoła i archiwum*, „Wiadomości Historyczne" 2016, nr 1, s. 17–22.

Starczewska-Wojnar A., Sowińska J., *Oferta bezpłatnych lekcji archiwalnych oraz warsztatów dla dzieci i młodzieży w siedzibie Archiwum Państwowego w Opolu*, [w:] *Odkryj Opole w Szkole*, red. S. Jagło, J. Berdzik, Opole 2017.

Stępniak W., *Educare necesse est — ale jak i dlaczego? Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych, red. V. Urbaniak, Warszawa 2017*, „Archiwista Polski",2018, r. XXIII, nr 1, s. 106–112.

Szczepaniak M., Tyrchan G., *Ścieżka edukacji regionalnej „Kościół Św. Ducha w Gnieźnie". Materiały i scenariusze zajęć przeznaczonych dla uczniów gimnazjów*, „Wiadomości Historyczne" 2007, nr 3, s. 43–55.

Szczepaniak M., Tyrchan G., *Uczniowie w archiwum – ciekawe zajęcia czy „nudy na pudy"?*, „Wiadomości Historyczne" 2016, nr 1, s. 23–25.

Urbaniak V., *Ale to już było... czyli co archiwa mogą mieć wspólnego z edukacją?*, „Meritum", 2016, nr 42.

Warszawski trudny czas, czyli stolica i jej mieszkańcy w świetle archiwaliów. Scenariusze lekcji dla nauczycieli historii wszystkich etapów edukacyjnych, red. T. Stachurska-Maj, V. Urbaniak, Warszawa 2015.

Welik G., Kronika wydarzeń w Archiwum Państwowym w Siedlcach, IX 2010 r. – IX 2012 r. „Prace Archiwalno-Konserwatorskie" 2012, z. 18, s. 307–314.

Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.

Zielecki A., *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007.

Zielony P., *Wizyta w archiwum IPN*, „Wiadomości Historyczne" 2016, nr 1, s. 8–10.

Ziętal K., *Archiwa społeczne zyskują siłę*, „Wiadomości Historyczne" 2016, nr 1, s. 11–14.

Strony internetowe

http://www.aan.gov.pl/art,482,seminarium-dla-nauczycieli-w-aan [dostęp 27.05.2021].

https://agad.gov.pl/?page_id=384 [dostęp 31.05.2021].

https://ank.gov.pl/co-robimy/popularyzacja-edukacja-i-wydawnictwa/edukacja/pokazy-i-lekcje-archiwalne/ [dostęp 31.05.2021].

http://archiwalna.archiwa.gov.pl/pl/aktualnoci-edu.html?template=archiwa_edu [dostęp 13.01.2019].

http://archiwum.kopernik.tv/1087,archiwum-edukuje-czyli-warsztaty-wsrod-dokumentow [dostęp 27.12.2018].

https://archiwum.leszno.pl/new/p,94,edukacja [dostęp 31.05.2021].

https://bip.ires.pl/gfx/ap/files/programystudiow/wh/2020-2021/historia/historia-1stop-s5.pdf [dostęp 01.06.2021].

http://bip.ujd.edu.pl/artykul/66/37/studia-i-stopnia [dostęp: 01.06.2021].

http://lublin.ap.gov.pl/nauka-popularyzacja-i-edukacja/oferta-edukacyjna/ [dostęp 31.05.2021].

http://nowastrona.opole.ap.gov.pl/front/education/lekcje-on-line-w-archiwum [dostęp 31.05.2021].

http://olsztyn.ap.gov.pl/lekcje-archiwalne [dostęp 31.05.2021].

https://plock.ap.gov.pl/index.php/edukacja/ [dostęp 31.05.2021].

http://poznan.ap.gov.pl/06-02-2014/ [dostęp 27.04.2021].

https://webapps.uz.zgora.pl/syl/index.php?/course/showCourseDetails/1254771 [dostęp 01.06.2021].

http://www.archiwum.zgora.pl/art,25,kurs-doskonalacy-dla-nauczycieli-relacja [dostęp 27.05.2021].

https://www.facebook.com/152385371488105/photos/a.679825528744084/679825542077416 [dostęp 27.04.2021].

https://www.facebook.com/apradom/posts/4626975403983992 [dostęp 27.04.2021].

https://www.facebook.com/Archiwa-Siedleckie-dla-nauczycieli-uczni%C3%B3w-i-pasjonat%C3%B3w-103198437999487/ [dostęp 01.06.2021].

https://www.facebook.com/ArchiwumPanstwowewKoszalinie/posts/2379089872134843 [dostęp 27.04.2021].

https://www.facebook.com/ArchiwumPanstwowewCzestochowie/photos/a.1700019260275532/2719906434953471 [dostęp 27.04.2021].

https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=3446666682118173&id=351626874955518 [dostęp 27.04.2021].

https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1000250490349999&id=440125136362540 [dostęp 27.04.2021].

http://historia.uni.opole.pl/sylabusy-dokumenty/ [dostęp 01.06.2021].

https://www.kuratorium.lodz.pl/komiks-na-stulecie-odzyskania-niepodleglosci-archiwum-panstwowe-zaprasza-szkoly-do-wspolpracy/ [dostęp 27.04.2021].

https://www.kuratorium.lublin.pl/?akc=akt&op=szcz&id=10734 [dostęp 27.04.2021].

http://www.kuratorium.opole.pl/konkurs-na-scenariusz-lekcji-historii-z-wykorzystaniem-materialow-znajdujacych-sie-na-stronie-internetowej-archiwum-panstwowego-w-opolu/ [dostęp 31.05.2021].

https://www.archiwum.zgora.pl/p,96,popularyzacja [dostęp 31.05.2021].

http://lublin.ap.gov.pl/nauka-popularyzacja-i-edukacja/oferta-edukacyjna/ [dostęp 31.05.2021].

http://nowastrona.opole.ap.gov.pl/front/education/lekcje-on-line-w-archiwum [dostęp 31.05.2021].

http://olsztyn.ap.gov.pl/lekcje-archiwalne [dostęp 31.05.2021].

https://plock.ap.gov.pl/index.php/edukacja/ [dostęp 31.05.2021].

http://www.plock.ap.gov.pl/art,77,edukacja-historyczna-w-szkole-muzeum-archiwum-zaproszenie-na-konferencje [dostęp 27.02.2019].

https://rzeszow.ap.gov.pl/o-archiwum/co-robimy/prezentacje-dla-szkol/ [dostęp 31.05.2021].

http://torun.ap.gov.pl/zasob-archiwum-panstwowego-w-toruniu/pokazy-dla-uczniow-i-studentow/ [dostęp 31.05.2021].

https://www.ap.wroc.pl/lekcje-archiwalne [dostęp 31.05.2021].

http://www.bydgoszcz.ap.gov.pl/popularyzacja-i-edukacja/lekcje-archiwalne [dostęp 31.05.2021].

https://www.bialystok.ap.gov.pl/p,85,edukacja [dostęp 31.05.2021].

http://www.czestochowa.ap.gov.pl/index.php/pl/dzialalnosc-edukacyjna/lekcje-archiwalne-oferta-dla-szkol [dostęp 31.05.2021].

https://www.gdansk.ap.gov.pl/pl/top/Lekcje-archiwalne [dostęp 31.05.2021].

https://gorzow.ap.gov.pl/p,89,lekcje-archiwalne [dostęp 31.05.2021].

https://www.kielce.ap.gov.pl/p,77,oferta-edukacyjna [dostęp 31.05.2021].

http://www.koszalin.ap.gov.pl/oferta-dla-szkol/ [dostęp 31.05.2021].

https://www.lodz.ap.gov.pl/p,92,oferta-edukacyjna [dostęp 31.05.2021].

http://www.malbork.ap.gov.pl/p,116,lekcje-archiwalne [dostęp 31.05.2021].

https://www.nac.gov.pl/wiedza-i-edukacja/oferta-edukacyjna/ [dostęp 31.05.2021].

https://www.piotrkow-tryb.ap.gov.pl/p,84,lekcje-archiwalne [dostęp 31.05.2021].

http://www.przemysl.ap.gov.pl/p,76,oferta-edukacyjna [dostęp 31.05.2021].

https://www.siedlce.ap.gov.pl/p,87,oferta-edukacyjna [dostęp 31.05.2021].

https://www.suwalki.ap.gov.pl/p,114,edukacja-i-popularyzacja [dostęp 31.05.2021].

https://www.szczecin.ap.gov.pl/pl/popularyzacja [dostęp 31.05.2021].

https://www.ur.edu.pl/kolegia/kolegium-nauk-humanistycznych/student/kierunki-studiow/historia/sylabusy/sylabusy-dla-cyklu-ksztalcenia-2019-2021--studia-/semestr-1 [dostęp 01.06.2021].

https://www.ur.edu.pl/kolegia/kolegium-nauk-humanistycznych/student/kierunki-studiow/historia/sylabusy/sylabusy-dla-cyklu-ksztalcenia-2019-2022--studia-s/semestr-4 [dostęp 01.06.2021].

https://www.warszawa.ap.gov.pl/p,194,dla-nauczycieli [dostęp 31.05.2021].

https://www.warszawa.ap.gov.pl/art,168,lekcja-w-archiwum-tematy-zasady-zamawiania [dostęp 31.05.2021].

Plock1918.pl. Wybór dokumentów źródłowych z zasobu Archiwum Państwowego w Płocku wraz z konspektami lekcji dla nauczycieli, red. T. Piekarski, Płock 2018, http://www.plock.ap.gov.pl/art,121,plock1918pl [dostęp 01.06.2021].

DOI: 10.34616/eks.2021.2.1.99.109

Edukacja Kultura Społeczeństwo
Rocznik II (2021), 1

ELŻBIETA BIESIADECKA
Uniwersytet Rzeszowski
ORCID 0000-0002-9390-8848

WSPÓŁCZESNY MODEL KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI HISTORII I WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE – OCZEKIWANIA A RZECZYWISTOŚĆ

CONTEMPORARY EDUCATION MODEL FOR HISTORY AND CITIZENSHIP EDUCATION TEACHERS – EXPECTATIONS AND REALITY

Abstrakt: Problem modelu kształcenia nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie powracał wielokrotnie w dyskursie dydaktycznym. Jest on precyzowany w głównej mierze przez obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli. Uczelnie bardzo często rozszerzają plany studiów o kolejne przedmioty rozwijające nowe kompetencje zawodowe studentów, co autorka zaprezentowała na wybranych przykładach. Epidemia SARS-CoV-2 wywołała szereg problemów w polskim szkolnictwie wszystkich poziomów kształcenia, również wyższego. Wykazał je *Raport Edukacja,* przygotowany przez zespoły eksperckie w trakcie trwania pandemii. Wskazano na konieczność dalszej modernizacji kształcenia przyszłych nauczycieli poprzez rozwijanie ich osobowości i udział w treningach twórczych, a także na znaczenie poszerzenia kształcenia praktycznego studentów i na zajęcia online jako stały element studiów. Podkreślono także konieczność generalnej modernizacji dydaktyki szkoły wyższej.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli historii, dydaktyka historii, dydaktyka wiedzy o społeczeństwie

Abstract: The problem of the professional training model of history and citizenship education teachers has recurred many times in didactic discourse. It is mainly specified by the current teacher education standards. Universities very often extend study plans with new subjects, developing new professional competences in students; the author presented such modifications on selected examples. The SARS-CoV-2 epidemic has caused a number of problems in Polish education at all levels, including higher education. These were demonstrated in the *Education Report* (*pol. Raport Edukacja*), prepared by expert teams during the pandemic. The report points to the need for further modernization of the education of future teachers through the development of their personality, participation in

creative training, expansion of practical training for students, and online classes as a fixed part of studies, as well as to the necessity of modernizing university didactics in general.

Keywords: education of history teachers, didactics of history, didactics of citizenship education

***

Problem modelu kształcenia nauczycieli historii powracał już kilkakrotnie w dyskursie dydaktycznym w momentach reform edukacyjnych[1]. Jego ponowne podjęcie jest zasadne z uwagi na kilka istotnych czynników: kolejną reformę programową i strukturalną w polskich szkołach, zapoczątkowaną w 2017 roku; reformę szkolnictwa wyższego i związane z nią ogłoszenie przez MNiSW nowych standardów kształcenia nauczycieli w 2019 roku; oraz pandemię SARS-CoV-2, która trwa, a która wywołała szereg problemów w polskim szkolnictwie wszystkich poziomów kształcenia, również w szkolnictwie wyższym.

Na współczesny model kształcenia nauczycieli składają się obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli i poszerzające je o różne kompetencje, własne rozwiązania wprowadzone przez uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie. Obowiązujące standardy określają sposób organizacji kształcenia, minimalną liczbę godzin realizowanych przedmiotów, ogólne i szczegółowe efekty uczenia się, wymagania w stosunku do instytucji prowadzących kształcenie nauczycieli, oraz wymagania dotyczące infrastruktury niezbędnej do

[1] Por. *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, red. M. Kujawska, Poznań 1996*; Kształcenie nauczycieli historii a cele edukacji historycznej*, red. A. Zielecki, Rzeszów 1997; J. Maternicki, *O nowy kształt studiów historycznych w Polsce,* [w:] J. Maternicki, *Edukacja historyczna młodzieży. Problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998; *idem*, *Perspektywiczny model nauczyciela historii*, [w:] J. Maternicki, *Edukacja historyczna młodzieży…*; *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności,* red. L. Kudła, Cz. Nowarski,, Kraków 2008; J. Maternicki, *Pogranicza historii. Studia i szkice*, Rzeszów 2011; M. Ausz, D. Szewczuk, *Przygotowanie pedagogiczne studentów historii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Stan obecny i projektowane zmiany*, [w:] *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2013; A. Gołębiowska, *Specyfika kształcenia nauczycieli historii na terenie wielokulturowym na przykładzie Uniwersytetu Opolskiego,* [w:] *Historia ludzi…*; H. Wójcik-Łagan, *O niektórych fachowych kompetencjach nauczycieli historii w tradycyjnej, „nowej" szkole i co dalej?*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania,* red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015*;* J. Strykowska*, Kompetencje wychowawcze nauczyciela historii,* [w:] *Współczesna edukacja…*; *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli. Część pierwsza język polski, historia, wiedza o społeczeństwie*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz, Lublin 2014.

prowadzenia kształcenia[2]. W założeniach nowych standardów kształcenia, podobnie jak w poprzednich, przygotowanie do zawodu nauczyciela obejmuje zarówno przygotowanie merytoryczne, jak i pedagogiczne. W ramach rozwijania kompetencji pedagogicznych, w obowiązujących standardach poszerzony został w stosunku do poprzednich wymagań zakres i wymiar zajęć z przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz zajęć z dydaktyki nauczania pierwszego i kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć). W przypadku zajęć z dydaktyki nauczania pierwszego przedmiotu uczelnie są zobowiązane do realizacji tych zajęć w wymiarze co najmniej 150 godzin, zaś w zakresie nauczania kolejnego przedmiotu – w wymiarze 90 godzin. Zwiększono wymiar zajęć z podstaw dydaktyki i emisji głosu do 60 godzin[3]. Standardy przyjmują minimalną, niezbędną liczbę godzin do zawodowego przygotowania nauczyciela, która może być zwiększana przez uczelnie.

Standardy kształcenia, opracowane w sposób uniwersalny, nie ujmują w pełni specyfiki nauczanych przedmiotów i ich dydaktyki. Dlatego większość ośrodków akademickich kształcących nauczycieli historii, rekompensując te deficyty, rozbudowała plany studiów o kolejne przedmioty z obszaru przygotowania dydaktycznego do nauczania jednego przedmiotu – historii, lub dwu przedmiotów: historii i WOS. Uczelnie przeważnie przyjęły model kształcenia dwuprzedmiotowego. Warto przyjrzeć się tym rozwiązaniom na wybranych przykładach.

Interesujący model kształcenia nauczycieli historii proponuje Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. Od roku akademickiego 2019/2020 zaplanowano studia projektowe. W ramach I semestru studiów licencjackich przedstawiono ofertę 13 kursów doskonalących kompetencje zawodowe, spośród których studenci wybierają trzy. Propozycje są następujące: 1) Kierownik wycieczek i kolonii; 2) Metodyka oprowadzania wycieczek historycznych; 3) Korzystanie z darmowych aplikacji i narzędzi internetowych w pracy nauczyciela; 4) Planowanie rozwoju zawodowego nauczyciela; 5) Przygotowanie ucznia do samokształcenia i samooceny; 6) Ocenianie kształtujące na lekcjach historii i wiedzy o społeczeństwie; 7) Kontrola i ocena ucznia – teoria dydaktyczna i praktyka szkolna; 8) Praca z uczniem zdolnym; 9) Przygotowywanie i prowadzenie projektów historycznych – badawczych i popularyzatorskich; 10) Inkluzja – edukacja włączająca w szkole;

[2] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019,. poz. 1450).

[3] Ibidem.

11) Nauczanie indywidualne na lekcjach historii i WOS; 12) Nauczyciel jako wychowawca; 13) Przygotowanie do udziału ucznia i nauczyciela w kulturze.

Równolegle z zajęciami z dydaktyk historii i wiedzy o społeczeństwie wynikających ze standardów kształcenia nauczycieli wprowadzono przedmiot media w edukacji historycznej (realizowany częściowo poprzez e-learning) oraz przedmioty w formie zajęć projektowych: 1) planowanie pracy nauczyciela historii i WOS, 2) tutoring i 3) personalizację. Ponadto dostępne są zajęcia projektowe do wyboru (pięć obowiązkowych), oferowane w formie dziesięciogodzinnych kursów: etyka zawodu nauczyciela historii i WOS; problemy i wyzwania początkującego nauczyciela historii i WOS; wizyty w małopolskich archiwach i miejscach historycznych, mentoring nauczycielski, wizyty studyjne, gry i zabawy algorytmiczne lub projekt edukacyjny; wystąpienia publiczne – komunikacja werbalna i pozawerbalna oraz praktyka psychologiczno-pedagogiczna ze studium przypadku. W ramach przygotowania społecznego proponowany jest dodatkowy przedmiot – media w edukacji społecznej, oraz zajęcia projektowe do wyboru w formie kursów (cztery obligatoryjne): metodyka pracy edukacyjnej w muzeum miejscu pamięci, lekcje muzealne w krakowskich muzeach, mentoring nauczycielski, wirtualne środowisko uczenia się lub innowacyjne metody nauczania, a także cyfrowe narzędzia pomiaru edukacyjnego. Do zajęć projektowych dołączono wyjazdy i objazdy dydaktyczne oraz tutoring akademicki. W ostatnim semestrze studiów licencjackich studenci wybierają dwa kursy projektowe spośród następujących propozycji: edukacji antydyskryminacyjnej, debaty oksfordzkiej na lekcji historii i WOS oraz indywidualnego projektu edukacyjnego. Do pozostałych zajęć projektowych dołączono wizyty w muzeach i miejscach pamięci, objazd dydaktyczny i zagraniczny projekt edukacyjny oraz spotkanie z ekspertem w ramach „Kolokwium historyczno-dydaktycznego”[4]. Zarówno zajęcia dydaktyczne, jak i projektowe prowadzone są w formie audytoryjnej, konwersatoryjnej, seminaryjnej, e-learningowej i praktycznej.

Wydział Historii Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu prowadzi studia nauczycielskie w jednej specjalności – historii. W ramach obowiązującego standardu zajęcia z dydaktyki historii na obydwu poziomach kształcenia prowadzone są w formie wykładów, ćwiczeń oraz laboratoriów stanowiących przygotowanie do praktyk i ewaluację praktyk. Ponadto na studiach licencjackich wprowadzono

[4] Plan specjalności (studia I stopnia stacjonarne) 2019-2020 (projekt), https://ihia.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/8/2021/07/2019-2020-STAC-I-HISTORIA-NAUCZYCIELSKA-PROJEKT-korekta-07.20.pdf [dostęp 15.07.2021].

współczesne koncepcje świadomości historycznej, sztuki wizualne w edukacji historycznej, myślenie historyczne w dydaktyce historii, coaching edukacyjny dla nauczycieli historii i historię w sferze publicznej. Zajęcia te są realizowane głównie w formie konwersatoriów, ćwiczeń i warsztatów. Na studiach drugiego stopnia zajęcia przewidziane standardem poszerzono o kolejne przedmioty: etyczny wymiar historii, edukację historyczną – badania w działaniu, historię cyfrową dla nauczycieli, dydaktykę performatywną dla historyków, edukację historyczno-regionalną – projekt badawczy, retorykę w edukacji historycznej, literackie reprezentacje przeszłości oraz wizualne reprezentacje przeszłości. Realizowane są one w przeważającej części w formie warsztatów oraz konwersatoriów i ćwiczeń[5].

Wydział Nauk Historycznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu od roku akademickiego 2019/2020 poszerza kształcenie nauczycieli historii i WOS o dodatkowe przedmioty: projekt edukacyjny z zakresu historii, teksty kultury w nauczaniu historii, symbole i miejsca pamięci w teorii i praktyce szkolnej, metodę problemową w szkole ponadpodstawowej, historię w przestrzeni publicznej oraz projekt edukacyjny w szkole ponadpodstawowej, wszystkie prowadzone w formie ćwiczeń i laboratoriów[6].

Instytut Historii Uniwersytetu Rzeszowskiego prowadzi kształcenie w zakresie przygotowania do zawodu nauczyciela w ramach dwóch specjalności: historii i wiedzy o społeczeństwie. Zajęcia z dydaktyk obu przedmiotów zgodnie ze standardem kształcenia są prowadzone dla dwóch poziomów edukacyjnych: szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Równolegle z zajęciami teoretycznymi z dydaktyk przedmiotowych realizowane są zajęcia warsztatowe i laboratoryjne. Zajęcia laboratoryjne odbywają się na terenie szkół podstawowych i ponadpodstawowych pod kierunkiem nauczyciela akademickiego, prowadzącego zajęcia z dydaktyk przedmiotowych. Tutaj studenci jeszcze przed podjęciem praktyk ciągłych przedmiotowych konfrontują swoją wiedzę teoretyczną z praktyką szkolną. Obserwują i analizują w grupie zajęciowej lekcje prowadzone przez doświadczonych nauczycieli szkół podstawowych i liceów, a potem prowadzą swoje pierwsze lekcje na

[5] Studia stacjonarne I stopnia- program od roku 2020/2021, https://historia.amu.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0033/128994/01-Historia_studia_licencjackie.pdf [dostęp 2.06.2021]; Studia stacjonarne II stopnia- program od roku 2020/2021, https://historia.amu.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0037/128998/02-Historia_studia_magisterskie.pdf [dostęp 2.06.2021]

[6] Plan studiów, https://www.historia.umk.pl/panel/wp-content/uploads/PS_H_I_19-20.pdf [dostęp 3.06.2021]; Plan studiów, https://www.historia.umk.pl/panel/wp-content/uploads/PS_H_II_19-20.pdf [dostęp 3.06.2021].

danym poziomie edukacyjnym pod okiem zarówno nauczycieli historii i WOS jak i prowadzącego zajęcia dydaktyka. Zarówno tworzenie scenariuszy lekcji, jak i efekty lekcji są analizowane i dyskutowane w grupie zajęciowej. Elementem kończącym dany etap przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli są praktyki ciągłe przedmiotowe. Uzupełnieniem przedmiotów teoretycznych i praktycznych z dydaktyk historii i WOS w Instytucie Historii UR są kolejne przedmioty, takie jak historia w edukacji alternatywnej, źródła w edukacji historycznej, projekt w edukacji obywatelskiej i zastosowanie multimediów w edukacji[7].

Z kolei Instytut Historii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na pierwszym i drugim stopniu studiów wprowadził dodatkowy przedmiot konwersatoryjny – nowoczesne środki techniczne w nauczaniu historii, a na drugim stopniu – region i regionalizm w edukacji szkolnej w formie konwersatorium i wykładu. Ponadto dostępne są przedmioty realizowane w ramach projektu unijnego „Nauczyciel XXI wieku": 1) podstawy diagnostyki edukacyjnej dla nauczycieli oraz 2) uczeń ze specjalnymi potrzebami na lekcjach historii i WOS (ten drugi realizowany w formie laboratoriów)[8].

Instytut Historii Uniwersytetu Jagiellońskiego prowadzi przygotowanie studentów historii do nauczania na dwóch specjalnościach. W ramach studiów licencjackich kurs zajęć dydaktycznych został poszerzony o nowoczesne media i technologie w warsztacie dydaktycznym, a w przypadku magisterskich – o kolejne przedmioty: pragmatyka zawodowa nauczycieli historii i WOS, nowoczesne media i technologie w warsztacie dydaktycznym oraz dzieje oświaty i wychowania[9].

Instytut Historii Uniwersytetu Zielonogórskiego prowadzi kształcenie w ramach jednego przedmiotu. Obligatoryjny przedmiot – dydaktyka historii jest realizowany w formie wykładów, ćwiczeń i warsztatów. Ponadto na drugim stopniu studiów wprowadzono przedmiot praktyczna działalność nauczyciela wychowawcy[10].

---

[7] Harmonogram studiów stacjonarnych I stopnia od roku akademickiego 2020/2021, https://www.ur.edu.pl/storage/file/core_files/2020/11/26/004e04530e4746def57e069123de1807/Historia%20stacjonarne%20I%20stopnia%202020%202021.pdf [dostęp 1.06.2021]; Harmonogram studiów stacjonarnych II stopnia od roku akademickiego 2020/2021, https://www.ur.edu.pl/storage/file/core_files/2020/11/26/46766183177b8fe3c71c904a46b99674/Historia%20stacjonarne%20II%20stopnia%202020%202021.pdf [dostęp: 1.06. 2021]

[8] Plan zajęć 2020/2021, https://www.umcs.pl/pl/plan-zajec,20366.htm [dostęp 9.07.2021].

[9] Program studiów na rok akademicki 2020/2021, https://historia.uj.edu.pl/dla-studentow/program-studiow/program [dostęp 7.07.2021].

[10] https://webapps.uz.zgora.pl/syl/index.php?/main/studyPlan/59796 [dostęp: 7.07.2021].

Kształcenie nauczycieli historii w ramach jednego przedmiotu prowadzi również Instytut Historii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Plan studiów licencjackich rozszerzono o następujące kursy: kulturę historyczną, edukacyjny przekaz historyczny i jego formy, warsztat badawczy nauczyciela historii, szkolną edukację lokalną i regionalną oraz język w procesie kształcenia, a w obrębie studiów drugiego stopnia – o edukację społeczną[11].

Instytut Historii Uniwersytetu Opolskiego rozszerza program kształcenia w zakresie nauczania historii na pierwszym stopniu o kilka przedmiotów: rolę nauczyciela historii w procesie wychowawczym, specyfikę zawodu nauczyciela oraz źródła historyczne w edukacji szkolnej[12]. Uczelnia wprowadziła również odrębny moduł kształcenia w zakresie historii – edukacyjno-popularyzatorski.

Z kolei Wydział Historyczny Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy rozszerzył program studiów nauczycielskich o retorykę w komunikowaniu szkolnym oraz źródła w edukacji historycznej i społecznej na studiach licencjackich. Na studiach magisterskich o przedmiot film w edukacji historycznej i społecznej oraz historię oświaty i wychowania[13].

Kształcenie w zakresie dwóch specjalności realizuje również Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Historyczny Uniwersytetu Wrocławskiego i Wydział Historii Uniwersytetu Gdańskiego.

Przedstawione przykłady świadczą o rozwijaniu w procesie kształcenia nauczycieli historii i WOS nowych obszarów kompetencji dydaktycznych i personalnych. Środowisko dydaktyków historii stara się unowocześnić system kształcenia nauczycieli i dopasować go do współczesnych potrzeb. Przeważają konwersatoryjne i ćwiczeniowe formy zajęć. Wzrasta liczba form praktycznych, projektowych i warsztatowych.

Jednakże oczekiwania wobec tak wypracowanego modelu kształconych kompetencji są głębsze. Wskazuje na nie *Raport Edukacja. Między pandemią Covid-19*

---

[11] Harmonogram realizacji programu studiów stacjonarnych pierwszego stopnia 2020/2021, https://ihis.ujk.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/plany_studiow/2020/lic/I%20rok%20Historia.pdf [dostęp 7.07. 2021].; Harmonogram realizacji programu studiów stacjonarnych drugiego stopnia 2020/2021, https://ihis.ujk.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/plany_studiow/2020/mgr/I%20rok%20Historia%20mgr.pdf [dostęp 7.07.2021].

[12] http://historia.uni.opole.pl/sylabusy-dokumenty/ [dostęp: 7.07.2021].

[13] Program studiów na rok akademicki 2020/2021, https://wydzialhistoryczny.ukw.edu.pl/jednostka/wydzial_historyczny/studiow_program [dostęp 7.07.2021].

a edukacją przyszłości[14], opracowany przez grupę naukowców różnych specjalności: socjologów, politologów, historyków, literaturoznawców oraz aktywnych pedagogów-praktyków. Środowisko historyków reprezentował prof. Robert Traba. Raport powstał w ramach Open Eyes Economy Summit i Fundacji GAP. Osiem eksperckich zespołów przygotowywało cotygodniowe sprawozdania publikowane w formie alertów, a „ich zadaniem było wskazywanie na bieżąco najważniejszych i najpilniejszych problemów, które pojawiały się w związku z pandemią Covid-19 w różnych dziedzinach życia oraz rekomendowanie konkretnych działań". Zespół *Alertu Edukacyjnego* opublikował 12 opracowań, spośród których dwa dotyczą kształcenia nauczycieli. Nauczanie zdalne podczas epidemii Covid-19 obnażyło szereg problemów i braków w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. „Przygotowanie nauczycielskie – czytamy w *Raporcie* – polega wciąż głównie na pogłębianiu wiedzy z danej specjalności czy dziedziny. Brakuje w nim elementów składających się na relacyjny model kształcenia, czyli kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli, którzy mają przewodzić grupom i stymulować rozwój jej uczestników. Adepci kursów nauczycielskich nie uczestniczą w czasie studiów w treningach twórczych, nie rozwijają postaw proinnowacyjnych, nie są kształceni jako przyszli mentorzy, logistycy czy organizatorzy procesów edukacyjnych"[15]. Ponadto „[…] nauczanie zdalne pokazało także, a może przede wszystkim, iż dotychczasowy transmisyjny system nauczania jest przestarzały. Model relacyjny wymaga od nauczycieli zdolności do autorefleksji i kreatywnego podejścia, umiejętności budowania więzi wykraczających poza wyobrażenie o relacji mistrz-uczeń"[16]. W trakcie nauczania zdalnego zmieniła się rola nauczyciela, „z eksperta przedmiotowego w eksperta od uczenia się i doradcę ucznia"[17]. Autorzy *Raportu* podkreślają ważną rolę praktyk nauczycielskich. „Konieczne jest stworzenie mechanizmów (także finansowych w postaci dodatkowego wynagrodzenia opiekunów praktyk), które sprawią, że studenci kierunków nauczycielskich będą się uczyć od najlepszych nauczycieli, poznając jednocześnie sposób działania placówek o najwyższej kulturze organizacyjnej"[18]. Postulują powrót do szkół ćwiczeń i stworzenie w tym celu sieci szkół. Autorzy raportu zachęcają też do reformy dydaktyki

[14] *Raport edukacja. Między pandemią Covid-19 a edukacją przyszłości*, https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf [dostęp 1.06.2021].

[15] Ibidem, s. 41.

[16] Ibidem.

[17] Ibidem.

[18] Ibidem, s. 42.

w szkołach wyższych. Zauważalny jest brak szkoleń kompetencyjnych kadry uniwersyteckiej oraz brak pracowni metodyki nauczania danych przedmiotów: „Szkolnictwo wyższe powinno w ewolucyjny sposób zmieniać kulturę swojej pracy z tradycyjnej (hierarchicznej, usztywnionej i biurokratycznej) na bardziej innowacyjną i partycypacyjną (m.in. otwartą na zmiany i różnorodność, opartą na współpracy)[19]. […] Edukacja online powinna być projektowana od podstaw i stać się trwałym elementem uzupełniającym (a nie zastępującym) edukację stacjonarną w murach uczelni”[20].

Aby skonstruować współczesny model kształcenia nauczycieli, należałoby przede wszystkim zadać pytanie: Dla jakiej szkoły przygotowujemy nauczycieli? Można również przewrotnie stwierdzić, że taka jest współczesna szkoła, jakich mamy nauczycieli. Debata w tej sprawie została wymuszona wiosną 2019 roku w okolicznościach wdrażania reformy programowej, wygaszania gimnazjów i strajków nauczycieli. Była nią inicjatywa rządowa stworzenia edukacyjnego „okrągłego stołu”, ale nie przyniosła ona poważniejszych rezultatów.

Analizując realizowany przez uczelnie wyższe model kształcenia nauczycieli historii, można dostrzec większy akcent kładziony na kształcenie w zakresie wykorzystania w edukacji nowoczesnych mediów i technologii. Istotne jest również kształcenie kompetencji badawczych nauczycieli, etycznego wymiaru historii i edukacji w zakresie historii lokalnej i regionalnej, a także poznawanie alternatywnych form edukacji historycznej.

Wyzwaniem jest przygotowanie studentów historii do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; oraz rozwijanie w większym zakresie kompetencji wychowawczych i językowych. Nauczyciele historii i WOS powinni być również przygotowywani do pracy w środowiskach wielokulturowych. Z tymi oczekiwaniami wiążą się również potrzeby finansowe uczelni, ciągle w dużej mierze niezaspokajane. Tworzeniu modelu kształcenia nauczycieli muszą towarzyszyć zmiany modelu dydaktyki w szkołach wyższych.

[19] Ibidem, s. 46.
[20] Ibidem, s. 48.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450).

Opracowania

Ausz M., Szewczuk D., *Przygotowanie pedagogiczne studentów historii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Stan obecny i projektowane zmiany*, [w:] *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2013.

Gołębiowska A., *Specyfika kształcenia nauczycieli historii na terenie wielokulturowym na przykładzie Uniwersytetu Opolskiego,* [w:] *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2013.

Kudła L, Nowarski Cz., *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, Kraków 2008.

Maternicki J., *O nowy kształt studiów historycznych w Polsce,* [w:] J. Maternicki, *Edukacja historyczna młodzieży. Problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998.

Maternicki J., *Perspektywiczny model nauczyciela historii*, [w:] J. Maternicki, *Edukacja historyczna młodzieży. Problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998.

Maternicki J., *Pogranicza historii. Studia i szkice*, Rzeszów 2011.

Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej, red. M. Kujawska, Poznań 1996.

Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli. Część pierwsza język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz, Lublin 2014.

Strykowska J., *Kompetencje wychowawcze nauczyciela historii,* [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.

Wójcik-Łagan H., *O niektórych fachowych kompetencjach nauczycieli historii w tradycyjnej, „nowej" szkole i co dalej?* [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania,* red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.

Zielecki A.*, Kształcenie nauczycieli historii a cele edukacji historycznej,* Rzeszów 1997.

Źródła internetowe

Raport edukacja. Między pandemią Covid-19 a edukacją przyszłości, https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf [dostęp 1.06.2021].

https://ihia.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/8/2021/07/2019-2020-STAC-I-HISTORIA-NAUCZYCIELSKA-PROJEKT-korekta-07.20.pdf [dostęp 15.07.2021].

https://historia.amu.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0033/128994/01-Historia_studia_licencjackie.pdf [dostęp 2.06.2021].

https://historia.amu.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0037/128998/02-Historia_studia_magisterskie.pdf [dostęp 2.06.2021].

https://www.historia.umk.pl/panel/wp-content/uploads/PS_H_I_19-20.pdf [dostęp 3.06.2021].

https://www.historia.umk.pl/panel/wp-content/uploads/PS_H_II_19-20.pdf [dostęp 3.06.2021].

https://www.ur.edu.pl/storage/file/core_files/2020/11/26/004e04530e4746def57e069123de1807/Historia%20stacjonarne%20I%20stopnia%202020%202021.pdf [dostęp 1.06.2021].

https://www.ur.edu.pl/storage/file/core_files/2020/11/26/46766183177b8fe3c71c904a46b99674/Historia%20stacjonarne%20II%20stopnia%202020%202021.pdf [dostęp 1.06.2021].

https://www.umcs.pl/pl/plan-zajec,20366.htm [dostęp 9.07.2021].

https://historia.uj.edu.pl/dla-studentow/program-studiow/program [dostęp 7.07.2021].

https://webapps.uz.zgora.pl/syl/index.php?/main/studyPlan/59796 [dostęp 7.07.2021].

https://ihis.ujk.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/plany_studiow/2020/lic/I%20rok%20Historia.pdf [dostęp: 7.07.2021].

https://ihis.ujk.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/plany_studiow/2020/mgr/I%20rok%20Historia%20mgr.pdf [dostęp 7.07.2021].

http://historia.uni.opole.pl/sylabusy-dokumenty/ [dostęp 7.07.2021].

https://wydzialhistoryczny.ukw.edu.pl/jednostka/wydzial_historyczny/studiow_program [dostęp 7.07.2021].

DOI: 10.34616/eks.2021.2.1.111.125

Edukacja Kultura Społeczeństwo
Rocznik II (2021), 1

TERESA MARESZ
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
ORCID 0000-0003-1751-3948

PRAKTYKA ZAWODOWA PRZYGOTOWUJĄCA DO WYKONYWANIA ZAWODU NAUCZYCIELA HISTORII Z WYKORZYSTANIEM METOD I TECHNIK KSZTAŁCENIA NA ODLEGŁOŚĆ

PROFESSIONAL PRACTICE OF A HISTORY TEACHER WITH THE USE OF DISTANCE LEARNING METHODS AND TECHNIQUES

Abstrakt: W artykule punktem wyjścia jest termin „zdalne nauczanie" oraz decyzje, które podejmowało MEiN w dobie pandemii COVID-19 w sprawie kształcenia na odległość i praktyk zawodowych w ramach przygotowywania przyszłych nauczycieli do zawodu. Podmiotem artykułu są współcześni studenci (pokolenie społeczeństwa informacyjnego) udający się na praktykę do szkół, w których przyszło im prowadzić lekcje z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość Na zakończenie przytoczone są ich uwagi, spostrzeżenia oraz refleksje w następstwie odbytych praktyk w szkole.

Słowa kluczowe: nauczyciel, historia, praktyka zawodowa, zdalne nauczanie, nauczanie na odległość

Abstract: The starting point of this article is the definition of the term the decisions made by Ministry of Education and Science during the COVID-19 pandemic regarding distance education and apprenticeships in educating future teachers. The subject of the article are contemporary students (the information society generation) who have carried out their teaching practice with the use of distance education methods and techniques. At the end, their comments, observations and reflections are presented as a result of their internships at school.

Keywords: teacher, history, work placement, distance learning, distance learning, e-learning

***

Pandemia koronawirusa, która wybuchła w 2020 roku, zaskoczyła wszystkich – zarówno w Bydgoszczy, jak również w Polsce, Europie i na całym świecie. W połowie wykonywanych zadań i projektów z dnia na dzień trzeba było zmieniać plany i modyfikować działania. Nie było żadnych przygotowań, instrukcji, rozporządzeń – w wielu przypadkach decyzje trzeba było podejmować oddolnie. Z czasem okazywało się, że były one słuszne i właściwe, a ministerialne przepisy normatywne jedynie powielały z opóźnieniem i formalnie zatwierdzały rozwiązania wypracowane już w praktyce. Tak było między innymi ze studenckimi praktykami zawodowymi przygotowującymi do wykonywania zawodu nauczyciela, w tym nauczyciela historii.

Na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego (WH UKW) w Bydgoszczy, zgodnie z programem studiów drugiego stopnia, studenci po trzecim semestrze udają się na praktykę do szkół ponadpodstawowych. Odbywa się ona równolegle z zajęciami dydaktyki przedmiotu na ostatnim roku studiów. W marcu 2020 roku zawieszenie zajęć stacjonarnych w szkole i na uczelni[1] zastało studentów w połowie (a właściwie na początku) praktyki. Dotychczas obowiązujące standardy kształcenia przyszłych nauczycieli nie dopuszczały prowadzenia praktyk zawodowych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość[2]. Nie było żadnych rekomendacji ze strony władz ministerialnych, a trzeba było szybko reagować. Po konsultacjach z kierownikiem Studium Praktyk na UKW na WH podjęto decyzję o przejściu studentów na e-learning. Polecono im, żeby natychmiast skontaktowali się z nauczycielami-opiekunami praktyk w szkołach i zaoferowali im swoje wsparcie w przygotowywaniu materiałów do lekcji prowadzonych przez nich zdalnie. Z czasem studenci sami przystąpili do prowadzenia lekcji z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Zbliżał się koniec roku akademickiego, a stosownych przepisów ze strony ministerstwa nadal nie było. Kolejnym moim krokiem jako opiekuna praktyki z ramienia uczelni był kontakt z nauczycielami w szkole i postawienie pytania, czy ich zdaniem studenci, pomimo ekstremalnych warunków, byli w stanie osiągnąć efekty kształcenia przewidziane w standardach kształcenia

[1] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. 2020, poz. 41.

[2] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019, poz. 1450: Sposób organizacji kształcenia 1. Wymagania ogólne, p. 3.7.

przyszłych nauczycieli[3]. Takim to sposobem udało się doprowadzić tę praktykę do końca i umożliwić studentom przystąpienie do egzaminu dyplomowego kończącego studia. Po czasie okazało się, że kroki podjęte na Wydziale Historycznym znalazły naśladowców na pozostałych kierunkach ze specjalnością nauczycielską na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego, a finalnie ich słuszność potwierdziło rozporządzenie ministerialne z 17 kwietnia 2020 roku (szkoda, że z miesięcznym opóźnieniem w stosunku do momentu podjęcia decyzji o zawieszeniu zajęć stacjonarnych, czyli od 16 marca 2020 roku)[4].

Znacznie łatwiej poszły przygotowania do kolejnych praktyk nauczycielskich na WH UKW. Zgodnie z programem studiów studenci pierwszego stopnia na praktykę udali się we wrześniu 2020 roku. Jednak i tym razem na przeszkodzie stanęły obostrzenia epidemiczne i nie wszystkim studentom udało się ją rozpocząć, a gdy 24 października 2020 roku ponownie zamknięto szkoły i 5 listopada 2020 roku wydłużono czasowe ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty,[5] przyszło im kontynuować je zdalnie. Studenci drugiego stopnia studiów, idąc na praktykę w marcu 2021 roku, już nie mieli wyboru – w całości musieli odbyć ją na odległość. Tym razem o takim przebiegu praktyki rozstrzygało rozporządzenie MEiN z 2 grudnia 2020 roku[6].

Studenci, zanim udali się na swoje praktyki zawodowe (na studiach licencjackich – w szkole podstawowej, na studiach magisterskich – w szkole ponadpodstawowej), mieli możliwość zapoznania się z przynajmniej częścią metod i technik nauczania na odległość podczas zajęć z dydaktyki historii i warsztatu metodycznego nauczyciela historii w ramach zajęć w semestrze zimowym roku akademickiego 2020/2021.

Dla studentów UKW tzw. e-learning nie był zupełną nowością. Od kilku lat na uczelni czynione były próby wprowadzenia przynajmniej części zajęć na zasadzie edukacji zdalnej. W tym celu wykorzystywany był (i nadal jest) ogólnouczelniany

[3] Ibidem, D.2/E.2. Praktyki zawodowe (s. 20).

[4] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2020, poz. 726.

[5] Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 5 listopada 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. 2020, poz. 1960.

[6] Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 2 grudnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2020, poz. 2160.

system do kształcenia zdalnego z wykorzystaniem asynchronicznego e-learningu oraz metody *blended learning*[7]. Początkowo były to zajęcia asynchroniczne na platformie Moodle, polegające na udostępnianiu studentom materiałów ćwiczeniowych i zadań do wykonania oraz deponowaniu przez nich wykonanych ćwiczeń. Z czasem na tej platformie uruchomiono dodatkową funkcję BigBlueButton, umożliwiająca komunikację internetową w czasie rzeczywistym. Pozwala ona na udostępnianie dźwięku, wideo i ekranu w czasie rzeczywistym, czat publiczny/prywatny oraz przesyłanie dokumentów PDF i MS Office, a także posiada tablicę interaktywną (czyli umożliwia prowadzenie pełnych zajęć on-line). Ponadto od ubiegłego semestru większość zajęć na uczelni odbywa się na platformie Microsoft 365 z wykorzystaniem usługi internetowej MS Teams[8]. Tak więc studenci, idąc na praktykę do szkoły, nie byli zaskoczeni koniecznością prowadzenia lekcji z wykorzystaniem narzędzi do nauczania na odległość. Ponadto w ramach dydaktyki historii oraz warsztatów metodycznych nauczyciela mieli szansę zapoznania się z możliwościami obu komunikatorów. Zanim poszli na praktykę, w ramach zajęć programowych mieli okazję poprowadzić i obserwować symulacje lekcji z wykorzystaniem metod i technik nauczania na odległość. Każdy ze studentów przynajmniej raz miał szansę otrzymać uprawnienia do prowadzenia zajęć i przez 45 minut musiał przeprowadzić symulację lekcji (uczniami byli koleżanki i koledzy z roku) z wylosowanego zagadnienia tematycznego, wynikającego z obowiązującej podstawy programowej. Każda z zaprezentowanych lekcji była skrupulatnie omawiana przez studentów oraz prowadzącego zajęcia. Szczególnie wartościowa i doceniana przez studentów była analiza słabych i mocnych stron obserwowanych lekcji koleżeńskich – niejednokrotnie wzajemnie podsuwali sobie ciekawe rozwiązania, które następnie podchwytywali inni studenci, którzy na kolejnych zajęciach prezentowali swoje lekcje. Na ile te zajęcia były im pomocne przyszłej w pracy z uczniami w szkole? O tym w dalszej części niniejszego artykułu.

Po zakończeniu roku szkolnego (w sierpniu, wrześniu i w październiku 2020 roku) Fundacja Centrum Cyfrowe (wraz z Centrum Edukacji Obywatelskiej i Fundacją Szkoła z Klasą) przeprowadziła wśród nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych badania, w których podsumowano ich doświadczenia w pracy na odległość oraz poproszono o opinię na temat przygotowań do nowego roku

[7] Ogólnouczelniany system do kształcenia zdalnego z wykorzystaniem asynchronicznego e-learningu oraz metody *blended learning*, https://nowemoodle.ukw.edu.pl/ [dostęp 02.06.2021].

[8] Microsoft Teams, https://www.microsoft.com/pl-pl/microsoft-teams/free [dostęp 02.06.2021].

szkolnego 2020/2021[9]. Idąc tym tropem, zdecydowałam się na przeprowadzenie badań wśród studentów historii studiujących na WH UKW i uczestniczących w praktykach zawodowych w szkołach obu etapów edukacyjnych.

Badaniami zostali objęci studenci studiów pierwszego stopnia, odbywający praktykę w szkole podstawowej we wrześniu 2020 roku (przynajmniej teoretycznie – o czym w dalszej części artykułu), oraz studenci drugiego stopnia, którzy na praktykę w szkole ponadpodstawowej udali się w marcu 2021 roku. Obie grupy są porównywalne pod względem liczebności, dlatego przy analizie ankiet zrezygnowałam z podawania wyników liczbowych, decydując się na zaprezentowanie syntezy i wniosków z badań.

Praktykę zawodową w szkole podstawowej we wrześniu podjęła tylko połowa studentów. Powodem opóźnienia rozpoczęcia praktyki były obostrzenia wprowadzone w wielu szkołach w Bydgoszczy i okolicy w związku z pandemią COVID-19. Z tego powodu także ci, którzy przystąpili do praktyki stacjonarnie, nie zawsze kończyli ją w takiej formie. Dyrektorzy szkół zbyt dosłownie zrozumieli zalecenia władz oświatowych w kwestii przestrzegania zasad i niewpuszczania na teren szkół osób spoza personelu danej placówki. Na niewiele się zdały interwencje i apele opiekuna praktyk z ramienia uczelni i kierownika Studium Praktyk UKW. Dopiero z upływem czasu sytuacja uległa zmianie – w semestrze letnim niektóre bydgoskie szkoły otworzyły się dla studentów-praktykantów wszystkich kierunków studiów, w tym i historii.

Przy wyborze szkoły w celu odbycia praktyki studenci kierowali się przede wszystkim bliskością miejsca zamieszkania lub faktem uczęszczania do niej w przeszłości. Niektórzy udawali się do szkół, w których pół roku wcześniej odbywali praktykę pedagogiczno-psychologiczną. Ostatecznie w Bydgoszczy podjęli praktykę tylko nieliczni studenci (w szkołach ponadpodstawowych); pozostali zostali przyjęci na praktykę do szkół w województwie kujawsko-pomorskim (w Osielsku, Koronowie, Sicienku, Lubiewie, Potulicach i Grudziądzu), a jeden ze studentów – w Warszawie. W przypadku tego ostatniego miasta praktyka w trakcie roku akademickiego była możliwa, gdyż student zajęcia na uczelni odbywał zdalnie, a praktyka w szkole również przebiegała z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

[9] *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*., opr. A. Buchner, M. Wierzbicka, Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe, (listopad) 2020, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf [dostęp 02.06.2021].

W związku z koniecznością odbywania przez studentów praktyki w formie zdalnej (na odległość) zapytałam ich o posiadany przez nich sprzęt (komputer/laptop) oraz dostęp do łącza internetowego. Żaden ze studentów nie zadeklarował problemów w tym obszarze – jednogłośnie stwierdzili, że dysponowali własnym sprzętem z dostępem do Internetu. Gdyby jednak zaistniał jakikolwiek problem, to i tak nie mieli możliwości wypożyczenia sprzętu ani w szkole, ani na uczelni. Nie przysługiwało im też rządowe wsparcie na ewentualny zakup sprzętu w celu usprawnienia pracy zdalnej[10] – formalnie nie byli nauczycielami zatrudnionymi na etacie w szkole.

Studentom drugiego stopnia studiów praktykę w szkole ponadpodstawowej, a także części studentów pierwszego stopnia (którym nie udało się odbyć całej praktyki stacjonarnie) praktykę w szkole podstawowej przyszło odbywać zdalnie przy wykorzystaniu różnych komunikatorów. W większości przypadków była to platforma Microsoft Teams. W pojedynczych szkołach lekcje odbywały się na Google Meet i Google Classroom oraz Zoomie. Jak studenci poradzili sobie z tym oprogramowaniem? Okazało się, że pomocne było doświadczenie nabyte w ramach zajęć z dydaktyki oraz warsztatów metodycznych nauczyciela historii na uczelni. Gdy przyszło im pracować na platformach innych niż Microsoft Teams to, jak napisali w ankiecie: „były ona podobne do tych, na których ćwiczyliśmy na uczelni", „ich obsługa była intuicyjna" itp. Ponadto we wszystkich szkołach opiekun praktyki poinstruował praktykanta w zakresie obsługi tego narzędzia pracy. W większości przypadków studenci, jak sami stwierdzili, nie mieli problemów z pracą zdalną. Głównym utrudnieniem były ich zdaniem problemy natury technicznej – brak prądu lub przeciążenie systemu. Wskazywali także na niemożność wykorzystania w pełni sumiejętności w zakresie metodyki pracy właśnie z racji niedoskonałości oprogramowania. Oto kilka zgłaszanych przez nich niedogodności:

> Zdarzyło się kilka razy, że zerwało się połączenie lub zostałem wyrzucony z rozmowy (albo spotkało to innych uczestników), gdy prowadziłem zajęcia. Traciliśmy przez to zawsze trochę czasu, a minuty lekcyjne szybko uciekały.

[10] Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 18 listopada 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. 2020. poz. 2047 – dotyczy rządowego wsparcia 500 zł dla nauczycieli: „§10c.1. Nauczycielom zatrudnionym w jednostkach systemu oświaty przysługuje jednorazowe dofinansowanie zakupu sprzętu lub oprogramowania, przydatnych wprowadzeniu zajęć realizowanych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość lub innego sposobu realizacji tych zajęć".

Aplikacja MS Teams bywała przeciążona, przez co wolno się ładowała, a nawet zdarzyło się, że mnie rozłączyło i musiałam logować się od nowa.

Z różnych powodów uczniowie mieli w jednych grupach duże uprawnienia na kanałach, przez co wyrzucali czasem nawet nauczyciela z lekcji. Z kolei w innych grupach często pojawiał się chaos z powodu niewiedzy młodszych uczniów. Osoby ze słabszym łączem rozłączały się co jakiś czas, po czym wracały uskarżając się, że ktoś ich wyrzuca, mimo że jedyną osobą z uprawnieniami był w tym momencie nauczyciel. Wprowadzało to sporo chaosu na zajęciach. Niestety, ale o ile ja sobie dawałem radę bez większych problemów, to nie wydaje mi się, żeby starsi nauczyciele o mniejszej wiedzy komputerowej ogarnęli większość aspektów (tak szczerze powiedziawszy) bardzo mało intuicyjnie stworzonego programu.

Główne problemy dotyczyły przesyłania danych. Bywało, że platforma była przeciążona (słaba jakość dźwięku, zacinający się obraz) lub ktoś tracił połączenie z Internetem. Czasem jednak problem stanowiło nastawienie uczniów, wynikające z przekonania o mniejszym znaczeniu zdalnego nauczania w porównaniu z tym tradycyjnym, tj. brak skupienia lub wykonywanie zbędnych/dodatkowych czynności podczas lekcji.

Problematyczne było wykorzystanie pewnych metod nauczania i środków dydaktycznych. Niektóre zadania, jak praca w grupach, były utrudnione, gdyż nie można było stworzyć grup w tym celu.

W wyniku awarii prądu w moim bloku zmuszony byłem odwołać jedną lekcję.

Osobny pakiet pytań w ankiecie dotyczył nakładu pracy studenta przygotowującego się do poprowadzenia lekcji z historii. Studenci, poproszeni o oszacowanie potrzebnego im czasu na opracowanie jednej jednostki lekcyjnej, wskazywali, iż przygotowanie merytoryczne zajmowało im przeciętnie od jednej do dwóch godzin, metodyczne – już znacznie więcej, bo niekiedy do trzech godzin, a prawie tyle samo godzin student poświęcał na dostosowanie zgromadzonego materiału do potrzeb prezentacji na platformie. Zdaniem studentów najwięcej czasu pochłaniało im metodyczne przygotowanie lekcji oraz przemyślenie jej i redukcja treści do przekazania uczniom w trakcie lekcji skróconej do 30/35 minut. Nie we wszystkich szkołach lekcje trwały 45 minut. Jak napisał jeden ze studentów:

Przygotowanie każdej lekcji dla praktykanta, początkującego nauczyciela jest czasochłonne, jednak przez nauczanie zdalne starałem się uatrakcyjnić lekcję poprzez

prezentacje multimedialne, ilustracje, karykatury, filmy itp. – szukanie, pobieranie, tworzenie. Czas na zamieszczanie plików, zadań, sprawdzanie czy wszystko się wysłało, przesłało – to zajmowało sporo czasu.

Podczas przygotowania lekcji studenci otrzymali wsparcie zarówno ze strony nauczyciela-opiekuna praktyki w szkole, jak prowadzących na uczelni. Kontaktowali się z nimi za pośrednictwem platformy (głównie Microsoft Teams), e-mailowo i telefonicznie. Sporadycznie odbywały się konsultacje stacjonarne.

Gdzie studenci poszukiwali potrzebnych im materiałów (głównie metodycznych)? Z powodu tymczasowo utrudnionego dostępu do bibliotek (zamkniętych rozporządzeniami rządowymi w ramach walki z pandemią) chętnie korzystali ze stron internetowych. Poszukiwali tam przede wszystkim map, fragmentów filmów, ilustracji, tekstów źródłowych, schematów, danych statystycznych itp. Bardziej dociekliwi wchodzili na strony ministerialne oraz wydawnictw czy instytucji oświatowych w poszukiwaniu e-podręczników, przykładów zadań dla uczniów czy porad metodycznych dla nauczyciela. Wśród odwiedzanych stron studenci wymieniali: Zintegrowaną Platformę Edukacyjną (https://zpe.gov.pl/), a zwłaszcza e-podręczniki różnych wydawnictw (Nowe Era, WSiP, GWO itd.), serwis historyczny Portal Dzieje.pl (https://dzieje.pl/), Włącz Polskę (zestaw materiałów edukacyjnych dla dzieci polskich uczących się za granicą – http://www.wlaczpolske.pl/), portal wiedzy dla nauczycieli Scholaris (https://scholaris.pl/), strony typu E-pasje (J. Bukowskiego – treści dotyczące e-learningu, w tym metod nauczania online i rodzajów metod kształcenia zdalnego – https://e-pasje.pl/) czy stronę polskiej biblioteki cyfrowej Polona (https://polona.pl/) i inne.

Przy użyciu których metod dydaktycznych studenci najczęściej/najchętniej pracowali w ramach lekcji zdalnych? Przede wszystkim do każdej lekcji przygotowywali stosowną prezentację (przypomnijmy – przygotowanie jej zajmowało studentom 1–3 godzin). Pokaz prezentacji był zawsze skorelowany z miniwykładem nauczyciela oraz pogadanką. Pamiętając o konieczności aktywizacji uczniów, studenci przygotowywali ćwiczenia w ramach pracy z tekstem źródłowym czy mapą lub analizy fragmentów filmów czy ilustracji (w tym karykatur). Ponadto sięgali po takie metody, jak burza mózgów, SWOT i niekiedy dyskusję. Pomimo starannie przygotowanych lekcji (świadczą o tym konspekty oraz opinie nauczycieli-opiekunów praktyk) studenci-praktykanci niejednokrotnie obawiali się, czy nie zawiedzie ich łącze internetowe lub sprzęt ich własny lub uczniów (obciążenia

systemu powodowało zrywanie się łączy). Zestawienia możliwości aktywizacji uczniów dokonał student rozpoczynający praktykę w szkole podstawowej stacjonarnie i kończący ją zdalnie:

> W trakcie pracy w szkole, stacjonarnie, były to praca w grupach i wspólne czytanie tekstów źródłowych z podziałem na role. W czasie pracy zdalnej przeszliśmy do czytania takich tekstów z podziałem na role za pośrednictwem kamerek. W ramach quizu uczniowie odpowiadali na pytania nauczyciela „na czas" poprzez zgłoszenie się.

Oceniając przebieg poprowadzonych przez siebie lekcji, studenci-praktykanci zwracali uwagę na emocje, które im towarzyszyły. Najbardziej przeszkadzał im brak kontaktu wzrokowego z uczniami. Jak niejednokrotnie wspominali:

> Nie mogłem poznać uczniów.

> Uczniowie byli anonimowi.

> Uczniowie nie mieli obowiązku włączania kamerek. Był to jedynie kontakt werbalny.

> Uczniowie często mieli ustawione awatary: swoje zdjęcia profilowe lub charakterystyczne dla siebie obrazki.

> Nie miałem okazji zapoznać się z uczniami, poznać ich imion ani twarzy – i czułem się bardzo nieswojo, gdyż mimo iż odbyłem z klasą nawet kilka lekcji, byli dla mnie oni ciągle obcy.

Był to efekt praktyki stosowanej w większości szkół, gdzie uczeń nie miał obowiązku włączania kamerki. W jednych szkołach musiał je włączać na początku lekcji przy sprawdzaniu obecności, w innych – w trakcie odpowiadania na pytania nauczyciela (chociaż były to wyjątki).

> Pojawiały się problemy, że uczniowie zgłaszali awarie mikrofonów i pisali odpowiedzi na czacie. Z rozmowy z opiekunem wiem, że wielu uczniów nie ma w domu kamerek – rodziny wielodzietne i rodzice pracujący zdalnie – taka praca i nauka w domu dla wielu rodzin była trudna (tak mówiła pani pedagog opowiadająca mi o funkcjonowaniu szkoły w czasach pandemii oraz trudnościach z nią związanych).

Z reguły lekcje odbywały się „przy czarnym ekranie" ze strony uczniów, a jedynym użytkownikiem kamerki był nauczyciel-praktykant. Przyzwyczajenie do włączania swojej kamerki studenci wynieśli z wcześniejszych zajęć na uczelni

w ramach dydaktyki i warsztatu nauczyciela. Niektórzy studenci odnieśli swój mały sukces:

> Zauważyłem, że wprowadzając ciekawostki i samemu udostępniając swój wizerunek, zachęciłem uczniów do aktywnego udziału w lekcji, włączania kamer i mikrofonów.

> Na ostatniej lekcji w ramach praktyk podziękowałem studentom za wspólnie spędzony czas i wyraziłem żal, iż nie mogłem ich poznać, chociaż za pośrednictwem kamerki. Otrzymałem bonus – najpierw jedna z uczennic, a potem kolejni uczniowie zaczęli włączać swoje kamerki i w ten sposób podziękowali mi za przygotowane przeze mnie lekcje dla nich.

W ramach badań ankietowych studenci zostali poproszeni o napisanie, jak sobie radzili w tej nowej sytuacji? Oto kilka odpowiedzi:

> Prowadzenie lekcji zdalnie nie było dla mnie większym utrudnieniem, natomiast czuję się nie do końca spełniony, gdyż uważam, że brakowało tego kontaktu twarzą w twarz, możliwości obcowania z budynkiem szkoły i innymi nauczycielami, a przede wszystkim uczniami.

> Przed pierwszą lekcją miałem duży stres, jednak z każdą kolejną – już coraz mniejszy. Jednak stres był zawsze wtedy, gdy trzeba było coś udostępnić: tekst, prezentację; pojawiała się obawa czy to zadziała. Raz zdarzyło mi się, że wyświetlała mi się prezentacja jako udostępniona, a uczniowie dopiero po jakimś czasie zasygnalizowali, że jej nie widzą. Widziałem też, że uczniowie próbowali po włączeniu prezentacji (po dłuższej chwili) opuścić spotkanie – wtedy sygnalizowałam to opiekunowi – było kilka takich przypadków powtarzających się notorycznie. Opiekun też to zauważył – potem były rozmowy z tymi uczniami. Towarzyszył smutek, że nie widzi się uczniów i nie łapie kontaktu wzrokowego.

> Szkoda, że nie dało rady odbyć praktyk w formie stacjonarnej. Zdalna forma jest mocno zbywalna. Uczniowie chcą mieć to jak najszybciej za sobą, i nauczyciel tak samo (przynajmniej ja tak to odczuwam). Jest mniej zaangażowania i więcej pokus do robienia w trakcie lekcji czegoś innego (granie w gry, oglądanie czegoś na YouTube).

> Początkowo martwiłem się, jak przebiegać będą te lekcje oraz czy uczniowie będą brali w nich aktywny udział. Z czasem zauważyłem, że uczniowie dość chętnie brali udział w moich zajęciach. Z racji pewnej praktyki wolontariatu w nauczaniu

zdalnym nie było to dla mnie stresującym przeżyciem, a raczej ciekawym doświadczeniem pracy nauczyciela.

Zapytani o to, czy gdyby mieli możliwość wyboru, to powtórzyliby praktykę na zasadzie zdalnego nauczania czy wybraliby praktykę tradycyjną, wszyscy respondenci zdecydowanie zadeklarowali, że wybraliby „praktykę tradycyjną”:

Zdecydowałbym się na praktykę tradycyjną, ze względu na jej naturalny i korzystniejszy dla uczenia i nauczania tryb.

Zdecydowanie wybrałabym praktykę tradycyjną w realu, ponieważ miałabym lepszy kontakt z uczniami (lepszą interakcję) i kontrolę nad nimi, a lekcja trwałaby 45 minut.

Wybrałabym tradycyjną praktykę ze względu na: możliwość poznania bliżej uczniów, poznania ich specyfiki pracy (co mogłoby skutkować dobrowolnym wypróbowaniem przeze mnie nowych metod czy scenariuszy zajęć – rozwój elastyczności i indywidualnego podejścia), poznanie budynku szkoły i jego historii, rozmowa z resztą grona pedagogicznego placówki, możliwość zaznajomienia się ze dokumentacją szkolną i zapleczem pomocy dydaktycznych, poznanie szkolnej społeczności, prawdziwe poznanie szkoły „taką, jaką jest”.

Brakowało mi realnego kontaktu z uczniami, nie było widać ich reakcji, min, gestykulacji. W realu czuć byłoby prawdziwą atmosferę szkoły (tak jak czułem to w czasie praktyk w szkole podstawowej). Sprawdziany, zadania czy kartkówki przeprowadzane byłyby w bezpieczny sposób, uczniowie nie mieliby takiego pola manewru w ściąganiu. Przede wszystkim prowadzący widziałby uczniów wszystkich i wiedział, kto słucha, a kto nie, lub kto jest obecny, a kto nieobecny. W realu można byłoby więcej działać, zorganizować, pokazać. Realnego kontaktu z człowiekiem nic nie jest w stanie zastąpić.

Moim zdaniem praktyka zawodu nauczyciela odbywana w formie tradycyjnej daje przyszłemu nauczycielowi sposobność zapoznania się z codziennymi problemami w szkole, co nie jest możliwe przez nauczanie zdalne. Nie można także wykluczyć pozytywnych wartości nauczania oraz praktyki zdalnej takie jak używanie nowych wyszukanych form aktywizacji ucznia poprzez narzędzia w aplikacji, poprzez którą prowadzone są zajęcia zdalne. Ja jednak wybrałbym ponownie praktykę stacjonarną ze względu na fakt bezpośredniego kontaktu z uczniem oraz – jak już wcześniej

wspomniałem – poznanie problemów (tym bardziej w szkole specjalnej), które dostrzec można tylko w murach szkoły.

Wolałbym praktykę stacjonarną w tzw. realu. Daje ona dużo więcej możliwości interakcji z uczniem i łatwiej jest go zaciekawić. Przy pracy stacjonarnej uczniowie mogą poznawać też historię namacalnie, chociażby poprzez demonstrowane przeze mnie przedmioty związane z omawianym okresem historycznym.

Wybrałbym praktykę tradycyjną – brak kontaktu z uczniami powodował, że właściwie traciłem jakikolwiek zapał do praktyki i chęć nauczania.

Na koniec ankiety studenci zostali poproszenie o spostrzeżenia, którymi chcieliby się podzielić w następstwie odbytej praktyki zawodowej w szkole. Oto kilka z nich:

Urokiem zdalnego nauczania było spóźnianie się uczniów. Przyznawali się, że dopiero wstali albo zaspali – brakuje pewnej dyscypliny wśród uczniów. Odniosłem wrażenie, że uczniowie nie do końca, nawet po tak długim czasie nauczania zdalnego, wszystko umieją zrobić na platformach: wielu miało problem z wykonaniem zadania w pliku MS Word i wstawiali je na platformę w notatniku, robili zdjęcia zadania albo skany. Opiekun praktyk wspominał, że to notorycznie się powtarza, że uczniowie przesyłają odpowiedzi w różnych plikach i programach, co utrudnia sprawdzanie.

Uczniowie bywali aroganccy i niegrzeczni, myśląc, że przez Internet nie mogą zostać ukarani. Czuli się bezkarni – do czasu, gdy okazywało się, że nauczyciel tak samo może wystawić ocenę negatywną lub uwagę online.

Podczas praktyki w szkole podstawowej często napotykałam różne przeszkody, ale pokonując je, odczuwałam sporo satysfakcji. Mając do czynienie z różnymi uczniami, pracowałam nad dostosowaniem przekazywanych informacji do poziomu danej klasy czy jednostki. Zrozumiałam, że mimo iż równoległe klasy mają te same tematy, to nie każdy temat można przekazać im w ten sam sposób.

Szkoła jest niezwykłym epizodem w życiu młodego człowieka, To właśnie tam zawiera pierwsze przyjaźnie, poznaje osoby z odmiennymi poglądami i zdobywa wiedzę potrzebną w dorosłym życiu. Należy jednak pamiętać, że wspomniana wiedza nie ogranicza się jedynie do treści książkowych. Młody człowiek uczy się życia w społeczeństwie, dowiaduje się, że czeka go w życiu wiele wyzwań. Szlifując

kompetencje miękkie (chociażby poprzez udział w apelach/uroczystościach czy wygłaszanie referatu przed klasą), przygotowuje się do dorosłego życia. Obecna sytuacja wyklucza młodzież z życia społecznego szkoły. Wirtualne kontakty nie zrekompensują tych w realnym życiu.

Na koniec przytoczmy dwie dłuższe wypowiedzi studentów, którym w całości udało się odbyć praktykę w szkole stacjonarnie we wrześniu:

Nauczanie w szkole podstawowej jest dość wymagające, jednak sprawia dużo satysfakcji. Podczas praktyk miałem do czynienia z klasą, w której praktycznie wszyscy uczniowie chłonęli wiedzę, byli aktywni na zajęciach, sami zadawali pytania. Oczywiście był to powód do satysfakcji. Były również klasy niezainteresowane lekcją, gdzie uczniowie zazwyczaj przeszkadzali na lekcji, byli zainteresowani wszystkim, tylko nie lekcją, ale i również klasy, gdzie dominowali uczniowie dość spokojni, jednak niechętni do aktywności, których trzeba było bardzo silnie aktywizować. Jednak w ogólnym rozrachunku nauczanie w szkole podstawowej sprawiło mi sporą satysfakcję.

Moje praktyki odbywałem z zespole placówek edukacyjno-rewalidacyjnych – jest to szkoła specjalna dla dzieci, które mają pewne trudności w nauczaniu i nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich oraz dla dzieci niepełnosprawnych. Zatem sam fakt odbywania praktyk w tego typu szkole był dla mnie wyzwaniem oraz pewnego rodzaju doświadczeniem, które myślę że dobrze wykorzystałem, ponieważ nauczyłem się w tej szkole przede wszystkim empatii oraz bezwarunkowej chęci pomocy drugiemu człowiekowi. Praca w tego typu placówkach niesie za sobą ogromną odpowiedzialność, którą mogłem chociaż w części poczuć. Z lat mojej młodości pamiętam, jak wyglądały lekcje historii w zwykłej szkole podstawowej. Tutaj jednak mamy do czynienia z dziećmi, które dość ciężko zainteresować, a ich poziom przyswajania wiedzy jest dość znikomy, dlatego gdy tylko dziecko samo chętnie odpowiadało na moje pytanie albo samo jakieś zadało, czułem dumę oraz satysfakcję z tego, że to dziecko coś zapamiętało, czegoś się nauczyło oraz, że ja, praktykant, jestem w stanie przekazać tym dzieciom wiedzę w przystępny dla nich sposób. A jedną z najważniejszych nauk, jakie wyniosłem z tych praktyk, jest wiedza, że te dzieci okazują radość i zadowolenie w zdecydowanie inny sposób niż w tradycyjnej szkole podstawowej – i to moim zdaniem w tych praktykach było najpiękniejsze: radość i uśmiech dziecka, które chętnie przychodziło na kolejne lekcje historii z praktykantem. Myślę, że jest to ważne i niezapomniane doświadczenie. Chętnie wróciłbym do tej szkoły, do tych uczniów pracować i cieszyć się szkołą razem z nimi.

Po zakończeniu badań ankietowych i ich analizie podjęłam dyskusję z oboma grupami studentów. Wyniki ankiety były o wiele bardziej optymistyczne od wyników otrzymanych przez Fundację Centrum Cyfrowego jesienią 2020 roku z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli podsumowujących swoje doświadczenie w pracy na odległość. Studenci kierunku historia na WH UKW poradzili sobie w trudnej sytuacji i podołali zadaniu, które przed nim postawiło życie, czyli z nauczaniem zdalnym. W dużym stopniu pomocne było im doświadczenie nabyte wcześniej na zajęciach z dydaktyki i warsztatu nauczyciela historii, które poprzedziły tę praktykę. Idąc do szkoły, wiedzieli, co ich czeka i na czym polega nauczanie na odległość. Myślę jednak, że punktem wyjścia do wszelkich dalszych dyskusji nad wynikami tych obu ankiet powinno być pytanie: Jak mamy uczyć historii na nowo? W większości wypadków wykorzystujemy tę technologię, jak to nazwał jeden z moich studentów, „w sposób emerycki – w czasie kiedy my byliśmy w szkole, pokazywano nam mapy na foliogramach, a dziś pokazujemy na rzutniku. Ale tak naprawdę przełom w tym z naszej strony żaden – to wciąż ten sam schemat nauczania". Owszem, i na zajęciach stacjonarnych, i zdalnych pojawia się prezentacja zawierająca nie tylko krótki tekst pisany, ale i liczne ilustracje, fotografie, mapy czy schematy, jednak w obu przypadkach jest to nadal tylko pokaz. Warto pójść krok dalej – przejść do zadań interaktywnych, włączających uczniów do pracy w ramach przygotowanego materiału poglądowego, ale to już temat na inny artykuł, omawiający nowoczesne metody nauczania.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 18 listopada 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. z 2020, poz. 2047.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 2 grudnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2020, poz. 2160.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 5 listopada 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. 2020, poz. 1960.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. 2020, poz. 41.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2020, poz. 726.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019, poz. 1450: Sposób organizacji kształcenia 1. Wymagania ogólne, p. 3.7.

Strony internetowe

Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II., oprac. A. Buchner, M. Wierzbicka, Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe, (listopad) 2020, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf [dostęp 02.06.2021].

Microsoft Teams, https://www.microsoft.com/pl-pl/microsoft-teams/free [dostęp 02.06.2021].

Ogólnouczelniany system do kształcenia zdalnego z wykorzystaniem asynchronicznego e-learningu oraz metody blended learning, https://nowemoodle.ukw.edu.pl/ [dostęp 02.06.2021].

DOI: 10.34616/eks.2021.2.1.127.136

Edukacja Kultura Społeczeństwo
Rocznik II (2021), 1

BARBARA TECHMAŃSKA
Uniwersytet Wrocławski
ORCID 0000-0002-0319-1776

KSZTAŁCENIE PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE NA SPECJALIZACJI NAUCZYCIELSKIEJ W OPINIACH STUDENTÓW INSTYTUTU HISTORYCZNEGO UNIWERSYTETU WROCŁAWSKIEGO

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE TEACHERS' SPECIALIZATION IN THE OPINION OF STUDENTS OF THE HISTORICAL INSTITUTE OF THE UNIVERSITY OF WROCLAW

Abstrakt: Kształcenie psychologiczno-pedagogiczne na specjalizacji nauczycielskiej w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego prowadzone jest przez Centrum Edukacji Nauczycielskiej – międzywydziałową jednostkę dydaktyczną powołaną 30 czerwca 2000 roku zarządzeniem rektora, podległą bezpośrednio prorektorowi do spraw nauczania. Do zadań Centrum należy również organizowanie praktyk pedagogicznych oraz organizowanie i prowadzenie studiów podyplomowych dla nauczycieli, a także modułowych kursów doskonalących dla czynnych nauczycieli. W Centrum zatrudnionych jest sześciu psychologów i pięciu pedagogów. Tekst postał w oparciu o studenckie ankiety ewaluacyjne, w których pojawiły się krytyczne uwagi dotyczące sposobu prowadzenia zajęć, jak też ich wartości merytorycznej. Zastrzeżenia budził również brak komunikacji na linii wykładowca–student.

Słowa kluczowe: Centrum Edukacji Nauczycielskiej, zajęcia psychologiczno-pedagogiczne, ewaluacja, kształcenie nauczycieli

Abstract: Psychological and pedagogical training at the Institute of History of the University of Wrocław is conducted by the Teacher Education Center – an inter-faculty teaching unit established on June 30, 2000 by the Rector's order, reporting directly to the Vice-Rector for Teaching. The tasks of the Center also include organizing teaching practice and organizing and conducting postgraduate studies for teachers, as well as modular training courses for active teachers. The Center employs six psychologists and five educators. The paper is based on evaluation questionnaires filled by students, in which critical comments on the way the classes were conducted and on their substantive value could be

found. There were also reservations about the lack of communication between the lecturers and the students.

Keywords: Teacher Education Center, psychological and pedagogical university classes, evaluation, teachers' training

***

Kształcenie nauczycieli w ramach bloku psychologiczno-pedagogicznego w różnych ośrodkach akademickich odbywa się na trzy sposoby. Pierwszym rozwiązaniem jest prowadzenie tych zajęć przez pracowników Zakładów Dydaktyki – wówczas wszystkie przedmioty specjalności nauczycielskiej prowadzone są przez jedną jednostkę, co pozwala na opracowanie jednolitego planu edukacji przyszłych pedagogów i uniknięcie powtórzeń i nakładania się treści. Konieczne jest jednak, aby w zakładach pracowali psycholodzy i pedagodzy, którzy poprowadzą te zajęcia w sposób profesjonalny. Druga możliwość to korzystanie z usług podmiotów zewnętrznych. Ponad 20 lat temu w taki sposób organizowane były tego typu zajęcia w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego – psychologię i pedagogikę dla nauczycieli prowadzili pracownicy Instytutu Pedagogiki i Instytutu Psychologii na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych[1]. Taka współpraca trwała ponad 30 lat i zadawalała obie strony. Skutkowała także właściwym przygotowaniem absolwentów specjalności nauczycielskiej, którzy edukowani byli przez pracowników naukowych prowadzących własne badania, często skorelowane z potrzebami studentów. Prowadzący zajęcia mieli również orientację w najnowszej metodologii i naukowych trendach.

Trzecią możliwością przygotowania pedagogiczno-psychologicznego jest funkcjonowanie w ramach ośrodków akademickich odrębnych instytucji zajmujących się kształceniem nauczycieli. Taka forma realizowana jest obecnie na Uniwersytecie Wrocławskim. Zarządzeniem rektora z 20 czerwca 2000 roku zostało powołane Centrum Edukacji Nauczycielskiej, jako międzywydziałowa jednostka dydaktyczna podległa bezpośrednio prorektorowi do spraw nauczania[2]. Do zadań Centrum należy organizowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych z psychologii i pedagogiki dla wydziałów Uniwersytetu Wrocławskiego kształcących nauczycieli (zgodnie z wymogami ministerialnymi), organizowanie praktyk pedagogicznych oraz

[1] Instytut Psychologii, Pedagogiki i Historyczny funkcjonują w ramach tego samego wydziału.
[2] http://cen.uni.wroc.pl/aktualnosci/podstawa-prawna [dostęp: 13.03.2022].

organizowanie i prowadzenie studiów podyplomowych dla nauczycieli, a także modułowych kursów doskonalących dla czynnych nauczycieli. W Centrum w ramach sekcji kształcenia psychologiczno-pedagogicznego zatrudnionych jest sześciu psychologów i pięciu pedagogów, którzy prowadzą rocznie około 4000 godzin zajęć dydaktycznych dla studentów uzyskujących na poszczególnych wydziałach uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela. Od 2004 roku nauczyciele akademiccy zatrudnieni w Centrum prowadzą również kurs przygotowujący zainteresowanych doktorantów Uniwersytetu Wrocławskiego do pracy ze studentami.

Idea powołania odrębnego ośrodka kształcącego w zakresie zajęć psychologiczno-pedagogicznych nie budziła zastrzeżeń i wydawała się być dobrym rozwiązaniem. Centrum opracowało zestaw zajęć i sylabusy do nich[3]. Studenci specjalności nauczycielskiej w Instytucie Historycznym w ramach zajęć z bloku realizują następujące przedmioty:

Psychologia dla nauczycieli – 15 godzin, wykład: w ramach treści programowych uwzględnione zostały podstawowe pojęcia psychologii, takie jak: procesy poznawcze; spostrzeganie, odbiór i przetwarzanie informacji; myślenie i rozumowanie; mowa, pamięć i uwaga; modele uczenia się (koncepcje klasyczne, współczesne ujęcia w oparciu o wyniki badań neuropsychologicznych); emocje i motywacja w procesach regulacji zachowania; zdolności i uzdolnienia; inteligencja i style poznawcze; temperament i osobowość.

Psychologia rozwoju człowieka – 15 godzin, konwersatorium: sylwetka rozwojowa ucznia w okresie dzieciństwa, adolescencji i wczesnej dorosłości, rozwój fizyczny, motoryczny i psychoseksualny, rozwój procesów poznawczych, rozwój a wychowanie.

Pedagogika dla nauczycieli – 15 godzin, wykład: szkoła jako instytucja edukacyjna, modele współczesnej szkoły, zawód nauczyciela, program wychowawczy szkoły, praca opiekuńczo-wychowawcza nauczyciela, poszanowanie godności dziecka.

Pedagogika uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – 30 godzin, konwersatorium: pomoc psychologiczno pedagogiczna w szkole, dostosowanie procesu kształcenia dla uczniów z niedosłuchem, niedowidzeniem, autyzmem; diagnozowanie uczniów z deficytami, edukacja włączająca.

[3] Sylabusy dotyczące zajęć zob. http://cen.uni.wroc.pl/annex/uprawnienia/2022_stopien_I/ [dostęp: 13.03.2022].

Psychologiczne podstawy pracy nauczyciela – 30 godzin, warsztat: zachowania społeczne i ich uwarunkowania, postawy, stereotypy, uprzedzenia, proces komunikowania się (także na linii uczeń – nauczyciel); stres i radzenie sobie z nim oraz z innymi trudnościami.

Pedagogiczne podstawy pracy nauczyciela – 15 godzin, warsztat: początkujący nauczyciel i jego problemy w pracy, wspomaganie ucznia w uczeniu się jak też wyborze ścieżki edukacyjno-zawodowej, rozwijanie u wychowanków kompetencji komunikacyjnych, style kierowania klasą – ład i dyscyplina.

Wspomaganie rozwoju dziecka i dysharmonie rozwojowe – 15 godzin, konwersatorium: dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u uczniów (m.in. w okresie dorastania), uczeń nadpobudliwy, nieśmiały, uczeń z depresją, dziecko w sytuacji kryzysowej i traumatycznej, zachowanie autodestruktywne – próby samobójcze.

Elementy prawa oświatowego i bezpieczeństwo w szkole – 15 godzin, konwersatorium: międzynarodowe i krajowe regulacje dotyczące praw człowieka, odpowiedzialność prawna opiekuna, nauczyciela, wychowawcy, prawo oświatowe, jego źródła, funkcjonowanie placówek oświatowych, procedury postępowania nauczyciela w przypadku zagrożeń, uczeń przewlekle chory, choroby zawodowe nauczycieli.

Emisja głosu – 15 godzin, warsztat: budowa, działania i ochrona narzędzia mowy, praktyka wystąpień publicznych, sztuka wykładania, zadawania pytań, praca z uczniami z ograniczoną znajomością języka polskiego.

Praktyka psychologiczno-pedagogiczna w szkole – 30 godzin, warsztat: student zapoznaje się, że specyfiką szkoły, obserwuje pracę wychowawcy klasy, obserwuje zachowania ucznia, przeprowadza rozmowy na temat zainteresowań i uzdolnień ucznia, dokonuje opisu i analizy zaobserwowanych/doświadczonych w czasie praktyk zdarzeń.

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela – 30 godzin, warsztat: integracja wiedzy i umiejętności uzyskanych w toku kształcenia psychologiczno-pedagogicznego poprzez poddanie refleksji doświadczeń zdobytych w trakcie praktyk w szkole; analiza zasobów pracy nauczyciela, awans zawodowy, wypalenie zawodowe.

Prawie wszystkie powyższe przedmioty realizowane są na pierwszym stopniu studiów[4]. Na studiach magisterskich studenci odbywają tylko 30 godzin zajęć

[4] Jest to nowy program studiów, realizowany od 2019 roku w Instytucie Historycznym.

seminaryjnych (z elementami warsztatu) z kompetencji psychologiczno-pedagogicznych nauczyciela. W sumie blok obejmuje 240 godzin, choć należy zauważyć, że zajęcia z emisji głosu i bezpieczeństwa w szkole są zajęciami nie do końca psychologiczno-pedagogicznymi, niemniej CEN posiada je w swojej ofercie i w związku z tym znalazły się we wspomnianym module.

Analizując wymienione wyżej treści kształcenia, jak i przyjętą formę zajęć (wykład, konwersatorium, warsztat), można odnieść wrażenie, że student po zrealizowaniu tych zajęć powinien zdobyć wiedzę i kompetencje potrzebne do radzenia sobie w pracy z zespołami uczniowskimi. Student historii po ukończeniu specjalności nauczycielskiej zostaje nie tylko nauczycielem historii (i WOS), ale również często obejmuje funkcję wychowawcy. W klasach, w których prowadzi zajęcia, a zwłaszcza w „swojej" klasie, powinien potrafić pracować z uczniem z różnego rodzaju deficytami (niedowidzenie, niedosłyszenie, ADHD, syndrom Aspergera, zaburzenia ze spektrum autyzmu) musi umieć obserwować ucznia, diagnozowania problemów, aby w razie potrzeby i w ramach możliwości pomóc wychowankowi, wspierać go w przypadku nieradzenia sobie w sytuacjach trudnych. Słuszne założenia teoretyczne nie przekładają się jednak na praktykę. Przeprowadzana po każdym semestrze ewaluacja zajęć (przy wykorzystaniu ankiet studenckich[5], jak też zgłaszanych uwag) pozwala na sformułowanie wniosku, że zajęcia psychologiczno-pedagogiczne są dalekie od oczekiwań studentów i nie dają im pewności i przekonania, że są przygotowani do pracy wychowawczej w szkole – choć należy też podkreślić, że negatywne uwagi przede wszystkim dotyczą zajęć pedagogicznych; te z grupy psychologicznej przeważnie są oceniane na poziomie powyżej 4,5 (w skali 1–5), a pojedyncze niższe oceny nie mają większego wpływu na ogólny odbiór.

Duża grupa zastrzeżeń związana jest z brakiem umiejętności wykorzystania narzędzi i form nauczania zdalnego. Zawieszenie zajęć stacjonarnych i konieczność prowadzenia ich na platformie MS Teams okazała się przez pierwsze miesiące trudna do opanowania przez pracowników CEN. Zajęcia praktycznie odbywały się w sposób asynchroniczny i polegały na przesyłaniu przez prowadzących zadań do samodzielnego wykonania przez studentów, a jedyną formą kontroli były kolokwia. Nie było komunikacji czy informacji zwrotnej, która pozwoliłaby studentom

[5] Wszystkie przytoczone opinie pochodzą z ankiet ewaluacyjnych przeprowadzanych wśród studentów Instytutu Historycznego. Personalia osób występujące w ankietach zostały zanonimizowane.

zrozumieć, które polecenia zostały przez nich wykonane właściwie, a w których należy dokonać korekty: „Niestety forma zdalna polegała na samodzielnym wykonywaniu kart pracy, co zabierało mnóstwo czasu, a nie dawało wiedzy. Co boli najbardziej, nie dostawaliśmy nawet odpowiedzi zwrotnej z wynikami naszych kart pracy, a jedynie potwierdzenie odbioru, co powodowało poczucie, iż XY nawet naszych zadań nie czyta. Niestety, kurs nie dał nam wiedzy, a jedynie zabrał czas, którego przez nawał esejów z innych przedmiotów nie mieliśmy zbyt wiele. Ciężko nazwać to studiami, jeśli student uczy się tylko sam, bez informacji zwrotnych od wykładowcy, a »konwersatorium« to wypełnianie kart pracy. To był bardziej kurs korespondencyjny niż studia."

Sami studenci nie mieli złudzeń, że wiedza i umiejętności opanowywane w taki sposób przygotują ich do pracy z dziećmi i młodzieżą: „Po tych zajęciach powinniśmy wyjść uzbrojeni w wiedzę, z którą w przyszłości jako młodzi nauczyciele pójdziemy pracować z żywymi ludźmi! Jeśli zastanawiamy się, dlaczego w szkołach brak »ludzkiego podejścia« do ucznia, chciałoby się rzec humanistycznego, to możemy przestać się dziwić. Kształcenie przyszłych nauczycieli niczym się [od tego] nie różni"; „Odechciewa się po [takich zajęciach] bycia nauczycielem...".

Sami studenci uznali, że zajęcia mogłyby wzbogacić ich wiedzę, gdyby odbywały się w wersji synchronicznej. Mieli poczucie, że prowadzący te zajęcia, w odróżnieniu od większości pracowników, uznali, że na niespełna trzy miesiące nie warto zapoznawać się z narzędziami informatycznymi udostępnionymi przez uczelnię, a umożliwiającymi prowadzenie zajęć w czasie rzeczywistym. Studenci podkreślali, że gdy mieli świadomość, że zajęcia z pedagogiki są jednymi z kluczowych, tym trudniej było im zaakceptować, że są prowadzone w taki sposób.

Niemały problem stanowiło również to, że na drugim etapie studiów następowało powtarzanie treści z etapu licencjackiego, mimo że studenci studiów magisterskich mają tylko seminarium z kompetencji psychologiczno-pedagogicznych – a warto zaznaczyć, że studenci nabywają pełne kwalifikacje do nauczania dopiero w momencie ukończenia studiów magisterskich. Muszą więc zrealizować zajęcia zarówno na pierwszym stopniu, jak i na drugim[6]. Specjalność nauczycielska jest jedyną, której realizacji nie można rozpocząć na studiach magisterskich – musi być podbudowa studiów licencjackich. Powtarzanie treści nie ma więc

[6] W starym programie (obecnie na historii realizowany jest nowo opracowany program) problem z powtarzalnością był jeszcze wyraźniejszy, ponieważ na drugim stopniu studiów realizowanych było kilka przedmiotów z bloku psychologiczno-pedagogicznego.

sensu, ponieważ w zajęciach uczestniczą te same osoby. Na studiach magisterskich studenci oczekiwali przede wszystkim informacji o pracy w szkole ponadpodstawowej i o tym, jak radzić sobie ze starszą młodzieżą. Uważali również, że skoro zapowiadaną formą był warsztat-seminarium, to zajęcia te będą miały charakter bardziej praktyczny.

Powtarzanie treści następowało również na poszczególnych przedmiotach realizowanych w ramach bloku psychologiczno-pedagogicznego. Studenci podkreślali, że zamiast takich praktyk mogłyby pojawić się nowe informacje, które uzupełniłyby ich wiedzę: „Zajęcia, które miały być konwersatorium, prowadzono w formie wykładu. Prowadząca zajęcia rzadko kiedy dopuszczała studentów do głosu. Treści poruszane na zajęciach były powtórzeniem treści z zajęć w trakcie studiów I stopnia. Nie pozwala to dobrze przygotować studentów do pracy z młodzieżą w szkole ponadpodstawowej."

Drugim bardzo istotnym zastrzeżeniem, pojawiającym się bez względu na rodzaj i formę prowadzonych zajęć, była utrudniona komunikacja między studentami a prowadzącym. Studenci nie tylko nie otrzymywali informacji zwrotnej w sprawie wysyłanych zadań, ale również długo czekali na jakąkolwiek odpowiedź wysyłaną mailowo. Miało to ogromne znaczenie, kiedy choćby w trakcie praktyk pojawiały się problemy, które wymagały szybkiej konsultacji. Również długo bez odpowiedzi pozostawały pytania, jak dostosować praktykę opiekuńczo-wychowawczą, realizowaną zawsze w formie stacjonarnej, do formy zdalnej, zwłaszcza, że obserwacja i analiza zachowań konkretnego ucznia była wówczas mocno utrudniona, a wręcz – w formie on-line – niemożliwa do przeprowadzenia:

„Prowadząca nie wykazywała zainteresowania studentami; trudny kontakt, rzadko odpisywała na maile, nie była poinformowana o najważniejszych problemach i zwlekała ze sprawdzeniem dokumentacji. Jedyne spotkanie odbyło się w przededniu praktyk, na naszą prośbę." „Praktyczny brak kontaktu. Do dziś (1.06.2021) nie otrzymałem, żadnej informacji zwrotnej, czy moje dokumenty dostarczone do CEN-u są kompletne. Brak zainteresowania nami ze strony XY. Oczekiwanie od nas wywiązywania się z terminów, a jednoczesne odpisywanie na maile po miesiącu. Typowy pracownik CEN. Zerowy kontakt z wykładowcą."

Zajęcia zostały przez studentów uznane za „trudne do zaliczenia", a nakład pracy za nieadekwatny do liczby punktów ECTS, które obowiązują za zaliczenie konkretnego przedmiotu. W sylabusach rzeczywiście bardzo często pojawia się wiele różnorodnych form zaliczenia zajęć (aktywność, kolokwium, dyskusja,

zadania, arkusze obserwacji). Zawsze istotnym elementem jest frekwencja (wymagana faktycznie w 100%), a prośba o odrobienie zajęć spotyka się z niechęcią ze strony prowadzących. Nie można całkowicie wykluczyć, że studenci mają subiektywne odczucia, ale może też warto wziąć pod uwagę, że przypisane przedmiotowi punkty ECTS powinny być adekwatne do nakładu pracy studentów. Poza tym mogą zdarzyć się przypadki losowe, które nie pozwalają na udział w zajęciach. Wykładowcy powinni wykazać się w takiej sytuacji elastycznością:

„Realne warunki zaliczenia przedmiotu oraz ilość czasu, jaką student musi włożyć w zajęcia, jest nieadekwatna do ilości punktów ECTS (dwa), które mają odpowiadać ilości pracy. Do zaliczenia przedmiotu wymagane jest 100% obecności, zaliczenie pięciu kolokwiów, przygotowanie prezentacji, sporządzenie pracy semestralnej, liczne prace grupowe i zadania domowe oraz przygotowanie konspektu lekcji. Przy takiej liczba warunków zaliczenia, a co za tym idzie – ilości pracy i czasu poświęconego na przygotowanie do zajęć, przedmiot powinien posiadać więcej punktów ECTS, jeżeli mają one realnie odpowiadać ilości pracy, jaką należy włożyć w zaliczenie przedmiotu."

Niezrozumiałe jest, że oczekuje się od studentów na I lub II roku studiów licencjackich, aby przygotowywali zajęcia (prezentacja trwająca 70 minut na 90-minutowe spotkanie), a prowadzący pozostawia sobie 20 minut na dyskusję i omówienie. Studenci na tym etapie studiów mają raczej słuszne oczekiwania, że nauczą się czegoś od osoby z większą wiedzą i doświadczeniem. Oczywiście, że samodzielne zdobywanie informacji i nabywanie umiejętności jest potrzebne i wskazane, niemniej może jednak nie jako jedyna forma.

„Zajęcia były prowadzone przez studentów. Osoba prowadząca odpisywała na maile dzień przed prezentacją, która trwała 70 minut. Nie zdobyliśmy żadnych nowych umiejętności. Rzeczą zdumiewającą i wprost naganną jest nakazywanie studentom przygotowywanie prezentacji mających trwać 70 minut. Zajęcia i treści związane z pedagogiką były przygotowywane przez studentów, niemających pojęcia o tej dziedzinie nauki. Owe treści powinny być rzetelnie i zrozumiale przedstawione przez prowadzącego, czego jednak nie mogliśmy doświadczyć na zajęciach. Zadanie prowadzącego ograniczało się do krótkiej wypowiedzi ustnej na koniec zajęć i niczego więcej. Brak pomocy w tworzeniu tak scenariusza lekcji, jak i organizacji zajęć, które prowadzili studenci przez ponad 70 minut. Odpowiedzi na próby kontaktu i prośby pomocy dostawało się na dzień przed zajęciami. Z zajęć niestety nie dało się wyciągnąć żadnej wiedzy".

W ankietach często podkreślany był problem niedostosowania treści kształcenia do potrzeb przyszłych nauczycieli. Oczekiwania studentów idą w kierunku przygotowania do rozwiązywania problemów z uczniami, ale na linii wychowawca–wychowanek a nie pedagog szkolny–wychowanek. Studentom chodzi raczej o wskazanie elementów, które mogą ułatwić nauczycielowi zdiagnozowanie problemu i ewentualną jego współpracę w rozwiązaniu pojawiających się trudności z pedagogiem szkolnym lub pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej. Potrzebne są zajęcia warsztatowe, które pozwolą na nabycie umiejętności porozumienia się z dziećmi i młodzieżą z różnymi deficytami, oraz na stworzenie właściwej atmosfery w kontakcie z rodzicami. Samo opanowanie zagadnień teoretycznych nie przygotuje do pracy w szkole. Studenci chcieliby, aby przedstawiane przez nich problemy (choćby pojawiające się na praktykach ciągłych) były omawiane i analizowane, pragną podyskutować o różnego rodzaju trudnościach i szukać rozwiązań.

„Czytanie słowo w słowo z prezentacji kompletnie zniechęca do uczestniczenia w zajęciach. Niektóre tematy nudne lub oczywiste, przez co ogólne wrażenia z zajęć mogą kojarzyć się ze straconym czasem". W ankietach studenci zwracają też uwagę na przydatność omawianych zagadnień: „Jako przyszli nauczyciele nie będziemy wykorzystywać większości metod, których uczy XY – są to zadania pedagogów, którymi nie jesteśmy i, w zdecydowanej większości, nie będziemy. Prace, które są od nas wymagane, nie przydadzą nam się w przyszłości. Ponadto, XY jest rzeczywiście otwarta na dyskusje – chyba, że się z nią nie zgadzamy. Wtedy, pomimo podania uzasadnionych naukowo argumentów, nasze zdanie nie jest wystarczająco dobre".

Być może szansą na zdobycie umiejętności praktycznych będzie praktyka opiekuńczo-wychowawcza jako praktyka śródroczna. Ta jednak pojawiła się w planie dopiero od roku szkolnego 2021/2022, trudno jest więc na razie ocenić, na ile będzie pomocna w przygotowaniu absolwentów specjalności nauczycielskiej do pracy i przyczyni się do nabycia przez nich kompetencji psychologiczno-pedagogicznych.

Prowadzona w gronie dydaktyków dyskusja potwierdza, że zasygnalizowane problemy nie dotyczą tylko środowiska wrocławskiego – z podobnymi krytycznymi uwagami spotykamy się na innych uniwersytetach, gdzie moduł zajęć psychologiczno-pedagogicznych prowadzony jest przez odrębną instytucję, przeważnie funkcjonującą w strukturach uczelni, ale niepodlegającą poszczególnym instytutom kształcącym nauczycieli historii i WOS. Wymaga to zmiany, gdyż

ma wpływ na ogólny spadek zainteresowania specjalnością nauczycielską wśród studentów i rzutuje wyraźnie na ogólny odbiór tej specjalności (mimo że zajęcia z dydaktyk przedmiotowych i tzw. przedmiotów kierunkowych oceniane są wysoko). Opinie takie jak „odechciewa się być nauczycielem" stawiają pod znakiem zapytania przyszłość najstarszej specjalności realizowanej w Instytucie Historycznym. Być może rozwiązaniem byłby powrót do stanu przed utworzeniem CEN i przekazanie prowadzenia zajęć pracownikom naukowym Instytutu Psychologii i Pedagogiki. Zapewne wpływ na zły odbiór zajęć pedagogicznych ma też to, że znaczna część pracowników CEN nie prowadzi działalności naukowej (lub robi to w ograniczonym zakresie), nie stara się śledzić zmian, które następują w pedagogice i psychologii, a także nie zna najnowszej metodologii i tym samym nie dzieli się nią ze studentami. W większości to pracownicy dydaktyczni, nie naukowo-dydaktyczni. Jeżeli zajęcia mają być nadal prowadzone przez pracowników CEN, może warto zadbać, żeby nie tylko jeden, ale większość przedmiotów psychologicznych i pedagogicznych spotykała się z taką opinią: „Jak do tej pory (koniec II roku studiów) jedyne wartościowe i rzetelnie przeprowadzone zajęcia w ramach bloku psychologiczno-pedagogicznego z CEN. Wiedza, którą można było z nich wynieść, z pewną przydatna będzie nie tylko w pracy w szkole, ale również w codziennym życiu".

Należy w większym stopniu uwzględniać opinie studentów i ogólnowydziałowe ankiety ewaluacyjne, a nie posługiwać się własnymi (wewnętrznymi), które zapewne wpływają na dobre samopoczucie pracowników, ale na pewno nie poprawiają jakości prowadzonych zajęć i nie pomagają studentom przygotować się do pracy nauczyciela-wychowawcy.

BIBLIOGRAFIA

Strony internetowe

Podstawa prawna działalności Centrum Edukacji Nauczycielskiej UWr, http://cen.uni.wroc.pl/aktualnosci/podstawa-prawna [dostęp: 13.03.2022].

Sylabusy dotyczące zajęć zob. http://cen.uni.wroc.pl/annex/uprawnienia/2022_stopien_I/ [dostęp: 13.03.2022].

DOI: 10.34616/eks.2021.2.1.137.149

Edukacja Kultura Społeczeństwo
Rocznik I (2020), 1

MARTA KOPINIAK
Uniwersytet Wrocławski
ORCID 0000-0003-2907-5850

Recenzja książki: C.E. Ariese, M. Wróblewska, *Practising Decoloniality in Museums. A Guide with Global Examples*, Amsterdam 2021

***

Problem dekolonizacji

W listopadzie 2021 roku premier Grecji Kiriakos Mitsotakis stwierdził w trakcie wizyty w Londynie: „Nasza pozycja jest bardzo jasna. Marmury zostały skradzione w XIX wieku, ich miejsce jest w Muzeum Akropolu i musimy poważnie przedyskutować tę kwestię."[1] Słowa te oraz jasne intencje odzyskania wywiezionych z Grecji zabytków obiegły świat, skupiając uwagę opinii publicznej na kwestii, która zajmuje badaczy i muzealników od długiego czasu – dekolonizacji muzeów. Jest to element szerszej dyskusji o demokratyzacji muzeów, dostępie i udziale publiczności w funkcjonowaniu tych instytucji, nieograniczający się tylko do zwrotu wywiezionych w przeszłości zabytków czy zmiany organizacji i opisu kolekcji. Wykorzystanie perspektywy krytyki postkolonialnej i rozpatrywanie muzeum jako instytucji o kolonialnym charakterze jest ważnym elementem tego procesu, w ramach którego dochodzi do przekonfigurowania sposobu postrzegania instytucji muzeum. Ukazuje się wiele publikacji dotyczących dekolonizacji konkretnych muzeów, chociażby wydana w 2020 roku publikacja Dana Hicksa *The Brutish Museums: The Benin Bronzes, Colonial Violence and Cultural Restitution*, czy dotyczących konkretnych grup, jak *Decolonizing Museums: Representing Native America in National and Tribal Museums* z 2012 roku autorstwa Amy

[1] G.K. Adams, *Greek PM calls for talks on Parthenon marbles ahead of Downing Street visit*, https://www.museumsassociation.org/museums-journal/news/2021/11/greek-pm-calls-for-talks-on-parthenon-marbles-ahead-of-downing-street-visit/# [dostęp 24.02.2022]

Lonetree. Realizowanych jest też wiele projektów mających na celu teoretyczne oraz praktyczne zmierzenie się z tym tematem. Jednym z takich projektów jest *European Colonial Heritage Modalities in Entangled Cities* (ECHOES), którego celem jest eksploracja kolonialnej przeszłości Europy i Świata.

Jednym z głównych problemów, podkreślanych na stronie internetowej projektu, jest brak oficjalnej refleksji nad kolonialną przeszłością i dekolonizacją współczesności w narracjach o europejskim dziedzictwie[2]. Realizacja projektu, w ramach którego współpracują instytucje z miast takich jak Rio de Janeiro, Lizbona, Nuuk, Kopenhaga, Brystol, Kapsztad, Marsylia, Szanghaj, Amsterdam i Warszawa, zakłada m.in. teoretyczne i metodologiczne opracowanie idei de-kolonizacyjnych uwikłań, przeanalizowanie praktyk związanych z „polityką dziedzictwa" krajów UE i związanych z nimi elementów kolonialnych, a także zbadanie i ocenę praktyk związanych z dziedzictwem w europejskich i nie-europejskich miastach oraz uwikłań pomiędzy nimi. Nacisk położony będzie na muzea miejskie, kreacje artystyczne i działania mieszkańców[3].

Cele te spotykają się w publikacji *Practising Decoloniality in Museums. A Guide with Global Examples* autorstwa Csilli E. Ariese i Magdaleny Wróblewskiej, wydanej w 2021 roku przez Amsterdam University Press. Książka ta, znajdująca się w wolnym dostępie, jest efektem skoncentrowania części projektu ECHOES na muzeach miejskich jako głównych centrach, w których współcześnie pojawia się dziedzictwo kolonialne[4]. W jej ramach autorki przedstawiają propozycję modelu, który pozwala obrazować, analizować i konceptualizować działania mające na celu dekolonizację muzeów. Założeniem publikacji, jak wskazuje tytuł, jest jej praktyczne zastosowanie w pracy muzealników, a także badaczy i studentów związanych z muzeologią. Powiązanie teorii i praktyki w omawianej publikacji odzwierciedla też doświadczenia autorek, które związane są z muzeami w obu tych obszarach.

Autorki i ich badania

Csillia E. Ariese jest muzeolożką pracującą aktualnie na Uniwersytecie w Lejdzie. Jej wcześniejsze doświadczenia w badaniu relacji pomiędzy muzeami

[2] Home – Project ECHOES, https://projectechoes.eu/ [dostęp 25.02.2022]

[3] About – Project ECHOES, https://projectechoes.eu/about/ [dostęp 26.02.2022]

[4] C.E. Ariese, M. Wróblewska, *Practising Decoloniality in Museums. A Guide with Global Examples*, Amsterdam 2021, s. 16.

a publicznością prezentuje jej praca doktorska, *The Social Museum in the Caribbean. Grassroots Heritage Initiatives and Community Engagement* z 2018 roku, w której opisuje praktyki partycypacyjne w karaibskich muzeach. Magdalena Wróblewska z kolei jest historyczką sztuki związaną z Uniwersytetem Warszawskim, wieloletnią pracownicą Uniwersytetu oraz Muzeum Warszawy, współtwórczynią wystawy głównej tego muzeum oraz jej katalogu.

Bezpośrednimi obiektami bardziej szczegółowych badań autorek są dwa muzea: Muzeum Amsterdamu i Muzeum Warszawy, z którymi badaczki są ściśle związane[5]. Magdalena Wróblewska jest pełnomocnikiem dyrektora Muzeum Warszawy ds. naukowo-badawczych, a Csillia E. Ariese w swoich badaniach podejmuje problem tego, jak mierzy się Muzeum Amsterdamu ze swoją kolonialną przeszłością. W analizowanej publikacji wychodzą one jednak poza te dwa muzea, korzystając z szerokiej palety źródeł na temat instytucji z wielu regionów świata, co stanowi o rzeczywistym globalnym charakterze omawianych zagadnień.

Sześć celów dekolonizacji

Książka *Practising Decoloniality in Museums. A Guide with Global Examples* podzielona jest na sześć głównych rozdziałów, odpowiadających sześciu kategoriom działań mających na celu dekolonizację. Są to:

1. tworzenie widoczności (*Creating Visibility)*,
2. zwiększanie inkluzywności (*Increasing Inclusivity*),
3. decentralizacja (*Decentering*),
4. orędownictwo empatii (*Championing Empathy*),
5. rozwijanie transparentności (*Improving Transparency*),
6. zaakceptowanie wrażliwości (*Embracing Vulnerability*).

Autorką rozdziału pierwszego, piątego i szóstego jest Magdalena Wróblewska, a rozdziałów drugiego, trzeciego i czwartego Csillia E. Ariese.

Kategoria „Tworzenie widoczności" (*Creating Visibility)* odnosi się do tego co, dlaczego i dla kogo jest (i nie jest) widoczne w muzeum. Jak bowiem piszą autorki, decyzja o tym, co jest widoczne, jest zawsze związana z władzą, jako że dotyczy konkretnego systemu wiedzy[6]. Tworzenie widoczności jest więc procesem, w którym poruszane są tematy dotychczas przemilczane i pokazywane są obiekty

[5] Ibidem.

[6] C.E. Ariese, M. Wróblewska, op. cit., s. 22.

dotychczas ukrywane w magazynach lub w ogóle nie zajmujące do tej pory muzealników. Tworzenie widoczności to też angażowanie do pracy muzealnej ludzi, którzy wcześniej nie pojawiali się w tej przestrzeni, oraz używanie języka, który był w niej nieobecny. Wreszcie jest to odchodzenie od imperialistycznego, zachodniego systemu wiedzy, który sprawia, że wiele przekazów pozostaje niezrozumiałych, a więc niewidocznych.

Rozdział drugi, noszący tytuł „Zwiększanie inkluzywności" (*Increasing inclusivity*), porusza temat ciągle postępującego angażowania publiczności muzeów w ich działalność, aby muzeum jako instytucja te – cytując autorki – „nie mówiła *za* innych, ale *jako* inni" („the museum does not speak *for* others but *as* others")[7]. Postępujące od lat 70. zwiększanie społecznej roli muzeów przejawia się w realizowaniu coraz szerszej palety działań angażujących publiczność w bezpośrednią działalność muzeów. Przykładem takiego działania z jasnym dekolonizacyjnym celem jest angażowanie członków kolonizowanych społeczności w dyskusje dotyczące np. repatriacji zbiorów. Innym elementem zwiększania inkluzywności może być też zatrudnianie w muzeach osób o różnorodnym pochodzeniu i doświadczeniach.

Decentralizacja (*Decentering*), trzecia kategoria dekolonizacji, związana jest z odchodzeniem od utartych schematów i norm na rzecz nowych procesów i narracji. Przykładem tego może być zmiana prowadzenia narracji na punkt widzenia innej grupy lub zmiana sposobu opisu czy organizacji kolekcji. Procesy te są „niewygodne"[8], zwłaszcza dla grupy dotychczas wyznaczającej „normę"; mogą one wzbudzać dużo kontrowersji i powodować dyskomfort u muzealnikom i publiczności. Ich celem jest jednak przesunięcie granic owej normy i włączenie do niej grup dotychczas wykluczonych.

Kategoria czwarta, a więc „Orędownictwo empatii" (*Championing empathy*), opisuje cały wachlarz zachowań jednostek oraz działań instytucji, które pozwalają na pojawienie się w muzeum emocji. Autorki piszą: „W ostatnich latach emocjonalne wystawy stały się bardziej popularne, tak samo jak tworzenie przestrzeni na doświadczanie emocji, refleksję oraz interakcje społeczne."[9] Empatia jest w postrzeganiu autorek sposobem na rozwiązanie problemów globalizacji: pandemii, katastrof naturalnych, migracji i innych – to ona pozwala poczuć jedność

[7] Ibidem, s. 37.
[8] C.E. Ariese, M. Wróblewska, op. cit., s. 52.
[9] Ibidem, s. 67.

z innymi osobami na drugim końcu świata[10]. Muzea oddziałują więc na emocje, aby ich przekaz silniej trafił do odbiorców, ale też pozwalają na swobodne wyrażanie owych emocji w przestrzeni, która do niedawna nie kojarzyła się z otwartością na różnorodne przeżycia.

„Rozwijanie transparentności" (*Improving Transparency*), kategoria będąca tytułem rozdziału piątego, odnosi się do odpowiedzialności muzeów wobec społeczeństwa za teraźniejsze i przeszłe działania instytucji. Najczęściej dyskutowanymi aspektami tej kategorii dekolonizacji są proweniencja zbiorów oraz ich repatriacja. Jest to jednak temat o wiele szerszy, związany z ogólnymi sposobami tworzenia i organizacji muzeów za pomocą „imperialnego kolekcjonerstwa"[11], a także konsekwencje tych działań w teraźniejszości. Inne aspekty tej kategorii dekolonizacji to: kwestie autorstwa wystaw oraz tekstów; procesy decyzyjne związane np. z programami muzeów czy polityką zatrudniania; a także relacje władzy w instytucji[12].

Ostatni, szósty rozdział, „Zaakceptowanie wrażliwości" (*Embracing Vulnerability*), omawia otwartość instytucji na krytykę czy atak w odpowiedzi na agresywne, kolonialne działania w przeszłości[13]. Funkcjonowanie w stanie ciągłej otwartości na atak jest, według autorek, kluczowym elementem przezwyciężania kolonialnych relacji władzy i kolonialnego widzenia świata. Wrażliwość jest krokiem dalej niż empatia i inkluzywność, jest przyjmowaniem krytyki oraz ciągłym odsłanianiem własnych niepowodzeń, niekompetencji i błędów. Pozbywanie się w ten sposób instytucjonalnego autorytetu pozwala w dłuższej perspektywie stworzyć głębokie, pozytywne relacje ze społecznością skupioną wokół muzeum, oparte na równości i szacunku[14].

Kategorie użyte do wyodrębnienia opisanych wyżej rozdziałów dzielą bardzo szerokie zagadnienie dekolonizacji i konkretnych jej celów na mniejsze tematy, obejmujące najważniejsze elementy tej działalności, spotykane zarówno w literaturze, jak i praktyce muzealnej[15].

---

[10] Ibidem, s. 68.

[11] Ibidem. s. 82.

[12] Ibidem.

[13] C.E. Ariese, M. Wróblewska, op. cit., s. 97.

[14] Ibidem, s. 98.

[15] Zob. np. A.E. Coombes, R.B. Phillips, *Museum Transformations: Decolonization and Democratization*, 2020; *Museum Activism*, red. R.R. Janes, R. Sandell, Nowy Jork 2019.; E. Schoenberger, *What does it mean to decolonize a museum?*, https://www.museumnext.com/article/what-does-it-mean-to-decolonize-a-museum/ [dostęp 26.02.2022 r.]

Struktura publikacji i jej zawartość

Struktura rozdziałów jest przejrzysta i jednolita: maja one formę odrębnych esejów rozpoczynających się teoretycznym wstępem zatytułowanym „Wyzwanie" (*The Challenge*) i praktycznymi przykładami w części „Zmiana" (*The Change*), obrazującymi wcześniejsze argumenty teoretyczne. Na przykład w rozdziale szóstym – „Zaakceptowanie wrażliwości" (*Embracing Vulnerability*) – Magdalena Wróblewska omawia teoretyczne podstawy odsłonięcia przez muzea ich słabości, podkreślając zalety odejścia od brutalnych i dominujących praktyk na rzecz wrażliwości i bycia otwartym na krytykę działalności instytucji i jej pracowników jako sposobu na budowanie głębokich, wartościowych relacji. Następnie podaje praktyczne przykłady tego, jak może wyglądać otwartość się na krytykę – może ona mieć formę np. współpracy z artystami czy społecznością lokalną, która jest niezadowolona z działalności danej instytucji, w celu poprawy wzajemnej relacji.

W dalszej części wszystkich rozdziałów pojawiają się *case studies* – bardziej szczegółowe omówienia wybranych działań obrazujących daną kategorię dekolonizacji. W doborze analizowanych przykładów zdecydowanie widoczne jest wcześniejsze doświadczenie autorek – Ariese z muzeami z Karaibów oraz Amsterdamu, Wróblewskiej z muzeami polskimi, takimi jak np. POLIN czy Muzeum Narodowe w Warszawie. Przykłady te nie dominują w zawartości książki, pozwalają jednak autorkom w najlepszy sposób wykorzystać ich wiedzę w prezentowaniu omawianych zagadnień. Pozostając przy tym samym przykładzie, w rozdziale szóstym znaleźć można szczegółowe omówienie wystawy „Muzeum Innych" (*The Museum of Others*) w Pitt Rivers Museum w Oksfordzie, rzeźby „Szubienica" (*Scaffold*) w Walker Art Center w Minneapolis, idei „Muzeum krytycznego" Piotra Piotrowskiego w kontekście Muzeum Narodowego w Warszawie oraz wystawy stałej Narodowego Muzeum Danii w Kopenhadze pt. „Głosy z kolonii" (*Voices from the Colonies*).

Zarówno *case studies*, jak i bardziej zwięzłe opisy działań muzeów stanowią przykłady wspomnianych w opisie projektu ECHOES *entanglements* – uwikłań w historyczne i współczesne relacje pomiędzy różnymi społecznościami i grupami. Z jednej strony autorki opisują muzea w metropoliach Starego Świata, które poprzez różne działania dekolonizacyjne zmieniają się (lub próbują się zmienić) w instytucje reprezentujące punkty widzenia i wartości różnorodnych grup – wymienić można tu chociażby Muzeum Brytyjskie czy Duńskie Muzeum Narodowe.

Inną grupą muzeów są muzea z terenów kolonizowanych, które realizują działania mające na celu rekonfigurację pamięci i przeniesienie punktu ciężkości owej pamięci na doświadczenia, przeżycia i wartości społeczności zamieszkujących te tereny –wymienić tu można Belmont Estate w Grenadzie, Muzeum Czarnych Cywilizacji w Dakarze czy Liberty Hall: The Legacy of Marcus Garvey w Kingston na Jamajce. Jeszcze inną grupą muzeów są instytucje, których kategoryzacja nie jest tak prosta, ponieważ znajdując się w byłych koloniach, w jasny sposób (choć niekoniecznie intencjonalnie) biorą lub brały udział w dalszym pogłębianiu marginalizacji lub poczucia obcości różnych grup, czego przykładem może być Walker Art Center w Minneapolis i opisywana przez autorki sytuacja związana z umieszczeniem w nim rzeźby „Szubienica" (*Scaffold*), która wzbudziła bardzo negatywną reakcję w społeczności Rdzennych Amerykanów[16].

Bardzo wartościowe dla czytelników są umieszczone w każdym rozdziale sekcje „Dalsza lektura" (*Further reading*) oraz „Dalsze przykłady" (*Further examples*), w których autorki rekomendują publikacje umożliwiające dalsze zgłębienie poruszanego tematu oraz wymieniają kolejne przykłady działań muzeów związane z tematem rozdziału. W przywoływanym wyżej rozdziale szóstym „Zaakceptowanie wrażliwości" (*Embracing Vulnerability*) propozycjami do dalszej lektury są trzy pozycje: *From Museum Critique to Critical Museum*[17] pod redakcją Katarzyny Murawskiej-Muthesius i Piotra Piotrowskiego, artykuł *Looking Back Ahead: A Short History of Collaborative Work with Indigenous Source Communities at the Weltmuseum Wien*[18] autorstwa Claudii Augustat i Wolfganga Kapfhammera oraz *A Theory of Taking* Dana Hicksa, rozdział z jego książki *The Brutish Museum*[19]. Dalsze przykłady (*Further examples*) wnoszą jeszcze więcej do różnorodności, która charakteryzuje omawianą publikację. W owym szóstym rozdziale są to muzea z Australii, Portugalii, Polski i Kanady, które reprezentują szeroki wachlarz działań muzealnych – od tradycyjnych wystaw, przez artystyczną rezydencję, po utworzenie zespołu muzycznego w muzeum.

[16] C.E. Ariese, M. Wróblewska, op. cit., s. 102–103.

[17] *From Museum Critique to Critical Museum, red.* K. Murawska-Muthesius, P. Piotrowski, Londyn i Nowy Jork 2017.

[18] C. Augustat, W. Kapfhammer, *Looking Back Ahead: A Short History of Collaborative Work with Indigenous Source Communities at the Weltmuseum Wien*, "Boletim Museu Paraense Emilio Goeldi: Ciencias Humanas" 12(3)/2017, s. 749-764.

[19] D. Hicks, *The Brutish Museums: The Benin Bronzes, Colonial Violence and Cultural Restitution*, Londyn 2020.

Rozdziały zakończone są bibliografiami. Każdą z list wykorzystanych pozycji można opisać, znów posługując się określeniem „różnorodna". Znajduje się w nich podstawowa literatura podejmująca tematykę postkolonialną[20], nowsze publikacje poruszające ogólną tematykę postkolonializmu, również w kontekście muzeów[21], ale też pozycje, których autorzy zajmują się szerzej rozumianym angażowaniem publiczności w działalność muzeów[22]. Tak szeroki zakres wykorzystanej bibliografii oraz wykorzystanie publikacji autorów należących do społeczności pełniących wiodącą rolę w dekolonizacji muzeów i społeczeństw stanowi o wysokiej jakości naukowej refleksji zawartej w książce, ale świadczy o spójności postaw i poglądów piszących o dekolonizacji Autorek.

Nie jest to jednak klasyczna monografia naukowa, autorki otwarcie mówią bowiem o tym, iż materiał wykorzystany do jej napisania nie jest reprezentatywny, zarówno geograficznie jak i kulturowo. Kluczową częścią publikacji jest więc wstęp, bez którego trudno byłoby zrozumieć zamysł autorek. Nie brakuje bowiem różnego rodzaju piśmiennictwa poruszającego problem dekolonizacji muzeów jako instytucji, co widoczne jest w publikacjach uwzględnionych przez autorki w bibliografii. Czym więc wyróżnia się ta książka? Autorki piszą:

„Zaprojektowałyśmy ramy konceptualne z sześcioma celami dekolonizacji. To pozwala nam na stworzenie bardziej tematycznego podziału w praktykowaniu de-kolonializmu. […] Nasze ramy konceptualne zdecydowanie nie są typologią. Nie ma ścisłych kryteriów, które determinują, które działanie pasuje do której kategorii. Zaletą tego jest możliwość uwzględnienia w ramach konceptualnych wielu różnych rodzajów działań"[23].

Główną wartością książki Ariese i Wróblewskiej jest właśnie zaprezentowanie bardzo szerokiego materiału w ramach kategorii tematycznych – celów dekolonizacji. Nie tylko umożliwia to porównanie między sobą przykładów ujętych

[20] Zob.. G.C. Spivak, *Can the Subaltern Speak? Speculations on Widow-Sacrifice,* "Wedge" 7/8 1985, s. 120-130.; D. Chakrabarty, *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton i Oxford 2000.

[21] Zob. M. McLoughlin, *Museums and the Representation of Native Canadians. Negotiating the Borders of Culture*, Londyn i Nowy Jork 2014; A.A. Azoulay, *Potential History: Unlearning Imperialism,* Londyn 2019.

[22] Zob. N. Simon, *The Participatory Museum*, Santa Cruz 2010; N. Simon, *The Art of Relevance*, Santa Cruz 2016.; *Museums, Equality and Social Justice*, red. R. Sandell, E. Nightingale, Londyn i Nowy Jork 2012.

[23] C.E. Ariese, M. Wróblewska, op. cit., s. 14.

przez autorki w tej samej kategorii, których wyróżniają wiele, ale również unaocznia fakt, iż wiele z przykładów można umieścić w kilku kategoriach.

Ponadto ogólne cele dekolonizacji sprawiają, że łatwo umieścić je w innych kontekstach współczesnego muzealnictwa oraz ogólnych zmian społecznych – na przykład w formule działań partycypacyjnych czy aktywizmu muzealnego. Do tych idei odnoszą się zresztą autorki – zarówno bezpośrednio w tekście, jak i pośrednio, m.in. poprzez publikacje uwzględniane w sekcjach „Dalsza lektura" (*Further Reading).* To kolejna wartościowa cecha analizowanej książki – pokazanie, że nie ma jednej dobrej drogi w procesie dekolonizacji muzeów.

Przesłanie to jest bardzo wyraźne nawet pomimo zamieszczenia we wstępie infografiki zatytułowanej „Jak zaprojektować swoje własne działanie dekolonizujące" (*How to design your own decolonial practice)*[24]. Owa infografika, jak i cały „przewodnik" po dekolonizacji w muzeum, jest bowiem zbiorem wskazówek i pomysłów, elementów działań, z których niczym z klocków można „zbudować' własne działanie, dopasowane do potrzeb.

Co ważne, autorki podkreślają znaczenie dekolonizacji w szerszym kontekście społecznym, nie tylko w odniesieniu do muzeów w państwach, które były lub są koloniami/kolonizatorami, ale do instytucji muzeum w ogóle[25]. Takie podejście pozwala na uwzględnienie muzeów z krajów takich jak Polska, ponieważ muzeum jako instytucja postrzegane jest jako z natury kolonialne, mające na celu oświecać masy.

Krytyczne podejście

Przeprowadzona analiza pokazuje przydatność formuły publikacji, w której autorki zawarły przykłady, z którymi mogą identyfikować się pracownicy różnych typów muzeów, a jednocześnie dostarczyły dużą dawkę teoretycznych podstaw swoich założeń. Pewne wątpliwości wzbudza jednak zbyt mało krytyczne spojrzenie na prezentowane przykłady działań dekolonizacyjnych. Autorki piszą we wstępie, że nie uważają, iż wartościowe jest mówienie o „najlepszych" praktykach, ponieważ chcą pokazać, iż „wszystkie działania dekolonizacyjne mogą być znaczące, ważne lub inspirujące, oraz że w zależności od budżetu czy skali praktykowanie de-kolonializmu

[24] Ibidem, s. 18.
[25] Ibidem, s. 113.

jest zawsze możliwe w ten czy inny sposób”[26]. Dlatego bardziej zasadne jest według nich skupianie się na osiągnięciach, tym, co pozostaje po danym działaniu i modelowaniu nowych projektów w oparciu o wcześniejsze doświadczenia.

Autorki podają jasną argumentację za takim podejściem, wskazując na brak możliwości porównania i oceny konkretnych przykładów: „Jako że kolonializm zostawił różne ślady na różnych społecznościach i ich instytucjach, logiczne wydaje się stwierdzenie, że dekolonizacja wymaga w każdym przypadku indywidualnego podejścia.”[27] Dalej czytamy: „Dlatego nie ma możliwości porównania praktyk de-kolonialnych, nie jest też zasadne mówienie o „najlepszych” czy „najgorszych” praktykach”.[28] Książka ta jest więc zbiorem praktyk, których autorki nie zamierzały oceniać.

Wartością, która ma rekompensować brak krytycznego skomentowania przywoływanych przykładów jest, wielokrotnie już przeze mnie wspominana, różnorodność, a także uwypuklanie lokalnych kontekstów, w ramach których funkcjonują konkretne muzea. Zgadzam się z autorkami, że ocena podobnych działań jest wyjątkowo problematyczna – prawdopodobnie niemożliwa, a na pewno nie zawsze celowa czy produktywna. Jednak wszystkie podobne działania, nawet jeśli nie podlegają jednoznacznej ocenie, rodzą pytania dotyczące zasadności formy, treści oraz efektu (lub jego braku). Najbardziej dyskusyjnym komponentem różnorodnych działań angażujących publiczność, nastawionych na bezpośrednie wpłynięcie na życie społeczności wokół muzeum lub spowodowanie szerszej zmiany społecznej, jest kwestia, czy w trakcie takiego działania nie pogłębiane są podziały, stereotypy oraz władza muzeum.

Zwraca na to uwagę m.in. Bernadette Lynch[29], która szeroko opisuje praktyki muzeów, pomyślane jako partycypacyjne, aktywistyczne lub właśnie dekolonizujące, lecz w rzeczywistości nie oddające publiczności żadnej władzy nad instytucja i jej zawartością. Wręcz przeciwnie – pogłębiają one uprzedzenia i podziały, często zniechęcając do dalszego angażowania się członków społeczności w działania muzeum. Casja Lagerkvist w krytyczny sposób przeanalizowała działalność Museum of World Culture w Szwecji, opisując dwa kontrowersyjne wydarzenia

[26] Ibidem, s. 14.

[27] Ibidem, s. 13.

[28] Ibidem.

[29] Zob. np. B. Lynch, *Neither helpful nor unhelpful. A clear way forward for the useful museum*, [w:] *Museums and Social Change. Challenging the Unhelpful Museum*, pod red. A. Chynoweth, B. Lynch, K. Petersen, S. Smed, Londyn 2020, s. 1–32.

z życia tej placówki. Omawia m.in. kontrowersje wokół wykorzystania wersetów Koranu na obrazie przedstawiającym parę kochanków, który był częścią wystawy dotyczącej pandemii HIV/AIDS. Jej analiza bardzo jasno pokazuje różne siły zewnętrzne i wewnętrzne, które wpływały na działania Muzeum i pozwala wyciągnąć szersze wnioski co do ryzyka i możliwości działań, które mają na celu zmiany społeczne[30].

Dlatego uważam, że w książce Ariese i Wróblewskiej brakuje wyraźniejszego podkreślenia potencjalnych problemów z którymi mogą spotkać się osoby podążające drogą zmiany pod kierunkiem analizowanego „przewodnika". Krytyczne podejście do poruszanych tematów przejawia się w bardzo ograniczonym stopniu w niektórych rozdziałach w części „Zmiana" (*The Change*), np. w rozdziale drugim „Zwiększanie inkluzywności" (*Increasing Inclusivity*) znaleźć można krótką krytyczną uwagę dotyczącą tokenizmu w zatrudnianiu i angażowaniu osób z grup marginalizowanych oraz faktu, iż inkluzywność nie oznacza decentralizacji[31]. Podobne krótkie komentarze znaleźć można też w rozdziale trzecim i czwartym. W jeszcze mniejszym stopniu owe krytyczne spojrzenie widoczne jest w *case studies* – minimalna obecność problemów i wątpliwości zgodna jest z założeniami metodologicznymi przyjętymi przez autorki. Jednym z nielicznych przykładów owego krytycznego spojrzenia w analizach konkretnych przykładów działań muzealnych jest komentarz Sumay'i Kassim dotyczący rzeczywistych warunków realizacji projektu *The Past is Now* w Birmingham Museum & Art Gallery. Pisarka po zakończeniu współpracy z muzeum publicznie wypowiedziała się na temat braku rzeczywistej mocy sprawczej, nieadekwatnego wynagrodzenia oraz wręcz wykorzystywania osób niebiałych w działaniach instytucji kultury[32]. W tym przypadku autorki posłużyły się cudzym głosem do wyrażenia krytyki działania. Własny krytyczny komentarz zawarły m.in. opisując istnienie i działania *Musee des Civilisations Noires* (Muzeum Czarnych Cywilizacji) w Dakarze, które finansowane poprzez kredyty z Chin[33].

Ten marginalny zaledwie poziom krytycznego podejścia do omawianych zagadnień obniża jakość publikacji, a zwłaszcza jej wartość dla muzealników chcących rzeczywiście wykorzystać ją jako przewodnik po niepewnych wodach

[30] C. Lagerkvist, *Empowerment and anger: learning how to share ownership of the museum*, "Museum and Society" 4(2)/2006, s. 52-68.

[31] C.E. Ariese, M. Wróblewska, op. cit., s. 40.

[32] Ibidem, s. 88.

[33] Ibidem, s. 92.

rekonfiguracji pozycji muzeów w świecie. Wartość pozytywnych przykładów jest oczywista, jednak w przypadku dyskusji o kolonializmie, niewolnictwie i rasizmie nie można uciec od nieprzyjemnej rzeczywistości i teraźniejszości, która zdaje się być przyćmiewana w tej publikacji wizją zdekolonizowanej, pozytywnej przyszłości. Jednak zanim to nastąpi, muzea jak i całe społeczeństwo czeka trudna praca w rozpoznawaniu własnych uprzedzeń i ograniczeń.

Dlatego wartościowym elementem mogłoby być opatrzenie każdego z rozdziałów odrębną sekcją, w której autorki zawarłyby prowokujące do dalszego namysłu pytania uwypuklające problemy, jakie mogą napotkać osoby chcące realizować każdy z sześciu celów dekolonizacji. Czy na pewno opisywane działanie wpływa pozytywnie na osoby, do których jest skierowane? Czy nie dyskryminuje innej marginalizowanej grupy? Na ile możliwe jest przewidzenie reakcji odbiorców na konkretny projekt? Jak zareagować, kiedy odbiór będzie negatywny? Czy odpowiedź pracowników instytucji była w tym przypadku adekwatna? Jak inaczej można było rozwiązać ten problem? Odnosząc się wprost do kwestii własnego krytycznego komentarza, autorki dałyby czytelnikom jeszcze więcej narzędzi do pracy we własnych muzeach.

Podsumowanie

Podsumowując, doświadczenie autorek pozwoliło im stworzyć książkę, która łączy teoretyczne rozważania nad różnymi aspektami dekolonizacji w muzeach oraz praktyczne przykłady, które charakteryzują się dużą różnorodnością tematyczną, jakościową oraz – być może przede wszystkim – geograficzną, czego należy oczekiwać od publikacji poświęconej dekolonizacji. Elementem wyróżniającym omawianą książkę jest jej podejście do dekolonizacji w kontekście instytucji muzeum. Szerokie ujęcie różnorodnych aspektów dekolonizacji w ramach sześciu głównych kategorii pozwala spojrzeć na różnorodne działania w sposób uwypuklający ich przydatność do osiągnięcia danego celu. Pomimo opisanych wyżej wad w postaci niewystarczającego krytycznego komentarza, pozycja ta jest bardzo wartościową lekturą, proponującą narzędzia i pomysły, jak rozpocząć dekolonizację każdego muzeum.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

Adams, G.K. *Greek PM calls for talks on Parthenon marbles ahead of Downing Street visit*, https://www.museumsassociation.org/museums-journal/news/2021/11/greek-pm-calls-for-talks-on-parthenon-marbles-ahead-of-downing-street-visit/# [dostęp: 24.02.2022]

Ariese, C.E., Wróblewska, M., *Practising Decoloniality in Museums. A Guide with Global Examples*, Amsterdam 2021.

Augustat, C., Kapfhammer, W., *Looking Back Ahead: A Short History of Collaborative Work with Indigenous Source Communities at the Weltmuseum Wien*, "Boletim Museu Paraense Emilio Goeldi: Ciencias Humanas" 12(3)/2017, s. 749-764.

Azoulay, A.A., *Potential History: Unlearning Imperialism,* Londyn 2019.

Chakrabarty, D., *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference.* Princeton i Oxford 2000.

Coombes, A.E, Phillips, R.B., *Museum Transformations: Decolonization and Democratization*, 2020.

From Museum Critique to Critical Museum, red. K. Murawska-Muthesius, P. Piotrowski, Londyn i Nowy Jork 2017.

Hicks, D., *The Brutish Museums: The Benin Bronzes, Colonial Violence and Cultural Restitution*, Londyn 2020.

Home – Project ECHOES, https://projectechoes.eu/ [dostęp: 25.02.2022 r.]

Lagerkvist, Cajsa. Lagerkvist, C., *Empowerment and anger: learning how to share ownership of the museum*, "Museum and Society" 4(2)/2006, s. 52-68.

Lynch, B., *Neither helpful nor unhelpful. A clear way forward for the useful museum.* [w:] *Museums and Social Change. Challenging the Unhelpful Museum*, red. A. Chynoweth, B. Lynch, K. Petersen, S. Smed, Londyn 2020, s. 1–32.

McLoughlin, M., *Museums and the Representation of Native Canadians: Negotiating the Borders of Culture*, Londyn i Nowy Jork 2014.

Museum Activism, red. R.R. Janes, R. Sandell, Nowy Jork 2019.

Museums, Equality and Social Justice, red. R. Sandell, E. Nightingale, Londyn i Nowy Jork 2012.

Schoenberger, E., *What does it mean to decolonize a museum?*, https://www.museumnext.com/article/what-does-it-mean-to-decolonize-a-museum/ [dostęp: 26.02.2022]

Simon, N., *The Art of Relevance*, Santa Cruz 2016.

Simon, N., *The Participatory Museum*. Santa Cruz 2010.

Spivak, G.C., *Can the Subaltern Speak?Speculations on Widow-Sacrifice,* "Wedge" 7/8 1985, s. 120-130.