

O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI HISTORII *

Prof. Tadeusz Kotarbiński, mówiąc o „nauczycielach sztuki nauczania” — wypowiedział również swój sąd i o „kunszcie nauczycielskim”, stwierdzając, że „do arkanów tej sztuki należy umiejętność przejmowania uczniów tym, czym nauczyciel sam jest tak przejęty, że to jest organicznym niejako składnikiem jego osobowości; treści głoszone przez takich mistrzów są jak magnes, przyciągają ku sobie umysł i trzymają go przy sobie”¹.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że nie każdy nauczyciel musi być od razu w całym tego słowa znaczeniu mistrzem w swoim zawodzie, jak również nie każdy może w ogóle ten stopień wtajemniczenia pedagogicznego osiągnąć. Ale proces kształcenia nauczyciela winien niewątpliwie mieć na względzie te wszystkie warunki i środki, które potrzebne są do przygotowania nauczyciela do zawodu tak, aby stał się on dla niego, a przede wszystkim dla jego uczniów — w pewnym sensie „artystycznym rzemiosłem”, z którego krok już tylko do prawdziwego mistrzostwa, tak bardzo potrzebnego szkole polskiej.

Stąd też problem kształcenia nauczycieli historii nie jest wcale łatwy. Wydaje się, że znacznie łatwiejsze jest wykształcenie takiego nauczyciela, którego możnaby nazwać w pewnym sensie „nauczycielem szkoły tradycyjnej”, to jest nauczyciela o głębokiej wiedzy w zakresie swojego przedmiotu, a nawet w całym słowa tego znaczeniu jego znawcy, który zajmując centralne miejsce w procesie nauczania przekazywałby wiedzę swoim uczniom nie troszcząc się wcale ani o to, jak oni ją przyjmują, ani też o to, czy w ogóle mogą ją sobie przyswoić.

* Problem kształcenia nauczycieli historii był już omawiany przez autora w *Roczniku Naukowo-Dydaktycznym WSP w Krakowie*, który ukazał się drukiem w 1957 r. Z powyższego artykułu zaczerpnięte zostały pewne sformułowania bez specjalnych odsyłaczy.

¹ Tadeusz Kotarbiński: *Sprawność i błąd*. Warszawa 1956; s. 11.

Trudniej natomiast jest wykształcić takiego nauczyciela, który stosuje nowoczesne, aktywizujące uczniów metody, wysuwa w procesie nauczania na plan pierwszy uczenia i w sposób umiejętny poprzez rozbudzanie jego zainteresowań wprowadza go w potrzebne mu wiadomości w zakresie historii.

W pierwszym wypadku jest to właściwie tylko mechaniczne przekazywanie określonych wiadomości, któremu bardzo rzadko towarzyszy prawdziwa aktywność i świadomość ze strony uczniów, w drugim — to istotny proces nauczania, w którym uczeń zajmując pierwsze miejsce staje się przez to samo jego podmiotem.

W obecnym momencie, kiedy to właśnie w procesie nauczania „dydaktyka myślenia” wypiera coraz bardziej ze szkoły „dydaktykę pamięci”, musimy — obok wyposażenia przyszłego nauczyciela w wiedzę historyczną — zwrócić baczną uwagę i na tę stronę kształcenia, która ma na celu przygotowanie go do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela i wychowawcy w pełnym tego słowa znaczeniu, to jest tak, jak zawód ten pojmuje nowoczesna pedagogika.

Sprawa kształcenia nauczycieli historii nie jest nowa w polskiej literaturze metodycznej. Problem ten stał się bardzo aktualny w dwudziestym wieku międzywojennym. Występował on między innymi również i na zjazdach historycznych, a to w Poznaniu w 1925 r. gdzie referaty związane z tą sprawą wygłosili prof. Marceł Handelsman i dr Adam Kłodziński, oraz na zjeździe w Warszawie w 1939 r. Lata trzydzieste przyniosły ponadto bardzo ciekawe na ówczesne czasy głosy historyków tej miary co prof. Franciszek Bujak² i prof. Jan Dąbrowski³. Zabrał również ponownie głos Adam Kłodziński⁴.

Nas interesuje dzisiaj przede wszystkim, jak ustosunkowali się oni do naukowego i zawodowego przygotowania przyszłego nauczyciela historii. Otóż nie ulega najmniejszej wątpliwości, że jakkolwiek wszyscy, którzy wypowiadali się na ten temat doceniali dydaktyczne przygotowanie nauczyciela historii, to jednak ciężar ich wypowiedzi spoczywał raczej na przygotowaniu rzeczowym, nazwijmy go naukowym w zakresie samej dyscypliny historii. Możliwe, że było to wynikiem faktu, iż głosy te wiązały się ściśle z dyskutowaną wówczas reformą studiów historycznych i stąd owo nasilenie rozważań skierowanych

² Franciszek Bujak: Reforma studiów historycznych na uniwersytecie z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczycielskiego. „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” r. I, 1933; s. 11.

³ Jan Dąbrowski: Studia historyczne a kwalifikacje nauczycielskie. „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” r. III; 1935; s. 1.

⁴ Adam Kłodziński: Związek uniwersyteckiego studium historii ze szkolnym. „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” r. II, 1934; s. 22.

w głównej mierze ku analizie tylko jednej strony uniwersyteckiego przygotowania nauczycieli historyków.

Jedno jest jednak znamienne, a mianowicie to, że wszyscy nieomal dyskutanci, zabierający głos w tej sprawie, podkreślali bardzo silnie związek przygotowania naukowego z programem szkolnym, według którego przyszły nauczyciel będzie uczył historii w szkole. „Przechodząc do istoty zagadnienia — stwierdza Jan Dąbrowski — trzeba powiedzieć sobie, że jeżeli zakres wymagań naukowych od przyszłego nauczyciela ma być, i w pewnym stopniu musi być, uzależniony od tego, czego ma uczyć, tj. od programu, obowiązującego w szkole, to zarazem nie można zapominać i o drugiej kwestii...”⁵. A oto wypowiedź w tej sprawie Franciszka Bujaka: „Dodać jeszcze należy, że w dzisiejszym stanie rzeczy zasób wiedzy wyniesionej z uniwersytetu przez nauczyciela historii wymaga poważnego uzupełnienia w świetle programu szkoły średniej. Między tym programem a planem studiów i egzaminów magisterskich w zakresie historii na uniwersytecie istnieje obecnie dość znaczna rozbieżność”⁶.

Bardzo ciekawy również jest stosunek prof. Bujaka do przygotowania dydaktycznego nauczyciela historii. Jest on zdecydowanym przeciwnikiem zbyt jednostronnego przygotowania dydaktycznego, uważa bowiem, że: „...dydaktyka historii to metoda, a raczej technika podawania wiedzy młodzieży szkolnej, to system sposobów zapewniających skuteczność nauczania. Jest rzeczą oczywistą, że skuteczność nauczania zależy także w wysokim stopniu od wiedzy historycznej nauczyciela. Jeżeli jego wiedza historyczna jest szczupła i w lichym gatunku, to wyniki jego pracy w szkole mimo umiejętności dydaktycznej będą znikome. Bo dydaktyka to młynek: jeżeli się weń wsypie liche ziarno, to i mąka musi być licha. Nauczyciel musi przede wszystkim umieć dobrze to, czego ma uczyć, a następnie musi umieć uczyć. Swoją wiedzę historyczną musi nauczyciel ciągle odświeżać i uzupełniać, bo nauczanie wyjaławia jego umysł. Nieustanne powtarzanie jednego i tego samego materiału ściera go podobnie, jak się ściera moneta w obiegu. Wiedza historyczna nauczyciela, tracąc koloryt i plastykę traci także dużo ze swej wartości pedagogicznej”⁷.

Chociaż trudno zgodzić się dzisiaj w całości z definicją dydaktyki jako w pewnym sensie tylko techniki nauczania, to przecież nie może podlegać dyskusji słuszność przekonania autora, że: „nauczyciel musi przede wszystkim umieć dobrze to, czego ma uczyć, a następnie musi umieć uczyć”.

⁵ op. cit., s. 2.

⁶ op. cit., s. 2.

⁷ op. cit., s. 2.

Tak się jednakże złożyło, że mimo tych cennych głosów, z których tylko niektóre zostały tu przytoczone, w okresie dwudziestolecia międzywojennego, a także i obecnie, w studiach uniwersyteckich znacznie większy nacisk położono na rzeczowe przygotowanie nauczyciela i dopiero ostatnio występują pewne tendencje do spedyagogizowania owego przygotowania.

A tymczasem w naszym najgłębszym przekonaniu przygotowanie rzeczowe winno występować równolegle z samym przygotowaniem dydaktycznym. Mam tutaj na myśli studia historyczne, które, obok przedmiotu specjalizacji, wprowadzałyby do nauki wykłady i zajęcia praktyczne z psychologii ogólnej i rozwojowej, pedagogiki, dydaktyki ogólnej, historii wychowania oraz metodyki nauczania historii. Program tych wykładów i ćwiczeń winien być rozłożony systematycznie, tak jak to jest przeprowadzone w toku studiów w wyższych szkołach pedagogicznych, począwszy od zajęć z psychologii ogólnej na roku pierwszym, a skończywszy na szeroko rozbudowanej metodyce historii w IV i V roku studiów. Owo rozplanowanie zajęć pedagogicznych przeprowadzone jest w ten sposób, że studia historyczne nic na tym nie tracą, czyli że zajęcia z przedmiotów pedagogicznych nie odbywają się ich kosztem. Jestem głęboko przekonany na podstawie kilkunastoletniego doświadczenia zdobytego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, że absolutnie nie wystarczałoby w tym wypadku wprowadzenie samych tylko zajęć z metodyki historii, nawet gdyby były one poprzedzone jakimś ogólnym wykładem z pedagogiki. Student bowiem winien możliwie dobrze poznać przede wszystkim rozwój psychiczny dziecka, różne kierunki pedagogiczne w ich historycznym rozwoju oraz zapoznać się z ogólnymi zasadami dydaktycznymi po to, aby tym lepiej korzystać z zajęć związanych z metodyką nauczania historii, głębiej rozumieć proces poznawczy ucznia oraz gruntownie pojąć, na czym polega specyfika nauczania historii, wynikająca z jej metodologicznych właściwości.

Toteż zajęcia z metodyki nauczania historii, poprzedzone studiami pedagogicznymi, nabierają znacznie głębszego wyrazu, a udział w nich studentów jest w pełni aktywny. Prowadzący zaś te zajęcia pracownik naukowy nie musi już wprowadzać swoich słuchaczy w rozliczne arkania dydaktyczne, a tylko nawiązuje do znanych im ogólnych sformułowań z dziedziny pedagogiki lub dydaktyki i na ich tle rozstrzuwa nowe treści metodyczne, wynikające ze specyfiki historii jako przedmiotu nauczania.

Dzięki temu można również dość wcześnie rozpocząć próbne lekcje studentów i to tak, aby przed praktyką ciągną możliwie wszyscy przeprowadzili swą pierwszą lekcję z udziałem odpowiedniej grupy stu-

denckiej i prowadzącego te zajęcia pracownika naukowego. Wszystko to razem wytwarza specyficzną atmosferę, w której student kształci się i wychowuje, co jest przecież niezbędne dla jego przygotowania dydaktycznego, a przede wszystkim dla kształcenia jego przyszłej osobowości jako nauczyciela.

W przygotowaniu dydaktycznym chodzi właśnie bowiem o to, aby przekonać studenta, że studia z zakresu metodyki historii są konieczne, że metodyka nie stanowi zbiorów gotowych przepisów lub recept na taką, czy inną ewentualność, która zaistnieje na lekcji, ale że jest to system naukowy, wskazujący drogi postępowania dydaktycznego tak, aby nauczyciel sam mógł w każdym konkretnym wypadku, znając cele i zasady pracy, rozstrzygać zagadnienie wyboru metody i aby jego postępowanie metodyczne było logiczne i konsekwentne, a nie formalne i schematyczne.

Mówiliśmy o specyficznej atmosferze, jaka winna otaczać studenta w toku jego studiów. Musi być ona przepojona przede wszystkim ogromnym szacunkiem i oddaniem dla zawodu nauczycielskiego. Trzeba również ukazać studentowi możliwości i perspektywę dalszej jego pracy naukowej w nowym dla niego środowisku: czy to w zakresie historii regionalnej, czy też metodyki nauczania historii — w oparciu o pomoc Polskiego Towarzystwa Historycznego, które ostatnio rozwija w tym kierunku ożywioną działalność. Również duży wpływ na postawę moralną studenta może mieć zapewnienie go o możliwościach stałego kontaktu z macierzystą uczelnią i odpowiednimi katedrami.

Trzeba, jednym słowem, przygotować, a także wychować, przyszłego nauczyciela historii w takiej atmosferze, aby opuszczając mury wyższej uczelni pedagogicznej nie doznawał poczucia niższości z tego powodu, że nie może w dalszym ciągu pracować naukowo. Przeciwnie — powinien iść do pracy nauczycielskiej z pełnym przekonaniem zarówno o jej doniosłości, jak i o możliwościach dalszego kontynuowania studiów naukowych oraz doskonalenia swojego warsztatu pracy.

Doświadczenia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie dały nam pod tym względem wiele cennego materiału obserwacyjnego i doświadczalnego oraz upewniły nas w słuszności naszych z początku raczej teoretycznych założeń.

Nie ulega wątpliwości, że właśnie jednym z czynników, który w decydujący sposób wpływa na ową specyficzną atmosferę otaczającą studenta i jego pracę — obok odpowiednio prowadzonych zajęć z przedmiotów pedagogicznych i metodyki nauczania historii — jest w sposób właściwy ujęty program studiów historycznych w zakresie samego przedmiotu specjalizacji.

Podstawą programu wykładów, ćwiczeń i seminariów z historii w na-

szej uczelni jest założenie, że nie można wyobrazić sobie studiów historycznych bez wprowadzenia do nich konkretnej wiedzy materialnej, wiedzy obejmującej składowe elementy procesu dziejowego, ujętej w sposób dynamiczny, tak aby student nie tylko dostrzegał owe elementy w czasie i przestrzeni historycznej, ale aby rozumiał prawidłowości procesu dziejowego. Chodzi nam przy studiach w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie o wyposażenie studenta w wiedzę, którą można by nazwać w pewnym sensie „wiedzą dynamiczną”, jaka uzbraja studenta w umiejętności wiązania przeszłości z teraźniejszością, a zarazem odnajdywania w tejże przeszłości tych wszystkich elementów postępowych, jakie są potrzebne dla zrozumienia rewolucyjnej współczesności.

Nie trzeba chyba dodawać, że pozycja rozważania tak pojętego procesu dziejowego jest laicka. Chodzi nam bowiem o przygotowanie nauczyciela historii na wskroś postępowego, pozbawionego przesądów, myślącego kategoriami racjonalistycznymi.

W konsekwencji studia tego rodzaju dają studentowi to, co nazywamy w szerokim tego słowa znaczeniu — kulturą historyczną, którą w praktyce szkolnej, jeśli by można jej rolę tylko do tego ograniczyć, polega z jednej strony właśnie na dynamicznym ujmowaniu tych elementów procesu dziejowego, jakie weszły w skład programu szkolnego, a z drugiej — również i na umiejętności przekazywania młodzieży odpowiedniego materiału historycznego w taki sposób, aby to było w pewnym sensie wprowadzeniem uczniów w minioną rzeczywistość wraz z całą jej złożonością i całym bogactwem dostępnych dla możliwości poznawczych ucznia problemów.

Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że owa kultura historyczna, która jest ostatecznym celem kształcenia przyszłego nauczyciela historii — wraz z wymienionymi już innymi osiągnięciami wychowawczymi i dydaktycznymi — składa się na późniejszą osobowość nauczyciela historii. Osobowość ta wzbogaca się stale dalszymi wartościami, wpływającymi zarówno z samej pracy dydaktycznej nauczyciela, jak i z jego działania w środowisku, w jakim przyjdzie mu pracować.

W studiach historycznych chodzi nam bowiem nie tylko o wykształcenie nauczyciela-dydaktyka, ale również o przygotowanie do życia przyszłego nauczyciela-działacza społecznego, mającego określone kierunki pracy, nauczyciela, oddziałującego na środowisko społeczne przede wszystkim poprzez swoją działalność oświatową i kulturalną.

Ale takie postawienie sprawy studiów historycznych, jakie ma miejsce w naszym programie kształcenia nauczycieli, stawia samodzielnych i pomocniczych pracowników nauki przed bardzo trudnymi zadaniami. Nie wystarczą bowiem w tym wypadku tradycyjne formy pracy. Chodzi

nam tutaj zarówno o dobór treści historycznych, jak i metod pracy dydaktycznej. I to taki dobór, aby można dzięki niemu doprowadzić wychowanków do wspomnianej już wyżej kultury historycznej z jednej strony, a z drugiej do uformowania ich socjalistycznej świadomości.

Troska o to przenika pracę wszystkich trzech katedr naszej uczelni, a to katedrę historii powszechnej, historii Polski i metodyki nauczania historii. Występuje ona również na forum Zespołu rzeczoznawców historii, działającego z ramienia Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego (Komisji WSP) oraz zespołu autorów, opracowujących nowe programy. Do zespołów tych należą prawie wszyscy samodzielni pracownicy naukowcy naszej uczelni.

Najlepszym tej troski dowodem jest fakt, że większość wprowadzonych obecnie w wyższych szkołach pedagogicznych do programów studiów historycznych zmian już dość dawno została przez Zespół rzeczoznawców historii uznana za konieczną i zalecna do realizacji. Mam tutaj na myśli marksistowską metodologię historii oraz przedmioty przygotowujące studenta do prowadzenia w przyszłości w szkole zajęć z Nauki o Polsce i świecie współczesnym, jako przedmiotu pobocznego.

Ponadto, jeżeli chodzi o naszą uczelnię, to podkreślić należy, że w okresie, w którym zaznaczył się pewien odwrót od marksizmu w studiach wyższych, przez cały czas pozostawiliśmy jako przedmiot wykładów i ćwiczeń ekonomię polityczną, jak również filozofię marksistowską, wykładaną na tle ogólnej historii filozofii.

Zdajemy sobie doskonale z tego sprawę, że osiągnięcie pełnego w naszym przekonaniu wykształcenia i przygotowania nauczycieli historii może być zrealizowane tylko wówczas, kiedy zachowany zostanie wysoki poziom naukowy podawanej studentom wiedzy historycznej i kiedy zabezpieczona zostanie ona przed wszelką wulgaryzacją i spłyconiem.

Jeżeli chodzi o sam dobór podawanych treści rzeczowych, będących przedmiotem poznania studenta historii, to nie troszczymy się w tym wypadku — jak to wynika z naszych rozważań — jedynie o materiał, który byłby w jakimś stopniu pewnym poszerzeniem programu szkolnego nauczania historii, z jakim nasz wychowanek będzie miał później w szkole do czynienia. Takie załatwienie sprawy byłoby w naszym przekonaniu ogromnym spłyconiem i nawet zwulgaryzowaniem kształcenia historycznego. Ale z drugiej strony nie można dopuścić, aby studia historyczne obracały się w kręgu wiedzy, jaką zaryzykowałbym nazwać „nierealną”, a to w sensie, że nie byłaby ona wcale przydatną studentowi w przyszłej jego pracy zawodowej. W pierwszym wypadku byłby to czysty praktycyzm, w drugim — jakaś „sztuka dla sztuki”, prowadząca do erudycji nieprzydatnej w życiu. Student powinien

wynieść wiedzę głęboką, ale wiedzę taką, która służyłaby mu dla tym lepszego kształcenia i wychowania jego przyszłych uczniów, wiedzę, która czyniłaby z niego nauczyciela w pełni twórczego, a więc zarówno poszukującego nowych metod pracy dydaktycznej jak i mogącego w każdej chwili włączyć się czynnie w badania naukowe o ile tylko sprzyjające okoliczności na to mu pozwolą.

Odpowiedni więc dobór treści nauczania jest jednym z aspektów kształcenia naszych studentów. Wielki również nacisk kładziemy na metody pracy ze studentami i to zarówno w zakresie samego przedmiotu specjalizacji jak i metodyki tego przedmiotu.

Można chyba bez żadnej przesady powiedzieć, że naczelną zasadą wszystkich zajęć na studiach historycznych w naszej uczelni jest tzw. pedagogizacja. Pojmujemy ją nie sloganowo, ale tak — aby studenci biorąc czynny udział w codziennych zajęciach dydaktycznych, mogli równocześnie zaobserwować w miarę możliwości najlepsze przykłady dydaktycznego opracowania i przeprowadzenia zarówno wykładów, jak i ćwiczeń, względnie seminariów. Poprawność dydaktycznego przebiegu poszczególnych zajęć, uaktywnienie w czasie ich trwania słuchaczy — to wszystko doprowadza tych ostatnich na własnym przykładzie do przekonania, że prawdziwe efekty pedagogiczne dają tylko dydaktyczne czynności odpowiednio przygotowane i wykonane.

W ten sposób na proces kształcenia nauczycieli i historii w naszej uczelni składają się następujące elementy: nabywanie wiedzy historycznej, studia pedagogiczno-psychologiczne wraz z pedagogizacją wszystkich zajęć dydaktycznych oraz specjalne przygotowanie z zakresu metodyki nauczania historii.

Z kolei pragnę zwrócić uwagę na niektóre wysiłki zmierzające do pogłębienia i udoskonalenia metod pracy. Dwie okoliczności wpłynęły na fakt, że możemy je stale niejako odświeżać i konfrontować z tymi metodami, jakie aktualnie stosowane są przez nauczycieli zarówno w szkolnictwie ogólnokształcącym, jak i zawodowym na różnych poziomach.

Po pierwsze — nasi pracownicy naukowcy zarówno samodzielni, jak i pomocniczy pozostają w stałym kontakcie z bardzo szerokimi kręgami nauczycieli historii przede wszystkim w toku zajęć na studium dla pracujących, które skupia na pięciu latach studiów historycznych około 240 studentów, będących czynnymi nauczycielami szkół wszystkich typów.

Ponadto stałe utrzymywanie kontaktów ze Studiami Nauczycielskimi, opieka dydaktyczna nad niektórymi z nich, Semina Koleżeńskie dla wykładowców S. N., wykłady na konferencjach nauczycielskich i kursach wakacyjnych — wszystko to, powtarzam, pozwala na utrzymanie

żywego kontaktu z szerokimi masami nauczycielskimi, a, co za tym idzie, i na wzajemne pogłębianie swoich metod pracy.

Druga okoliczność, która wpłynęła również ożywczo na pracę dydaktyczną — to bliska współpraca wszystkich zarówno samodzielnych, jak i pomocniczych pracowników nauki z redakcją Wiadomości Historycznych, mającą dotąd siedzibę w naszej uczelni⁸. Bardzo często posiedzenia, organizowane przez redakcję, skupiały zarówno naszych pracowników naukowych, jak i wyróżniających się nauczycieli historii z Krakowa. Przedmiotem narad były kluczowe i aktualne problemy związane z nauczaniem historii, teoretyczne rozważania nad naukowymi podstawami nauczania historii, a także metody nauczania tego przedmiotu w innych krajach europejskich, a zwłaszcza w Związku Radzieckim, Francji, Anglii, Czechosłowacji, Niemieckiej Republice Demokratycznej, a nawet Jugosławii. W ten sposób wytworzył się w naszej uczelni poważny ośrodek dydaktyczny, promieniujący — można powiedzieć bez większej przesady na cały kraj, a kilku pomocniczych pracowników weszło w skład stałych autorów, piszących artykuły dla czasopisma.

Z ważniejszych posunięć dydaktycznych należy wymienić wprowadzenie na roku I studiów specjalnych ćwiczeń, które nazwaliśmy „wstępem do badań historycznych”. Ćwiczenia te o charakterze proseminaryjnym, prowadzone przez samodzielnego pracownika nauki, mają na celu wprowadzenie studenta I roku w atmosferę studiów historycznych oraz zbliżenia go do pracy naukowej i jej warsztatu. Wykłady kursowe ujmowane były w ten sposób, że składały się one niejako z drobnych wykładów monograficznych, pogłębiających węzłowe i kluczowe momenty w ogólnej tematyce wykładów. Celem tego rodzaju ujęcia było z jednej strony pogłębienie kursu, a z drugiej pozostawienie większej samodzielności studentom w zdobywaniu materiału uzupełniającego z podręczników oraz literatury naukowej. Pewną nowością było również wprowadzenie seminarium magisterskiego z metodyki nauczania historii, na którym studenci piszą prace z zakresu organizacji nauczania historii w Polsce, rozwoju polskiej myśli dydaktycznej w zakresie nauczania historii oraz procesu poznawczego ucznia w oparciu o specjalne badania pedagogiczne.

Na zebraniach katedr, obok całego szeregu różnych zagadnień, omawiana jest często strona ideologiczna, zarówno poszczególnych wykładów, jak i innych zajęć dydaktycznych.

Na zakończenie trzeba stwierdzić, że studentów historii w naszej

⁸ W 1961 r. redakcja została przeniesiona do Warszawy.

uczelnia cechuje duży zapał do pracy i chęć zdobycia jak najlepszego przygotowania do przyszłej pracy pedagogicznej, zarówno rzeczowego, jak i dydaktycznego. Nie znaczy to, oczywiście, że wyniki owego przygotowania są zawsze w pełni zadawalające. Przy egzaminach magisterskich wychodzą nieraz pewne braki z zakresu przygotowania rzeczowego, względnie dydaktycznego. Jakkolwiek wypadki takie należy uznać w pracy każdej wyższej uczelni niestety za normalne, to jednak fakty tego rodzaju są zawsze analizowane później na posiedzeniach katedr, a wnioski wyciągnięte z ich analizy zmierzają do usprawnienia naszych metod pracy, zwiększenie aktywności studentów w toku zajęć dydaktycznych, a przede wszystkim do pobudzenia ich samodzielnego zarówno działania jak i myślenia.