

### 3. METODYKA NAUCZANIA HISTORII

*Tadeusz Słowikowski*

Pisać o losach metodyki nauczania historii w krakowskiej WSP można jedynie w ścisłym powiązaniu z rozwojem naszej Uczelni. Z drugiej strony jednakże nie należy odrywać rozpatrywania kolejnych etapów, przez które ów przedmiot, związany ściśle z kształceniem przyszłych nauczycieli, przechodził, od tła ogólnego, jakie stanowi w tym wypadku zarówno nauczanie historii w Polsce Ludowej, jak również i teoretyczne rozważania z nim związane. Tak się nawet złożyło, że kiedy w latach 1957—1961 w gmachu Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie znalazła siedzibę redakcja czasopisma poświęconego sprawom nauczania historii i redagowanego przy współudziale Polskiego Towarzystwa Historycznego, a mianowicie „Wiadomości Historyczne” — tutaj właśnie zogniskowały się wysiłki zmierzające do wypracowania naukowych podstaw metodyki nauczania historii. Nie trzeba chyba dodawać, że czynne zaangażowanie się w tym czasopiśmie dużej części zarówno samodzielnych, jak i pomocniczych pracowników nauki wszystkich trzech katedr, a to: Katedry Historii Powszechnej, Historii Polski, Metodyki Nauczania Historii, wpłynęło dodatnio również i na ich zajęcia dydaktyczne, zwłaszcza że w toku prac redakcyjnych pogłębiły się ich kontakty z nauczycielami uczącymi historii w Krakowie, a także i w województwie krakowskim.

Początki jednakowoż metodyki historii w naszej Uczelni były bardzo skromne. Osobne ćwiczenia z tego przedmiotu wprowadzono w 1948 r. na III roku studiów sekcji polonistyczno-historycznej. Natomiast na I i II roku studiów studenci w toku praktyki pedagogicznej, prowadzonej we własnej szkole ćwiczeń, a po jej zlikwidowaniu w szkole podstawowej przy ul. Świerczewskiego, hospitowali m. in. i lekcje historii.

Wymiar zajęć z metodyki historii był na początku bardzo skromny. Były to zaledwie 2 godziny ćwiczeń tygodniowo, ale też trzeba zaznaczyć, że studia historyczne

połączone były w tym czasie ze studiami polonistycznymi w jedną sekcję polonistyczno-historyczną i wobec powyższego studenci musieli studiować metodykę dwóch przedmiotów specjalizacji.

W latach 1948/49 i 1949/50 zajęciami z metodyki kierowała dr M. Pawlicowa, długoletnia nauczycielka historii w szkołach krakowskich i aktualnie dyrektorka Liceum im. Królowej Wandy. Ten fakt, że prowadząca ćwiczenia z metodyki historii sama była czynnym nauczycielem tego przedmiotu w szkole, wpłynął dodatnio na ich przebieg. Studenci bowiem mogli hospitować lekcje swojej kierowniczki i korzystać bezpośrednio z jej bogatego doświadczenia dydaktycznego. Wprawdzie zajęcia z metodyki nie przewidywały wówczas wykładu, jednakże dyskusje, jakie toczyły się po lekcjach, pozwalały dr Pawlicowej na wprowadzenie pewnych uogólnień i wysnuwanie końcowych wniosków, które dawały studentom przynajmniej namiastkę rozważań teoretycznych, związanych z nauczaniem historii.

Rok 1950 przyniósł zmianę w osobie wykładowcy metodyki. Przedmiot ten dostał się w wytrawne ręce dr H. Mrozowskiej, która równocześnie wykładała go od 1947 r. w Uniwersytecie Jagiellońskim. Nazwisko Mrozowskiej związane było od wielu lat z nauczaniem historii. W okresie przedwojennym uczyła tego przedmiotu od 1920 r. do wybuchu II wojny światowej w szkołach warszawskich, pełniąc jednocześnie funkcję ministerialnej instruktorki do spraw nauczania historii (1930—1938). W okresie okupacji brała czynny udział w tajnym nauczaniu. Po ostatniej wojnie znalazła się w Krakowie i tutaj w lutym 1945 r. objęła posadę nauczycielki w II Liceum Państwowym im. św. Jacka<sup>1</sup>. W 1948 r. otrzymała urlop bezpłatny w celu prowadzenia zajęć z historii w Studium Wstępnym Uniwersytetu Jagiellońskiego, przekształconym od września 1949 r. na Studium Przygotowawcze do Wyższych Uczelni. Po krótkim okresie pracy w naszej Uczelni w latach 1946—1947 objęła w 1947 r. zajęcia z metodyki nauczania historii w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Autorka wielu artykułów z zakresu metodyki<sup>2</sup>, wybitna znawczyni teoretycznych podstaw nauczania tego przedmiotu i równocześnie utalentowana nauczycielka — posiadała duże umiejętności przekazywania swoim uczniom zarówno doświadczenia dydaktycznego, jak i wiedzy teoretycznej.

Niestety zły stan zdrowia (zmarła w 1951 r.) nie pozwolił jej na zrealizowanie pewnych projektów, mających usprawnić i unowocześnić metody prowadzenia zajęć dydaktycznych. Do nich należała przede wszystkim sprawa wprowadzenia praktyki pedagogicznej ciągłej, dla której opracowała odpowiedni regulamin wraz z instrukcją dla nauczycieli-opiekunów praktyki studenckiej. W toku odbywanych ze studentami ćwiczeń, na jakie składały się w pierwszej fazie hospitacje lekcji wybitniejszych nauczycieli szkół krakowskich (będąc na urlopie nie mogła sama prowadzić lekcji przykładowych), w drugiej — próbne lekcje studentów, wprowadziła pisemne przygotowanie się do nich tych ostatnich. Było to coś w rodzaju stosowanych później konspektów. Konfrontacja takiego dość szczegółowego elaboratu z przebiegiem lekcji przeprowadzonej przez studenta była punktem wyjścia do dyskusji polekowej, w której musieli zabierać głos wszyscy uczestnicy grupy ćwiczeniowej hospitujący lekcje kolegi. Rozbieżności zachodzące pomiędzy zamierzeniami studenta, wyrażonymi w przygotowaniu pisemnym, a samym przebiegiem lekcji, były przedmiotem bardzo wnikliwej analizy, w toku której ujawniały się przyczyny tych rozbieżności, wynikające często z warunków obiektywnych, jakie zaistniały na lekcji,

<sup>1</sup> Archiwum WSP, własnoręczny życiorys.

<sup>2</sup> Np. *Podstawy wychowawczego kierunku w nauczaniu historii*, „Przegląd Historyczny” 1933, t. XI, z. 1; *Komunikat w sprawie lektury pomocniczej na IV klasę gimnazjalną*, „Dziennik Urzędowy KOS Łódźk.” 1937, nr 5; *Czego i jak mamy uczyć historii w bieżącym roku szkolnym*, „Dziennik Urzędowy KOS Krak.” 1946, nr 4; *W sprawie nauczania historii na wstępnych kursach uniwersyteckich*, „Wiadomości Historyczne” 1949, nr 2.

czasami zaś z niewłaściwie przebiegającego toku lekcji. Bardzo wymagająca z jednej strony i nawet trochę apodyktyczna, a z drugiej wyrozumiała na wszelkie potknięcia i niedociągnięcia dydaktyczne młodych adeptów sztuki nauczycielskiej, stwarzała w toku zajęć metodycznych specyficzną atmosferę, pełną wzajemnego zrozumienia i zaufania, w której przygotowywali się do swego zawodu przyszli nauczyciele.

W tymże roku akad. 1950/51 wyodrębniono z sekcji polonistyczno-historycznej osobny kierunek studiów historycznych i rozpoczęto przygotowanie studentów również i do przyszłej pracy nauczycielskiej w szkole średniej. Połączone to zostało z uzupełnieniem zajęć dydaktycznych z metodyki historii — wykładem, w którym dr H. Mrozowska, obok uogólnień wynikających z praktyki pedagogicznej swoich słuchaczy, wprowadzała ogólne założenia teoretyczne dla nauczania historii, wynikające z podstaw metodologicznych historii jako nauki, a także z założeń naukowych psychologii i dydaktyki.

Kiedy więc po przedwczesnej śmierci H. Mrozowskiej autor niniejszego artykułu objął obowiązki wykładowcy metodyki, zastał grunt do tej pracy przygotowany całkowicie przez swoją poprzedniczkę. Toteż w r. akad. 1951/52 zasadniczo nie zostały wprowadzone żadne zmiany do zajęć dydaktycznych — jeżeli chodzi o ich stronę organizacyjną. Natomiast fakt, że nowy wykładowca metodyki był równocześnie czynnym nauczycielem Liceum im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie i kierownikiem Krakowskiego Ośrodka Dydaktyczno-Naukowego przy Kuratorium Okręgu Szkolnego, pozwolił na bezpośrednie zetknięcie studentów z jego własnym warsztatem pracy nauczycielskiej, a z drugiej strony umożliwił im hospitowanie lekcji najlepszych nauczycieli historii oraz uczestniczenie w konferencjach nauczycielskich tym spośród nich, którzy specjalnie interesowali się stroną organizacyjną i teoretyczną nauczania historii.

Można chyba bez większej przesady powiedzieć, że lata 1951—1954 to jest okres, w którym metodyk pełnił równocześnie funkcję czynnego nauczyciela historii w szkole średniej, był jak najbardziej nadającym się do pokazywania przyszłym nauczycielom, że to tak trochę niewłaściwie określe: na żywo, na czym polega w nauczaniu historii łączenie teorii z praktyką dydaktyczną. Ilustrowanie teoretycznych założeń, z jakimi studenci zetknęli się w wykładach metodyka, znajdowało praktyczne rozwiązanie w jego lekcjach. Równocześnie fakt ten dawał studentom możliwość rozpoczynania własnych prób praktycznego wprowadzania w czyn niektórych swych pomysłów metodycznych, dysponowali bowiem możliwościami prowadzenia lekcji samodzielnych w tych klasach, którymi kierował metodyk. Był to więc okres, w którym studenci przeprowadzili indywidualnie najwięcej lekcji w obecności metodyka. Wykorzystywano bowiem w tym celu wszystkie lekcje w tygodniu w jednej z prowadzonych przez niego klas szkolnych. Były to więc eksperymenty, które dawały bardzo wiele przyszłym nauczycielom. Okres późniejszy, wobec odejścia wykładowcy metodyki ze szkoły średniej, nie pozwolił już na organizowanie tego rodzaju zajęć. Wprawdzie lekcje historii prowadzone dla studentów przez nauczycieli szkoły ćwiczeń, a także i przodujących nauczycieli tak w szkołach średnich, jak i w podstawowych oraz zawodowych, dawały możliwość zaobserwowania wielu ciekawych momentów metodycznych, nie zawsze jednak można je było zsynchronizować, że to tak nazwę, z odpowiednimi partiami wykładów, co utrudniało realizację podstawowego założenia wiązania teorii z praktyką. Z konieczności samodzielne lekcje studentów, przeprowadzane w obecności metodyka oraz studenckiej grupy ćwiczeniowej, musiały ograniczyć się do jednej, a czasami wyjątkowo do dwóch przed rozpoczęciem praktyki ciągłej.

Tymczasem rok 1953 przyniósł nowość w zakresie zajęć dydaktycznych. Wprowadzono w tym roku praktykę pedagogiczną ciągłą. Najpierw na czas jednego tygodnia — na trzecim roku studiów, potem rozszerzono ją stopniowo na okres 6 ty-

godni. Odbywa się ona w dwóch fazach. Na IV roku studiów — wiosenna praktyka, 2-tygodniowa, z przewagą lekcji hospitowanych nad samodzielnymi lekcjami studentów i na V — jesienna, 4-tygodniowa, z przewagą lekcji samodzielnych nad hospitowanymi. Niewątpliwie praktyka szkolna daje bardzo wiele zarówno studentom, jak i wykładowcom metodyki. Studenci mają możliwość bezpośredniego zetknięcia się z własnym, jeśli to tak można określić, warsztatem pracy dydaktycznej w ciągu dłuższego czasu. To z kolei pozwala im na gruntowniejsze poznanie psychiki ucznia, czego absolutnie nie jest w stanie dać studentowi jedna, czy nawet dwie rozdzielone parotygodniowym okresem czasu lekcje próbne. Ciągłość kilku lekcji przeprowadzonych w tej samej klasie szkolnej umożliwia ponadto prowadzącemu je studentowi skontrolowanie wyników własnej pracy dydaktycznej, a to znowu z kolei, w wypadku pozytywnych rezultatów, utwierdza go w słuszności zastosowania tej czy innej metody pracy. Nie można zapominać także o tym, jak ważną rolę odgrywa tutaj ogólna atmosfera szkoły w oddziaływaniu na studentów przebywających w niej w ciągu kilku tygodni. Stałe kontakty z uczniami i nauczycielami, czynne uczestniczenie w pełnym życiu szkoły — dają możliwość nie tylko pełniejszego wniknięcia w psychikę uczniów, o czym już wspominałem, ale także bezpośredniego zetknięcia się z doświadczonymi, starszymi kolegami. Zaobserwowanie ich posunięć wychowawczych oraz szeregu innych momentów dydaktycznych, wynikających z wzajemnego obcowania nauczycieli i uczniów, wpływa korzystnie na kształtowanie przyszłej osobowości kształcącego się nauczyciela. Wykładowcy metodyki natomiast w czasie hospitowania praktyki mają sposobność zobaczenia swoich wychowanków w pełnej atmosferze szkolnej, co z kolei pozwala znacznie lepiej ich poznać, aniżeli w toku innych zajęć dydaktycznych, względnie jednej czy nawet dwóch lekcji prowadzonych przez nich w ramach ćwiczeń. Znacznie lepiej można wówczas dostrzec te wszelkie braki w dydaktycznym przygotowaniu wychowanków, jakie wymagają usunięcia w toku dalszej dydaktycznej pracy z nimi.

Omówione dotychczas elementy przygotowywania przyszłych nauczycieli, jak wykład, ćwiczenia i praktyka szkolna, stanowią niewątpliwie bardzo ważną składową część pracy pracowników naukowych metodyki historii, ale nie są jedynymi.

Rok akad. 1958/59 przyniósł dalszy element kształcenia studentów, chociaż ze zrozumiałych względów tylko tych, którzy specjalnie interesują się stroną teoretyczną metodyki i pragną specjalizować się w tym zakresie. Stało się nim specjalne seminarium magisterskie, które na początku swego rozwoju liczyło zaledwie dwóch studentów, a z czasem rozrosło się do pięciu, a nawet sześciu, na IV i V roku studiów. Fakt ten był wynikiem utworzenia w 1957 r. specjalnego zakładu naukowego przy Katedrze Historii Polski, który w trzy lata później przekształcony został w samodzielną Katedrę Metodyki Nauczania Historii. Utworzony w ten sposób ośrodek badań naukowych rzutował z jednej strony na prace badawcze pracowników naukowych, z drugiej zaś dał możliwość skupienia wokół niego tych studentów, którzy jako członkowie seminarium magisterskiego rozpoczęli stawianie pierwszych próbnych kroków na polu naukowym.

Na dobór zaś tematyki badawczej, jaka stanęła przed pracownikami naukowymi oraz seminarzystami, duży wpływ wywarły rezultaty dwóch narad, jakie poświęcone zostały sprawom nauczania historii<sup>3</sup>. Pierwsza z nich miała miejsce w październiku 1956 r. Wówczas to w czasie Jubileuszowego Zjazdu Pol. Towarz. Historycznego obradowała sekcja „dla spraw młodego historyka”. Rezultatem jej uchwał było zwołanie w dniach 4 i 5 stycznia 1957 r. do Sulejówka specjalnej konferencji poświęconej sprawom nauczania historii, zorganizowanej przez Komisję Dydaktyczną przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego

<sup>3</sup> K. S.: *Narada w sprawie nauczania historii*, „Historia i Nauka o Konstytucji” 1957, s. 361.

i Ministerstwo Oświaty. Obydwie te konferencje wysunęły między innymi uchwałami jako naczelny postulat — pod adresem głównie metodyków — rozpoczęcie badań nad procesem poznawczym ucznia w zakresie nauczania historii, co było wówczas i jest w tej chwili nieodzownym warunkiem tzw. unaukowania metodyki, czyli innymi słowy wypracowania dla niej naukowych podstaw, i to nie tylko w zakresie podstaw metodologicznych, wynikających z metodologii historii jako nauki, ale również z psychologii i dydaktyki ogólnej. Chodziło w tym wypadku o wyjście z impasu, w jakim znalazła się metodyka w latach 1955—1956, obracająca się wówczas, jeśli tak można to określić, w sferze poradnictwa dydaktycznego, wymiany doświadczeń oraz praktycznych wskazówek, obliczonych na doraźną pomoc dla nauczycieli. Drugim warunkiem unaukowania metodyki, wysuniętym w toku obrad, w mniejszym wprawdzie stopniu, niż to miało miejsce odnośnie do badań eksperymentalnych, miało być zbadanie jej naukowej tradycji. Wydobyć z niej przede wszystkim jej postępowych elementów, jakie dla każdej nauki i jej rozwoju stanowią sprawę wielkiej wagi.

W obydwu konferencjach czynny udział wzięli samodzielni pracownicy naszej Uczelni: kierownik Katedry Historii Powszechnej, prof. dr J. Garbacik oraz autor niniejszego artykułu — jako jedni z ich inicjatorów oraz prelegenci<sup>4</sup>.

Druga konferencja poprzedzona została specjalnym posiedzeniem Sekcji Dydaktycznej Krakowskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego, w której wzięli udział nauczyciele historii szkół średnich i podstawowych miasta Krakowa oraz niektórych miejscowości województwa krakowskiego (Wieliczka, Krzeszowice, Chrzanów, Miechów, Myślenice, Sucha). W posiedzeniu tym, któremu przewodniczył ówczesny prezes Sekcji prof. J. Garbacik, uczestniczyli czynnie prawie wszyscy samodzielni i pomocniczy pracownicy katedr historii. Referat zagajający dyskusję nad aktualnym stanem nauczania historii wygłosił autor niniejszego artykułu.

Ten silny związek pracowników naukowych z bieżącą problematyką nauczania tego przedmiotu i ich czynny udział w zabiegach nad jego udoskonaleniem w okresie przełomu wzmógł się znacznie z chwilą, kiedy na skutek propozycji Ministerstwa Oświaty i Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w Warszawie redakcję czasopisma poświęconego nauczaniu historii „Historia i Nauka o Konstytucji” (od 1 I 1958 r. „Wiadomości Historyczne”) objął z dniem 1 VII 1957 r. prof. J. Garbacik. Obydwaj metodycy weszli w skład najbliższych jego współpracowników: autor artykułu w charakterze sekretarza naukowego redakcji, asystent w Zakładzie Metodyki mgr S. Wróbel — członka Komitetu Redakcyjnego. Wkrótce prawie wszyscy pozostali pracownicy katedr historii znaleźli się w kręgu współpracujących z redakcją. Doc. dr J. Buszko jako członek redakcji, mgr J. Myśliński jako sekretarz techniczny. Asystent J. Myśliński wprowadził ponadto stały przegląd czasopism, asystentki mgr J. Bąkowa i mgr A. Winiarska opracowały bibliografię metodyki za lata 1945—1960, asystent mgr F. Kiryk redagował sprawozdania z prac Polskiego Towarzystwa Historycznego. Pozostali pracownicy naukowci: dr A. Gembala, doc. A. Podraza, doc. A. Przyboś, doc. M. Tyrowicz, doc. H. Rządowska, dr Z. Tabaka, doc. I. Zarębski, dr A. Krawczuk — ogłosili szereg artykułów oraz recenzji.

Wszystko to, powtarzam, musiało oddziaływać w sposób niezwykle ożywczy na prace najpierw Zakładu, a potem Katedry Metodyki Nauczania Historii.

Już początkowe prace magisterskie zajęły się tematyką związaną z organizacją nauczania historii w perspektywie dziejów, rozwojem polskiej myśli dydaktycznej

<sup>4</sup> J. Garbacik: *Rola i zadania czasopisma dydaktycznego dla nauczycieli*; T. Słowikowski: *Uwagi i postulaty w sprawie doskonalenia nauczycieli (na podstawie doświadczenia środowiska krakowskiego)*.

w zakresie nauczania historii, a także poświęcone zostały badaniom nad procesem poznawczym ucznia w zakresie nauczania i uczenia się tego przedmiotu.

Pierwsze z nich, dotyczące przeszłości nauczania historii oraz poglądów na proces jej nauczania, przyniosły dość udane rezultaty. Na czoło wysunęła się praca K. Augustynka pt. *Władysława Smoleńskiego poglądy na nauczanie historii*. Po jej przyjęciu przez komisję egzaminacyjną autor opracował pod tym samym tytułem artykuł, który ukazał się drukiem<sup>5</sup>.

Toteż zachęteni tymi pierwszymi powodzeniami postanowiliśmy dalej kontynuować prace tego rodzaju, zakładając, że może z czasem uda się przynajmniej w tej formie przebadać całokształt dziejów nauczania historii, przy czym bardziej wyróżniające się prace magisterskie ewentualnie da się rozszerzyć tematycznie i pogłębić rzeczowo na prace doktorskie<sup>6</sup>. Na razie największa ilość prac dotyczy nauczania historii w w. XVIII, pierwszej połowy XIX w. oraz 20-lecia międzywojennego. Wynika to z zainteresowań studenckich z jednej strony, a z drugiej z planu Katedry, aby przede wszystkim opracować najdalszy i najbliższy okres historyczny związany z procesem nauczania historii<sup>7</sup>.

Z prac obejmujących badania nad procesem poznawczym ucznia wysunęły się na czoło: Józefa Trędowicza *Stopień rozumienia lektury historycznej u dzieci i młodzieży na podstawie przeprowadzonych badań w szkołach miast Krakowa i Tarnowa* oraz Edwarda Łysika *Rozwój zainteresowań historycznych u młodzieży szkół podstawowych* (na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach powiatu nowotarskiego i Krakowa—Nowej Huty).

Trudno powiedzieć coś konkretnego odnośnie do prac magisterskich na Studium dla Pracujących, gdyż pierwsze z nich ukończone zostały zaledwie w r. akad. 1961/62. Zarówno te, które zostały już wykonane, jak i te, które znajdują się w różnych stadiach opracowywania, obejmują w przeważnej części badania nad procesem poznawczym ucznia, a to z uwagi na bezpośrednią styczność uczestników seminarium z warsztatem szkolnym oraz doświadczenie pedagogiczne, pozwalające na organizowanie różnorodnych badań i eksperymentów o charakterze bardziej naukowym<sup>8</sup>.

Równoległe do pracy dydaktycznej, w ramach seminariów magisterskich rozwijają się już ściśle naukowe badania, prowadzone przez pracowników naukowych Katedry. I one również idą w dwóch kierunkach. Na razie badaniami objęty został w. XVIII oraz pierwsza połowa w. XIX<sup>9</sup>. Punktem wyjściowym dla owych badań był odczyt kierownika Katedry pt. *Polski wkład w teorię nauczania historii*, wy-

<sup>5</sup> „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1961, nr 2.

<sup>6</sup> Dwóch absolwentów seminarium przygotowuje rozprawy doktorskie, które porzeczają i pogłębiają tematykę ich prac magisterskich: K. Augustynek pisze rozprawę o polskiej historiografii pozytywistycznej wobec nauczania historii i S. Bednarz zbiera materiały do nauczania historii w Królestwie Kongresowym.

<sup>7</sup> M. in.: *Nauczanie historii w dobie Komisji Edukacji Narodowej, Nauczanie historii w Księstwie Warszawskim, Nauczanie historii w Królestwie Kongresowym w latach 1815—1831, Nauczanie historii w Rzeczypospolitej Krakowskiej, Poglądy na stosowanie zasady bezpośredniości w nauczaniu historii w dwudziestolecu międzywojennym, Programy do nauczania historii w dwudziestolecu międzywojennym w opinii współczesnych.*

<sup>8</sup> *Rola zabytków historycznych w nauczaniu historii, Stopień rozumienia treści podręczników do nauczania historii uczniów szkół podstawowych.*

<sup>9</sup> T. Słowikowski: *Poglądy na nauczanie historii w drugiej połowie XVIII w. oraz dydaktyczna koncepcja Joachima Lelewela*, PAN Oddział w Krakowie, Kraków 1960; T. Słowikowski: *Aktualność wskazań dydaktycznych Joachima Lelewela dla nauczania historii*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” nr 24, 1962.

Asyst. R. Ilnicka-Miduchowa przygotowuje rozprawę doktorską na temat nauczania historii w Księstwie Warszawskim oraz artykuł do wydawnictwa WSP o poglądach Staszica na nauczanie historii.

głoszony na konferencji, poświęconej sprawom nauczania historii, jaka obradowała w Krakowie w 1958 r. w ramach VIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich<sup>10</sup>.

Drugi kierunek prac badawczych obejmuje badania nad recepcją wykładu w nauczaniu historii, rozwojem myślenia historycznego uczniów, a także orientacją uczniów w czasie<sup>11</sup>. Pracownicy Katedry interesują się również problematyką dydaktyki szkoły wyższej. Zapoczątkowane badania przyniosły już pewne rezultaty w tym zakresie<sup>12</sup>. W dalszych planach Katedry leżą badania nad nauczaniem historii w Królestwie Kongresowym oraz rozumieniem pojęć historycznych przez uczniów szkół podstawowych i średnich.

Otwarte w Katedrze przewody doktorskie dotyczą również tych dwóch kierunków prac badawczych. Jedna z przygotowywanych prac doktorskich, to wspomniana już praca K. Augustynka o stosunku polskiej historiografii pozytywistycznej do nauczania historii. Druga zajmuje się tematyką bardzo aktualną w chwili obecnej, zważywszy postępującą szybkimi krokami politechnizację życia. Janusz Rulka, wykładowca Studium Nauczycielskiego w Bydgoszczy, prowadzi badania nad wpływem stosowania w nauczaniu historii filmu na rozwój myślenia historycznego uczniów.

W najbliższych planach Katedry leży rozbudowa jej bazy naukowej; znaczne powiększenie księgozbioru, i to przede wszystkim o pozycje bibliograficzne z w. XVIII i XIX, a także i dwudziestolecia międzywojennego. Chodzi w tym wypadku głównie o podręczniki do nauczania historii w różnych epokach, których pewna ilość znajduje się już w posiadaniu Katedry.

<sup>10</sup> Odczyt ukazał się drukiem w „Wiadomościach Historycznych” 1958, nr 4.

<sup>11</sup> T. Słowikowski i S. Wróbel: *Z badań nad recepcją wykładu w nauczaniu historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” z. 14: Historia, 1962; T. Słowikowski: *Problem orientacji uczniów w czasie w polskiej literaturze metodycznej*, „Wiadomości Historyczne” 1959, nr 2; T. Słowikowski i S. Wróbel: *Kilka prób rozwiązania problemu kształtowania uczniów w czasie*, „Wiadomości Historyczne” 1959, nr 2.

<sup>12</sup> T. Słowikowski i S. Wróbel: *Niektóre trudności towarzyszące pierwszym lekcjom studentów historii*, „Historia i Nauka o Konstytucji” 1957, nr 6.