

ANNA KULCZYKOWSKA-ŚLUSARCZYK

Problem metod nauczania i uczenia się historii w świetle literatury dydaktycznej Polski Ludowej

Zagadnienie metod nauczania historii było zawsze - i pozostaje po dzień dzisiejszy - przedmiotem szczególnego zainteresowania i żywych dyskusji w kręgach nauczycieli i dydaktyków tego przedmiotu. Zajęło też dużo miejsca w dotychczasowej literaturze historyczno-dydaktycznej, a zwłaszcza w piśmienniczym dorobku ostatniego 40-lecia. Prześledzenie etapów i kierunków rozwoju metod nauczania historii oraz zbilansowanie dotychczasowego dorobku na tym polu wydaje się dziś potrzebne chociażby dlatego, by dać odpowiedź na nasuwające się często pytanie: czy dorobek ten jest wystarczający dla potrzeb współczesnej i przyszłej szkoły polskiej i jakie są w tym zakresie najpilniejsze zadania?

I

Przegląd literatury i charakterystykę interesującego nas problemu rozpoczniemy od najwcześniejszego okresu, przypadającego na lata 1945-1956. Niestety przyniósł on skromne osiągnięcia na polu metod nauczania historii. W zestawieniu z innymi dydaktykami szczegółowymi najuboższą literaturę reprezentowała wówczas dydaktyka historii¹. Świadczy o tym chociażby fakt, że oprócz artykułów o charakterze praktycznym nie ukazały się na ten temat żadne prace teoretyczne. Złożyło się na to wiele przyczyn, o których powiemy na in-

nym miejscu. Dlatego też w praktyce nawiązywano najpierw do literatury okresu międzywojennego, a po roku 1948 korzystano z tłumaczeń literatury radzieckiej - z podręczników pedagogiki i specjalistycznych artykułów przedmiotowych².

Z polskich prac drukowanych większość miała charakter instruktażowo-praktyczny. Nauczycielom borykającym się z trudnościami wynikającymi z przeładowanych programów i braku podręczników, realizującym nowe cele i treści historyczne w nauce szkolnej, miały pomóc praktyczne wskazówki postępowania dydaktycznego, tym bardziej że wielu z nich uczyło bez odpowiednich kwalifikacji pedagogicznych. Trudno było w takiej sytuacji czekać na wyniki zbyt wolnej przebudowy teorii dydaktycznej. Doraźnym celom służyły więc wskazówki metodyczne do realizacji materiału programowego, komentarze metodyczne dostosowane do ukazujących się podręczników historii itd.

Niestety nie były one pełne i kompletne. Dotyczyły niektórych tylko klas i zagadnień metodycznych, w całości zaś były zbyt ogólne³. Charakter praktyczny miała także jedyna, wydana tuż po wojnie /1947/ książka Stanisława Nowaczyka pt. "Jak uczyć historii w szkole powszechnej", w której metody nauczania oraz zagadnienia dydaktyczne omówione zostały na podstawie literatury okresu międzywojennego oraz własnych doświadczeń dydaktycznych autora. Książka adresowana do praktyków cieszyła się dużym powodzeniem wśród nauczycieli i doczekała się czterech wydań.

Z metod nauczania towarzyszących wprowadzaniu nowego materiału, najwięcej uwagi poświęcono metodom opartym na słowie, a - po przezwyciężeniu kryzysu podręcznikowego, przypadającego na lata powojenne - zwłaszcza metodzie posługiwania się podręcznikiem. Sporo artykułów z tego zakresu dotyczyło nauczania historii w klasie IV. Tu podkreślano rolę żywego słowa - opowiadania i pogadanki - w rozbudzaniu wyobrażeń dziecka, a na wyższym poziomie rolę dyskusji w rozwijaniu samodzielnego myślenia uczniów na lekcjach historii.

W związku z tym zwracano większą uwagę na funkcję pytań nauczyciela i ucznia.

W latach pięćdziesiątych na łamy czasopism dydaktycznych wracać zaczyna problem usamodzielniania ucznia w procesie lekcyjnym. Stawiany zrazu nieśmiało jest już jednak dostrzegany i zaczyna budzić w następnym okresie coraz większe zainteresowanie. Podejmują go zarówno teoretycy, jak i praktycy nauczania historii: m.in. Tadeusz Słowikowski i Czesław Szybka, późniejsi autorzy publikacji na ten temat.

Szczególnie wiele artykułów poświęcono w tym czasie metodom utrwalania materiału historycznego, a zwłaszcza tzw. lekcjom powtórzeniowym. Mocne akcentowanie tych spraw w metodycznych uwagach programowych uwarunkowane było potrzebą głębokiego, materialistycznego ujęcia dziejów. A ponieważ realizacja tego zadania najtrudniejsza była na szczeblu najniższym, większość pozycji dotyczyło powtarzania materiału w klasie IV i w klasach łączonych. Wszystkie jednak rozpatrywały to zagadnienie głównie w aspekcie praktycznym, stąd przeważają tu sprawozdania z lekcji, konspekty i artykuły opisowe.

Metody kontroli wiadomości uczniów nie doczekały się bogatszej literatury. Zaledwie kilka artykułów z lat 50-ych zamieszczonych na łamach "Wiadomości Historycznych", "Życia Szkoły" i "Głosu Nauczycielskiego" rozpatrywało sprawy egzaminów końcowych z historii w szkole podstawowej i średniej oraz informowało o próbach badania wyników nauczania, a także częściowo o formach kontroli wiadomości historycznych.

Na powolny rozwój i ubogi bilans piśmiennictwa historyczno-dydaktycznego w pierwszym powojennym dziesięcioleciu w zakresie metod nauczania złożyło się wiele przyczyn. Na plan pierwszy wysuwały się sprawy celów nauczania i problem odpowiedniego doboru treści historycznych, zgodnie z założeniami filozofii marksistowskiej i nowymi potrzebami społecznymi. Zasady i metody postępowania dydaktycznego schodziły w tej sytuacji na plan dalszy. Sięgano więc - jak już

powiedzieliśmy wyżej – do wzorów przedwojennych, zresztą na krótko, potem do dorobku dydaktyki radzieckiej i bieżących doświadczeń przodujących polskich nauczycieli praktyków. Brak głębszego wglądu w postępowe tradycje polskiej dydaktyki oraz w dorobek odpowiednich placówek naukowo-badawczych przeciągał ten stan rzeczy do połowy lat pięćdziesiątych. Tworzenie nowej teorii nauczania historii sprowadzało się w tym okresie do pierwszych prób analizy metod nauczania stosowanych w praktyce, bez wyciągania szerszych wniosków i szukania prawidłowości. Było to raczej "pokazywanie nauczycielowi, w jaki sposób ma on interpretować program, aby realizować jego materialistyczne założenia"⁴. Dodać tu należy, że ów nawet skromny dorobek dydaktyki historii w zakresie metod nauczania, nacechowany wąskim praktycyzmem, dotyczył przede wszystkim szkoły podstawowej⁵.

II

Pewne ożywienie w dydaktyce historii, a więc i na polu metod nauczania tego przedmiotu, datuje się od połowy lat pięćdziesiątych. Sygnalizowane zaledwie we wcześniejszym okresie problemy metodyczne podejmowane są śmielej i w szerszym zakresie. Ożywa myśl krytyczna wobec dotychczasowej teorii i praktyki nauczania historii, budzi się trzeźwy sąd o słabościach i niedomaganiach minionego okresu. Powstają pierwsze oryginalne prace, określające podstawy metodologiczne dydaktyki historii jako wykształconej już dyscypliny naukowej. Sięga się do dorobku polskiej myśli historyczno-dydaktycznej, czerpie natchnienie z postępowych tradycji polskiego Oświecenia. Ma to wszystko kolosalne znaczenie dla rozwoju myśli teoretycznej w zakresie metod nauczania historii i owocować będzie w szerszym zakresie już z początkiem lat 60-ych.

Niewątpliwym wzrost zainteresowania metodami nauczania historii wyrósł na podłożu ogólnego niezadowolenia ze stanu

nauczania tego przedmiotu, z rozbieżności między zamierzeniami a osiąganymi wynikami nauczania, z niechęcią, jaką przejawiała młodzież do historii nauczanej w szkole, z tak zwanego kryzysu w nauczaniu historii.

Wobec zaś faktu powszechnego przypisywania historii ogromnych walorów poznawczych, kształcących i wychowawczych zaczęto domagać się badania przyczyn tych niedomagań, co stało się dodatkowym impulsem do przyspieszenia zapoczątkowanych już prac nad metodologicznymi podstawami dydaktyki historii. W ważniejszych placówkach naukowych w kraju zaczęły ogniskować się wysiłki zmierzające do wypracowania naukowych podstaw metodyki nauczania historii. Zarzucano jej, iż w minionym okresie nie spełniała właściwej sobie roli, obracając się "w sferze poradnictwa dydaktycznego, wymiany doświadczeń oraz praktycznych wskazówek obliczonych na doraźną pomoc dla nauczycieli"⁶.

W ślad za postulatami poszły pierwsze prace badawcze, które też słusznie rozpoczęto od analizy faktycznego stanu nauczania historii i wiedzy historycznej uczniów, od poszukiwania przyczyn deprecjacji szkolnej nauki historycznej.

Już w końcu 1958 roku w ośrodku warszawskim, pod kierunkiem Adeli Bornholtzowej, zgromadzono i poddano krytycznej analizie ogromny materiał empiryczny /badaniami wyników nauczania objęto 3 tysiące młodzieży/. Wnioski dotyczące przyczyn niepowodzeń szkolnych młodzieży w nauczaniu historii, zawarte później w książce tejże autorki pt. "O trudnościach w nauczaniu historii" wydanej w 1963 r. stały się impulsem do dalszych badań nad jasno już rysującymi się problemami dydaktycznymi. Na czołowe miejsce wysuną się tutaj: modernizacja metod nauczania oraz inne zagadnienia wchodzące w ich zakres. Wtedy też utwierdzi się przekonanie, iż metody nauczania odpowiednio dobrane do specyfiki materiału historycznego pozwolą w dużym stopniu przezwyciężyć trudności wynikające z jego charakteru i zbyt wielkich celów jakie stawiano historii w jej nowym, marksistowskim ujęciu.

Zwracała na to zresztą uwagę konsekwentnie Adela Bornholtzowa jeszcze w drugiej połowie lat 50-ych w swoich pracach poświęconych metodologicznym i dydaktycznym podstawom nauczania historii w szkole⁷.

Już wtedy sygnalizowała, iż "ustalenie odpowiednich metod nauczania historii, metod kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym nie może się dokonywać wyłącznie na podstawie doświadczenia czerpanego bezpośrednio z praktyki, czyli na podstawie tzw. "upowszechniania doświadczeń przodujących nauczycieli". Nie może to dać pozytywnych rezultatów, jakimi być powinno podniesienie poziomu i polepszenie wyników nauczania. U podstaw systemów dydaktycznych, zasad kierowania procesem nauczania historii nie mogą stać subiektywizm i partykularyzm, przypadkowość i tymczasowość [...]. Jedynie naukowa teoria nauczania, która wylania się z praktyki i przez praktykę weryfikuje swoje tezy, może służyć praktyce"⁸.

Niestety stawiane coraz częściej postulaty rozpatrywania złożonej problematyki metod nauczania w drodze badań empirycznych nie mogły od razu zostać zrealizowane ze względu na szczupłość kadry naukowej oraz skromny jeszcze zasób doświadczeń w prowadzeniu tego rodzaju prac badawczych. Skromny też był dorobek opracowań ogólnodydaktycznych, wprowadzających w metodologię badań pedagogicznych. Praktyka zaś w dalszym ciągu domagała się dla celów kształcenia i samokształcenia nauczycieli szybkiego upowszechniania i popularyzacji dotychczasowego dorobku dydaktycznego. Dlatego niezależnie od wymienionych, skromnych jeszcze prac empirycznych, bogaci się i w dalszym ciągu rozwija literatura oparta na doświadczeniach przodujących nauczycieli oraz na materiałach uzyskanych z obserwacji procesu dydaktycznego i sondażu diagnostycznego placówki naukowo-dydaktycznej. Wachlarz poruszanych problemów, związanych z metodami nauczania, jest też bardzo szeroki i różnorodny i w porównaniu z okresem poprzednim wzbogacony o nowe aspekty znanych już

częściowo zagadnień. W efekcie - dotychczasowe metody nauczania ulegają przeobrażeniom, zmienia się też rozumienie ich istoty i znaczenia.

Ożywiają się przede wszystkim badania nad metodami wprowadzania ucznia w nowy materiał historyczny. W szerokim nurcie tych zainteresowań - na co chcemy zwrócić szczególną uwagę - znalazły się te sposoby pracy, które wiązały się z samodzielnością ucznia w procesie nauczania i uczenia się historii. Mocno akcentuje się konieczność transponowania na grunt dydaktyki historii - obok innych - zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania historii. Za pierwszą próbę pod tym względem należy uznać artykuł Tadeusza Słowikowskiego pt. "Zagadnienie lekcji historii poświęconych samodzielnej pracy młodzieży", który ukazał się w "Wiadomościach Historycznych" jeszcze w 1953 roku. Było to - podkreślmy ponownie - pierwsze zasygnalizowanie problemu na gruncie dydaktyki historii.

Lata następne przyniosły coraz bogatszą literaturę na ten temat. Problemem zajęli się przede wszystkim: Czesław Szybka i Krystyna Kuligowska, nie uszedł on także uwagi innych badaczy. Z prac Czesława Szybki warto tu wymienić następujące: "Samodzielna praca uczniów na podstawie podręcznika historii", "Rola pogadanki i dyskusji w rozwijaniu samodzielnego myślenia uczniów na lekcjach historii", "Samodzielna praca uczniów na podstawie literatury uzupełniającej", "Samodzielna praca domowa uczniów w nauczaniu historii". Ważne są nie tylko powyższe artykuły drukowane na łamach "Historii i Nauki o Konstytucji" w latach 1954 - 1955, ale także książka tegoż autora pt. "Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii" /1957/, będąca niejako podsumowaniem i zamknięciem jego dorobku w tym zakresie.

Z prac Krystyny Kuligowskiej na uwagę zasługują następujące artykuły: "Zagadnienie samodzielności w myśleniu uczniów na lekcjach historii w klasie V"⁹, "Badania nad samodzielnością w uczeniu się"¹⁰, oraz "Problem samodzielności

w uczeniu się na lekcjach historii"¹¹. Zwłaszcza ten ostatni, oparty na szeroko zakrojonych badaniach, znalazł się w centrum zainteresowania nauczycieli i dydaktyków historii. Poczynione przez autorkę spostrzeżenia odnoszące się do stosowanych przez nauczycieli metod nauczania historii, krytyczna ich analiza, a następnie wskazanie dróg i sposobów wdrażania uczniów do samodzielności, oto jeden z nielicznych wtedy jeszcze przykładów rozwiązywania nurtujących dydaktykę problemów w drodze żmudnych badań naukowych.

Żywym odbiciem badań zainicjowanych przez wyżej wspomnianych autorów stała się idąca ich śladami praktyka nauczycielska. W ten sposób badania eksperymentalne, choć wycinkowe, łącznie z doświadczeniami przodujących nauczycieli prowadzą do coraz bogatszych w tym względzie uogólnień. Ich efekty w postaci licznych artykułów można śledzić na łamach różnych czasopism dydaktycznych w tym okresie.

Z drugiej strony istniało nadal ogromne zapotrzebowanie na literaturę omawiającą częściowo już znane metody. W tej sytuacji przychodzi z pomocą nauczycielom czasopismo przedmiotowe "Historia i Nauka o Konstytucji", a następnie "Wiadomości Historyczne", w których - oprócz przodujących nauczycieli dzielących się doświadczeniami - piszą znani już dydaktycy: Tadeusz Słowikowski, Czesław Szybka, Stanisław Wróbel i inni. Zakres prezentowanej problematyki jest różnorodny. Pomijając metody utrwalania, o których powiem na innym miejscu, dotyczy on wykładu, pogadanki, dyskusji oraz pracy z tekstem /głównie podręcznikowym/. Za bardziej interesujące prace z tego zakresu należy uznać artykuły: Stanisława Wróbla "Kilka uwag na temat metod pracy nauczyciela historii w Liceum Pedagogicznym"¹², Tadeusza Słowikowskiego "Kilka uwag dyskusyjnych na temat wykładu w nauczaniu historii w szkole średniej"¹³, Tadeusza Słowikowskiego i Stanisława Wróbla "Z badań nad zapamiętywaniem treści wykładu w nauczaniu historii"¹⁴, Marii Bolechowskiej "Praca z podręcznikiem a opowiadanie nauczyciela w świetle badań"¹⁵,

Stanisława Szostakowskiego "Praca z podręcznikiem na lekcji historii"¹⁶, a ponadto wspomniane już artykuły Czesława Szybki na temat samodzielnej pracy uczniów. O niesłabnącym zapotrzebowaniu na literaturę metodyczną świadczy chyba najlepiej trzykrotne wznowienie książki Stanisława Nowaczka z 1947 r. pt. "Jak uczyć historii w szkole podstawowej" /zmiana tytułu/.

Rok 1964 przynosi długo oczekiwane monograficzne opracowanie najczęściej dotąd stosowanych i wypróbowanych w praktyce metod nauczania historii. Jest to książka Tadeusza Słowikowskiego i Stanisława Wróbla "O niektórych metodach wprowadzania nowego materiału na lekcjach historii". Praca ta podobnie jak i wspomniana już pozycja Czesława Szybki "Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii" stała się na najbliższe lata główną pomocą dydaktyczną w rękach nauczyciela praktyka. Jasne i przystępne ujęcie zagadnień teoretycznych, poparte licznymi przykładami zaczerpniętymi z praktyki, spowodowało jej szybkie zniknięcie z półek księgarskich.

W książce zostały omówione metody podające i poszukujące. Do pierwszej grupy zaliczono wykład na wyższym i niższym poziomie nauczania, do drugiej natomiast - rozmowę nauczającą i pracę pod kierunkiem. Wartość powyższej publikacji podnosi próba klasyfikacji metod nauczania określanych dotąd różną terminologią.

Na temat metod utrwalania materiału historycznego już w 1957 roku ukazuje się pierwsza książka. Była to praca Tadeusza Słowikowskiego pt. "Metody utrwalania wiadomości w nauczaniu historii". O niesłabnącym zainteresowaniu tym trudnym z dydaktycznego punktu widzenia problemem świadczy nie tylko drugie jej wydanie w roku 1962, ale także ukazanie się w rok później i następnej pozycji z owej dziedziny: książki Wandy Zwolskiej "Powtarzanie, kontrola i ocena na lekcjach historii". Obydwie prace nie pretendujące do wyczerpania problemu stanowiły "próbę usystematyzowania naj-

bardziej spopularyzowanych, sprawdzonych w praktyce sposobów" utrwalania materiału historycznego¹⁷. Dlatego też rozważania teoretyczne zawarte w wyżej wspomnianych pozycjach uzupełniane są systematycznie - po dzień dzisiejszy - przykładami czerpanymi z praktyki, ukazującymi możliwości rozwiązań metodycznych w odniesieniu do różnych klas szkoły podstawowej i liceum.

Szerokie omówienie tych problemów było konieczne ze względu na nowe ujęcie materiału historycznego w okresie powojennym i nowe cele nauczania tego przedmiotu w szkole. Z faktu tego wynikały zaś konsekwencje natury dydaktycznej. Oprócz tradycyjnego ćwiczenia pamięci w odniesieniu do materiału faktograficznego według wypracowanych wzorów postępowania, sprowadzających się najczęściej do odpytywania dat, nazwisk, faktów i wydarzeń, powstała konieczność poszukiwania takich form i sposobów postępowania dydaktycznego, które pozwoliłyby ujmować przedmiot poznania ucznia w pełnym integralnym ujęciu, wskazywać na związki i współzależności zachodzące między faktami i zjawiskami historycznymi różnej natury i w konsekwencji prowadzić do możliwie pełnego poznania procesu historycznego przez młodzież szkolną. W miejsce pamięciowo-słownej reprodukcji faktów historycznych w oparciu o najczęściej stosowaną metodę pytać nauczyciela i odpowiedzi uczniów /źle pojęta pogadanka/ zalecano więc pogadankę heurystyczną z zastosowaniem schematycznych środków poglądowych /wykresy, schematy, diagramy/, na wyższym poziomie nauczania - dyskusję, wypracowania pisemne w postaci planów, referatów itd. Doświadczenie wskazywało, że metody te - oparte na większej aktywności i samodzielności ucznia - pozwalały nie tylko na szersze i głębsze wniknięcie w istotę poznawanych na poszczególnych lekcjach zjawisk historycznych, ale uczyły logicznego wiązania tych faktów w większe całości treściowe, formułowania uogólnień, samodzielnego wnioskowania i krytycyzmu, posługiwania się wyważonymi ocenami i sądami w stosunku do dalekiej przeszłości czy zjawisk

życia współczesnego. Nie mniejsze znaczenie przypisywano im także w kształceniu intelektu i wyrabianiu postaw moralno-światopoglądowych.

Dużym osiągnięciem połowy lat 60-ych, zamykającym niejako dwudziestoletni dorobek dydaktyki powojennej, było ukazanie się dwóch podręczników dydaktyki historii, obok wydanego nieco wcześniej "Poradnika dla nauczyciela historii" pióra Wandy Zwolskiej /1962/. Były to: podręcznik Czesława Szybki "Metodyka nauczania historii w szkole średniej" wydany w 1966 roku oraz Tadeusza Słowikowskiego "Metodyka nauczania historii. Podręcznik dla studium nauczycielskiego" z 1967 roku. Obydwa podręczniki zostały bardzo przychylnie przyjęte przez nauczycieli historii; problematyka dotycząca metod nauczania znalazła też w nich odpowiednio dużo miejsca i szerokie omówienie. I chociaż podręczniki opracowano w sposób odmienny, w dużym stopniu odpowiadały one na zapotrzebowanie społeczne szerokich rzesz nauczycieli, oczekujących pomocy ze strony instytucji naukowych przy rozwiązywaniu trudnych problemów metodycznych.

Podręcznik Tadeusza Słowikowskiego zapoznawał z całym wachlarzem zebranych, poddanych krytyce i usystematyzowanych metod nauczania historii wypracowanych wcześniej - w dużym stopniu przez autora i innych dydaktyków historii w Polsce. Dokonana w podręczniku synteza metod w oparciu o bogaty materiał, rozproszony po różnego rodzaju opracowaniach i czasopiśmie dydaktycznych, nie tylko nabierała w tym czasie wartości formalnych, ale prowadziła do lepszej orientacji w dotychczasowym dorobku, inspirując do jego wykorzystania w praktycznym działaniu.

Podobnym celom służyło opracowanie podręcznikowe Czesława Szybki, adresowane do nauczycieli szkół średnich. Autor powołując się na założenia reformy szkolnej, kładącej nacisk na rozwijanie samodzielności i aktywności myślowej uczniów oraz wyrabianie umiejętności teoretycznego i praktycznego posługiwania się zdobytą wiedzą historyczną w szko-

le i życiu, wysuwa problemy otwarte i dyskusyjne, czekające jego zdaniem na rozwiązanie w drodze dalszej praktyki szkolnej, a także przez właściwą organizację badań empirycznych. Oparcie metod nauczania historii i innych zagadnień dydaktycznych w dużej mierze na literaturze obcej - zwłaszcza radzieckiej - nadawało podręcznikowi w warunkach polskich nowatorski charakter, chociaż jednocześnie ograniczało jego funkcję praktyczną.

III

W trzecim okresie rozwoju metod nauczania historii, którego początek przypada mniej więcej na połowę lat 60-ych, daje się zaobserwować poważne zainteresowanie uczniem jako podmiotem procesu dydaktycznego. Ogólnej tendencji tych lat do unowocześniania szkoły zaczęto przyporządkowywać postulaty unowocześniania metod, środków i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Głównym źródłem inspiracji badań i poszukiwań najlepszych sposobów aktywizacji uczniów w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej stała się bogata literatura ogólnodydaktyczna. Wiele miejsca zajmowało w niej omówienie istoty, funkcji, a głównie wysokich walorów dydaktycznych metod aktywnych. W znacznym stopniu wpłynęło to na prace związane z modernizacją metod nauczania historii. W tym kierunku poszła więc przede wszystkim praktyka dydaktyczna, inspirowana przez nadzór pedagogiczny przy okazji rozmaitych konferencji organizowanych dla nauczycieli. Wyniki doświadczeń publikowane były w postaci sprawozdań z lekcji lub odczytów pedagogicznych¹⁸.

W wolniejszym tempie rozwijają się prace teoretyczne, zamierzając w dwóch kierunkach: poszukiwania nowych metod, nie stosowanych dotychczas na gruncie dydaktyki historii oraz - modernizacji metod uznawanych w owym czasie za tradycyjne. Do tych ostatnich zaliczano przede wszystkim wykład

i opowiadanie, a nawet pogadankę i pracę z podręcznikiem.

Tendencja do modernizacji procesu dydaktycznego znajduje także wyraz w poszerzaniu i pogłębianiu problematyki związanej z tzw. samodzielną pracą uczniów, w większym respektowaniu w teorii i praktyce zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie lekcyjnym, w rozpatrywaniu procesu dydaktycznego nie tylko - jak to było dotychczas - z pozycji czynności dydaktycznych nauczyciela, lecz i czynności poznawczych ucznia. Nowe spojrzenie na samodzielną pracę ucznia przynosi w omawianym okresie kilka artykułów, wśród których na większą uwagę zasługują: Marii Piwońskiej - "Rozwijanie samodzielności myślenia i działania uczniów w nauczaniu historii"¹⁹, Adama Bolechowskiego - "Samodzielność w nauczaniu historii"²⁰ oraz Kazimierza Augustynka i Tadeusza Słowikowskiego - "Samodzielność uczniów w uczeniu się historii i jej podstawowe uwarunkowania"²¹. Zwłaszcza ten ostatni jest poważniejszą próbą rozpatrywania procesu uczenia się historii od strony psychologicznej²².

Tematykę samodzielnej pracy uczniów poszerzono w tym czasie o problem pisemnych prac z historii, co znalazło wyraz w artykułach zamieszczonych na łamach "Wiadomości Historycznych". Oto ich tytuły: "Referat uczniowski jako forma samodzielnej pracy" pióra Bogdana Snocha /1972/, "Formy prac pisemnych w nauczaniu historii" /1974/ oraz publikacja Jana Schwarza pt. "Prace pisemne z historii jako problem metodyczny w liceum" /1973/.

W związku z samodzielną pracą uczniów większej aktualności nabrało zagadnienie pracy domowej. Problem ten, kilkakrotnie już sygnalizowany w literaturze w okresie wcześniejszym przez Tadeusza Słowikowskiego, Czesława Szybkę, Gustawa Markowskiego i niektórych nauczycieli, nabiera teraz większej wagi w powiązaniu z tendencją do aktywizacji ucznia oraz powszechną krytyką przeciążenia młodzieży pracami zadawanymi do domu. Do znanej problematyki szczegółowej, ograniczającej się najczęściej do techniki zadawania

prac domowych, rodzajów prac, ich kontroli i znaczenia, dochodzą zagadnienia nowe, wśród których na czołowe miejsce wysuwa się zagadnienie kierowania pracą domową uczniów z uwzględnieniem metod samodzielnego uczenia się w domu.

Podjmuje się także pierwsze próby określenia modeli metod samodzielnej pracy domowej ucznia. Te właśnie zagadnienia złożyły się na treść książki Kazimierza Augustynka i Tadeusza Słowikowskiego pt. "Kierowanie pracą domową ucznia w nauczaniu historii" wydanej przez PZWS w 1972 roku, a wznowionej i uzupełnionej wynikami badań Alojzego Zieleckiego w 1976 roku. Wnioski opracowane w wyniku badań eksperymentalnych i własnych doświadczeń dydaktycznych autorów, a dotyczące m.in. metody pracy domowej ucznia były niejako odpowiedzią i uzupełnieniem badań nad przeciążeniem uczniów pracą domową z historii, przeprowadzonych nieco wcześniej przez Adama Bolechowskiego²³.

Dwukierunkowość badań podjętych w latach 60-ych okazała się później w pełni uzasadniona, gdy miejsce rzeczowej analizy nowości metodycznych i ostrożnych prób ich stosowania w praktyce zajął bezkrytyczny pęd ku nowoczesności.

Za pierwszy rzeczowy głos w sprawie właściwego wyboru metod nauczania historii można uznać artykuł Czesława Szybki pt. "Problem doboru metod, sposobów i środków nauczania przez nauczyciela historii w szkole średniej", wydrukowany na łamach "Wiadomości Historycznych" w 1966 roku i włączony później - z niewielkimi zmianami - do tekstu podręcznika metodyki tegoż autora. Nie wchodząc w odmiennosci terminologiczne i klasyfikacyjne przyjęte przez autora w odniesieniu do metod należy stwierdzić, że warunkuje on ich skuteczność od przestrzegania poniższych zasad: 1. adekwatności metod do poszczególnych stron procesu poznania historycznego uczniów, 2. zgodności metod z właściwościami przerobionego materiału, 3. zgodności stosowanych metod z możliwościami poznawczymi danego zespołu uczniowskiego na określonym etapie pracy.

Ważnym głosem w dyskusji nad sensownym rozumieniem modernizacji procesu nauczania historii jest także artykuł Tadeusza Słowikowskiego pt. "Nowoczesność i tradycja w nauczaniu historii" - zamieszczony w "Wiadomościach Historycznych" w 1969 roku - w którym autor stara się wyjaśnić tytułowe pojęcia między innymi w odniesieniu do metod nauczania i uczenia się historii. Zdaniem badacza nie są ważne metody, jakich użyje nauczyciel w swej pracy z uczniami, ale jedynie ich efekty: to, żeby uczeń przy ich pomocy osiągnął optymalne wyniki w swojej pracy, by - jako podmiot procesu dydaktycznego - mógł aktywnie podchodzić do poznawanych treści i samodzielnie rozwiązywać nasuwające się problemy.

W literaturze omawianego okresu głębszego znaczenia nabierają także zagadnienia związane z psychologicznym aspektem metod nauczania i uczenia się historii. Obok rozważań związanych w dalszym ciągu z pamięcią, uwagą, spostrzeganiem i wyobraźnią, akcent kładzie się teraz głównie na stronę myślową działalności poznawczej uczniów, na konkretne formy myślenia historycznego towarzyszące takim czy innym metodom uczenia się i nauczania. W związku z szeroko lansowaną w dydaktyce samodzielną pracą ucznia, do ważnych zadań nauczyciela zalicza się teraz wykrywanie, analizę i klasyfikację sposobów pracy umysłowej ucznia. Zakłada się, iż dzięki orientacji w procesie poznawczym ucznia, w mechanizmach jego myślenia, nauczyciel ma większe możliwości trafnego wyboru i stosowania określonych metod nauczania, łącznie z najtrudniejszą - metodą stawiania i rozwiązywania problemów.

W trakcie poszukiwania nowych metod nauczania najczęściej uwagi poświęcono metodzie problemowej. Badania w tej dziedzinie rozpoczęły się niestety dość późno, bo dopiero pod koniec lat 60-ych i do dzisiaj nie są zakończone. Pierwszą poważniejszą próbę uporządkowania zagadnień związanych z nauczaniem problemowym historii podjęli Adela Born-

holtzowa i Jerzy Centkowski w książce pt. "O problemowym nauczaniu historii" wydanej w 1969 roku, a następnie Tadeusz Słowikowski w drugim wydaniu podręcznika "Metodyka nauczania historii" w 1972 roku. Wcześniejsze rozważania ograniczały się najczęściej do popularyzacji założeń teoretycznych²⁴ sygnalizowanych przez literaturę ogólnodydaktyczną, a zwłaszcza przez książkę Wincentego Okonia "U podstaw problemowego uczenia się" z 1964 roku. Popularyzowano tę metodę na łamach czasopism poprzez opis konkretnych lekcji problemowych przeprowadzonych w szkole oraz analizę towarzyszących im trudności.

Po kilkuletnich próbach adaptacji metody problemowej na grunt nauczania historii okazało się jednak, że istnieją pewne trudności w szerokim jej wykorzystywaniu spowodowane specyficznymi właściwościami materiału historycznego. Wyniki badań sondażowych przeprowadzonych wśród nauczycieli historii, które zostały zaprezentowane na XI Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich w Toruniu w 1974 roku, nie dawały podstaw do optymizmu i wskazywały na konieczność kontynuowania prac w tym zakresie²⁵.

Podobna uwaga odnosi się do tzw. nauczania programowego, na którego temat ukazało się z zakresu dydaktyki historii zaledwie kilka artykułów²⁶.

Duże ożywienie w omawianym i późniejszym okresie można natomiast zaobserwować w poszukiwaniach optymalnych metod kontroli i oceny wiadomości i umiejętności uczniów z historii. Dyskutowane są głównie sprawdziany pisemne, a wśród nich - nauczycielskie testy wiadomości. W publikacjach przeważają przede wszystkim praktyczne doświadczenia nauczycieli piszących na łamach "Wiadomości Historycznych". Omawia się też sposoby egzaminowania na maturze. W całym tym ożywionym ruchu poszukiwawczym, zmierzającym w kierunku modernizacji metod kontroli i oceny wiadomości i umiejętności uczniów z historii, wyraźnie przewija się tendencja do ich maksymalnej obiektywizacji²⁷.

IV

Na zakończenie warto jeszcze dokonać próby charakterystyki badań i kierunków zainteresowań w zakresie omawianego problemu za ostatni okres /mniej więcej od połowy lat 70-ych/. W oparciu o obserwację praktyki dydaktycznej i o kontakty ze szkołą oraz na podstawie analizy najnowszej literatury można stwierdzić, iż o metodach nauczania historii mówi się nadal dużo, mniej natomiast pisze. W omawianym okresie np. nie ukazała się żadna pozycja zwarta poświęcona w całości metodom lub metodzie nauczania historii. Pobieżnie traktują też ten problem wydane w latach 70- i 80-ych przewodniki metodyczne do szkoły podstawowej oraz szkół specjalnych²⁸. Tematyka poruszana w czasopismach przedmiotowych dotyczy niektórych problemów związanych z metodami nauczania i uczenia się historii, głównie zaś - problemów wchodzących w zakres tzw. metod aktywnych.

Na pierwsze miejsce wysuwają się prace pisemne wykorzystywane zarówno podczas wprowadzania nowego materiału, jak również utrwalania i kontroli wiadomości i umiejętności uczniów²⁹. Wśród tych ostatnich więcej niż kiedykolwiek uwagi poświęca się pracom graficznym³⁰. Z myślą o modnej dziś aktywizacji uczniów przez działanie rozpatruje się możliwości nauczania i uczenia się za pomocą inscenizacji, gier dydaktycznych, wykorzystywania spotkań z ciekawymi ludźmi, czy możliwości udziału młodzieży w bieżących wydarzeniach, mających swoje źródło w bliższej lub dalszej przeszłości³¹.

Na uwagę zasługuje także kilka artykułów poświęconych pracy z uczniem zdolnym. Zawarte w nich rozważania w dużym stopniu oscylują wokół metod nauczania i uczenia się historii oraz form organizacyjnych pracy uczniów³². Pojedyncze artykuły wskazują również na pewną kontynuację prac nad metodą dyskusji, samodzielną pracą uczniów - zwłaszcza w oparciu o tekst podręcznika - oraz metodą problemową³³. Dalszy

krok zrobiono także w zakresie zasygnalizowanego już wcześniej problemu tworzenia modeli metod uczenia się historii i systemu metodycznego³⁴. Podjęto na koniec próby rozpatrywania metod nauczania historii w kontekście modnego i lansowanego dziś w dydaktyce ogólnej kierunku wielostronnego nauczania i uczenia się³⁵.

Część wspomnianych artykułów nie pretenduje jednak nadal do miana prac naukowych. Stanowią one raczej wymianę ciekawych rozwiązań praktycznych: doświadczeń zdobytych przez ich autorów w procesie dydaktycznym, chociaż trzeba stwierdzić, że niektóre z nich charakteryzują się już solidnym warsztatem empirycznym.

Jakie są przyczyny widocznego spadku zainteresowania dydaktyków metodami nauczania historii, wolniejszego tempa twórczości dydaktycznej w tej dziedzinie, zawężenia tematyki do niektórych tylko problemów wchodzących w zakres metod nauczania historii? Niewątpliwie za jedną z nich należy uznać względne nasycenie księgozbioru dydaktycznego wspomnianą literaturą - zwłaszcza typu tradycyjnego - oraz zaspokojenie najpilniejszych potrzeb, odpowiadających wymaganiom stawianym na obecnym etapie szkole w zakresie modernizacji metod nauczania. Ponadto po okresie gorączkowej "pogoni za nowoczesnością" i gwałtownego rozwoju literatury opisowo-normatywnej, tymczasowej, nie opartej na szerszej podbudowie naukowej, nastąpił w dydaktyce okres głębszej refleksji, nadszedł czas weryfikacji przez praktykę wysuniętych wcześniej założeń, szukania różnych możliwości ich realizacji. Należy tu także dodać, że współczesne prace naukowe charakteryzują się wolniejszym tempem badań ze względu na konieczność stosowania różnorodnych, nieraz bardzo skomplikowanych metod i narzędzi badawczych.

Duży wpływ na ograniczenie analizy metod nauczania na korzyść badań w zakresie doboru i układu treści do programów i podręczników historii miały prace związane z przygotowaniem reformy szkolnej edukacji historycznej w latach

siedemdziesiątych. Charakterystyczne dla współczesnej refleksji dydaktycznej jest także odejście od tematyki dotyczącej wyłącznie metod nauczania na rzecz większego zainteresowania metodami uczenia się historii, a w związku z tym również środkami dydaktycznymi /podręcznik, literatura popularnonaukowa, literatura piękna, źródło historyczne, mapa, ilustracja, przeźrocza, środki graficzne/, którym głównie zaczęto teraz przypisywać funkcje źródła wiedzy uczniowskiej. To nowe spojrzenie na funkcje i sposoby wykorzystywania środków dydaktycznych w procesie uczenia się zaciera w pewnym stopniu granice podziału na metody nauczania i środki dydaktyczne, przyjęte dotychczas w dydaktyce historii i dydaktyce ogólnej. W tej sytuacji rozpowszechniona wśród nauczycieli terminologia typu: metoda pracy z podręcznikiem, tekstem źródłowym, mapą - nabiera głębszego sensu i wydaje się być uzasadniona.

Przedstawione powyżej uwagi nie pretendują do pełnego określenia stanu współczesnej teorii w zakresie metod nauczania historii oraz nie stanowią wystarczającej podstawy do nakreślenia perspektyw rozwoju tych metod w nowym, zreformowanym systemie szkolnym. Byłoby to na obecnym etapie trudne, bez uwzględnienia rezultatów badań w zakresie innych problemów dydaktycznych, z którymi metody nauczania są zazwyczaj ściśle skorelowane, a poniekąd - wręcz od nich uzależnione.

W uwagach końcowych ograniczymy się zatem jedynie do ukazania tych problemów, które naszym zdaniem powinny być rozwiązane w pierwszej kolejności z powodu różnic pomiędzy osiągnięciami teorii a potrzebami praktyki: dydaktycznej. Trzeba bowiem stwierdzić, iż pomimo że postęp naszej dydaktyki w dziedzinie metod nauczania osiągnięty w ostatnim czterdziestoleciu jest bezsporny, pozostaje on jednak nieadekwatny do potrzeb dnia dzisiejszego, a tym bardziej szkoły przyszłości.

Pierwszym i najważniejszym zadaniem stojącym przed dydaktyką historii jest planowa organizacja badań naukowych w zakresie metod nauczania i uczenia się historii. Dotychczasowe bowiem badania cechują: dorywczość, indywidualny punkt widzenia, brak kompleksowego podejścia do podejmowanych problemów, jak również brak specjalizujących się ośrodków kadry naukowej. W ramach podejmowanych działań należy przy tym uwzględnić zarówno kontynuację rozpoczętych wcześniej prac badawczych, jak i badania całkiem nowe, związane z potrzebami dnia dzisiejszego, a nawet jutrzejszego.

Do badań już zapoczątkowanych, wymagających kontynuacji, należy zaliczyć: nauczanie problemowe, nauczanie programowane, badania w zakresie modeli metod uczenia się historii. Należałoby także ponowić próby systematyzacji i klasyfikacji metod nauczania i uczenia się historii w odniesieniu do wszystkich czynności towarzyszących wprowadzaniu nowego materiału, utrwalaniu i kontroli. Z myślą o aktualizacji tych metod trzeba określić ich nową istotę, funkcje i znaczenie.

Z problemów nowych potrzebą chwili staje się natomiast objęcie badaniami zagadnienia zależności wyboru metod nauczania od treści historycznych realizowanych na lekcji. Sprawa ta, od dawna sygnalizowana, nie doczekała się do tej pory opracowania w polskiej literaturze dydaktycznej. Tymczasem pozwoliłoby to bliżej ustalić funkcje poznawcze metod nauczania stosowanych w praktyce oraz wskazać najprostsze drogi prowadzące do możliwie pełnego poznania procesu dziejowego.

Pożądane wydaje się także podjęcie prób opracowania racjonalnego systemu metod nauczania historii jako układu poszczególnych elementów pozostających ze sobą w określonych związkach i współzależnościach, a następnie badania nad efektywnością stosowania danego kompleksu metod, obok badań dotychczasowych - nad efektywnością wybranej metody.

PRZYPISY

¹ W. Czerniewski, *Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918 - 1954*, Warszawa 1963, s. 269.

² Dużo zwłaszcza tłumaczeń i informacyjnych recenzji ukazało się w latach 1949 - 1954 na łamach "Wiadomości Historycznych", "Historii i Nauki o Konstytucji", "Życia Szkoły" i "Głosu Nauczycielskiego".

³ W. Czerniewski, *op. cit.*, s. 299.

⁴ K. Szyborska, *Z zagadnień stanu i zadań metodyki historii w Polsce Ludowej*, /w:/ *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie*, Warszawa 1956, s. 33 - 34.

⁵ W. Czerniewski, *ibid.*, s. 303

⁶ T. Słowikowski, *Metodyka nauczania historii*, /w:/ *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie w pierwszym piętnastoleciu rozwoju 1946 - 1961*, Kraków 1965, s. 257.

⁷ A. Bornholtzowa, *O znaczeniu metodyki dla praktyki nauczania*, "Historia i Nauka o Konstytucji" 1956, nr 4, s. 1 - 5; nr 5, s. 21 - 25; Tejże, *Z badań nad stanem faktycznym nauczania historii w szkole*, tamże, nr 6, s. 26 - 36; Tejże, *Przedmiot i charakter metodyki historii oraz jej zadania i potrzeby na tle obecnej sytuacji w nauczaniu szkolnym*, tamże, 1957, nr 4/5, s. 244 - 254; A. Bornholtzowa i W. Moszczeńska, *Podstawy metodologiczne i dydaktyczne nauczania historii w szkole*, Warszawa 1957; A. Bornholtzowa, *Nauka a nauczanie historii*, "Wiadomości Historyczne" 1958, nr 4 - 5, s. 243 - 254; Tejże, *Niektóre problemy metodyki historii jako nauki*, Warszawa 1958.

⁸ A. Bornholtzowa, *Niektóre problemy metodyki ...*, s. 5.

⁹ *Studia Pedagogiczne* 1957, t. 4, s. 40 - 65.

¹⁰ "Kwartalnik Pedagogiczny" 1959, nr 4, s. 173 - 180.

¹¹ *Rocznik Instytutu Pedagogiki* 1960, t. IV, s. 228 - 297.

¹² "Historia i Nauka o Konstytucji" 1955, nr 4, s. 21 - 28.

- 13 Tamże, 1957, nr 2, s. 127 - 141.
- 14 Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, z. 14, Historia, Kraków 1962, s. 215 - 223.
- 15 "Wiadomości Historyczne" 1961, nr 5, s. 271 - 279.
- 16 Tamże, 1961, nr, s. 226 - 232.
- 17 W. Zwolska, Powtarzanie, kontrola i ocena na lekcjach historii, Warszawa 1963, s. 41.
- 18 Z moich doświadczeń, O lepsze wyniki w pracy nauczyciela historii, Zbiór odczytów pedagogicznych pod red. K. Kuligowskiej, Warszawa 1968; A. Zielecki, Próba aktywizacji uczniów na lekcjach historii, "Wiadomości Historyczne" 1967, nr 4, s. 183 - 186; J. Skibińska, Z prób nad ulepszeniem metod nauczania, "Nowa Szkoła" 1966, nr 1, s. 46 - 48; H. Kuryłło, Jak unowocześniać pracę dydaktyczno-wychowawczą, "Życie Szkoły" 1968, nr 4, s. 12 - 16.
- 19 W: M. Piwońska, E. Mendel, A. Suchoński, Materiały do nauczania metodyki historii, cz. 2, Opole 1967, s. 7-24.
- 20 "Chowanna" 1968, z. 1, s. 34 - 46.
- 21 Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, z. 35, Prace Historyczne V, Kraków 1970, s. 309 - 319.
- 22 Wcześniej pisali już na ten temat M. Przetacznikowa i T. Słowikowski: Z problematyki podstaw psychologicznych nauczania historii, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Psychologiczno-Pedagogiczne, 1964, z. 5, s. 37 - 59.
- 23 A. Bolechowski, Przeciążenie uczniów pracą domową w zakresie historii, "Chowanna" 1969, z. 4, s. 492 - 498.
- 24 W. Zwolska, Metoda problemowa w nauczaniu historii, "Wiadomości Historyczne" 1965, nr 4, s. 160 - 167; A. Bornholtzowa, O stawianiu i rozwiązywaniu problemów w nauczaniu historii, tamże, 1968, nr 3, s. 116 - 123.

25 J. Centkowski, Konfrontacja teorii z praktyką w problemowym nauczaniu historii, /w:/ Problemy dydaktyki historii w szkole średniej i wyższej, XI Powszechny Zjazd Historyków Polskich w Toruniu, Toruń 1974, s. 1 - 5; R. Ilnicka-Miduchowa, A. Kulczykowska, Nauczanie problemowe historii w teorii i praktyce szkoły podstawowej, tamże s. 5 - 15.

26 A. Bornholtzowa, Warunki stosowania nauczania programowanego w historii, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1966, nr 3, s. 87 - 107; K. Wierzchowska, Programowanie nauczania - metoda aktywizująca uczniów w procesie nauczania historii, "Wiadomości Historyczne" 1969, nr 4, s. 185 - 189; A. Bornholtzowa, J. Daabowa, Próba zastosowania niektórych zasad i reguł programowania do analizy układu treści nauczania historii w szkole, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1970, nr 1, s. 111 - 121; H. Kwiatkowski, Programowane nauczanie historii w systemie lekcyjnym, "Wiadomości Historyczne" 1970, nr 5, s. 226 - 232.

27 K. Kuligowska, Jak kontrolować osiągnięcia uczniów na lekcjach historii w szkole podstawowej, "Wiadomości Historyczne" 1966, nr 5, s. 193 - 200; J. Dudek, Uwagi na temat egzaminu dojrzałości z historii w zreformowanym liceum ogólnokształcącym, tamże, 1968, nr 4, s. 180 - 182; H. Jagiełło, Sprawdziany z historii, "Nowa Szkoła" 1968, nr 7-8, s. 58 - 59; A. Mirowiczowa, W sprawie pytań maturalnych z historii, "Wiadomości Historyczne" 1968, nr 1, s. 27 - 31; T. Trojanowski, W sprawie pytań maturalnych z historii, tamże, nr 5 - 6, s. 259 - 262; A. Bolechowski, Testy do sprawdzania wiadomości z historii, tamże, 1969, nr 6, s. 270 - 275; S. Jastrzębski, Próba stosowania testu wiadomości z historii pod koniec klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego, tamże, 1970, nr 1, s. 37 - 39; J. Kobusiewicz, Uwagi o wynikach stosowania testów z historii, cz. I, tamże, nr 3, s. 132 - 139; Cz. II, nr 4, s. 174 - 185; T. Trojanowski, Pisemne sprawdziany z historii, "Nowa Szkoła" 1970, nr 3, s. 38 - 39; Tenże, Kontrola i ocena wiadomości z historii w oparciu o pisemne sprawdziany, "Wiadomości Historyczne" 1970, nr 1, s. 33 - 37; E. Zaleska, Jeszcze o testach w liceum, tamże, 1970, nr 5, s. 233, 236; M. Dąbrowa, Jak sprawdzam wiadomości i umiejętności uczniów, tamże, 1971, nr 2; s. 76 - 81; B. Wróblewski, Uwagi i wnioski dotyczące zastosowania testu w klasie VIII szkoły podstawowej, tamże, nr 2, s. 89 - 92; A. Bolechowski, Próba ujednolicenia ocen z historii, "Chowanna" 1972, z. 2, s. 144 - 161; S. Jastrzębski, Nowa wersja rocznego testu wiadomości z historii w klasie pierwszej liceum ogólnokształcącego, "Wiadomości Historyczne" 1973, nr 3, s. 142 - 144.

28 M. Kosman, Nauczanie historii w klasie VI, Przewodnik przedmiotowo-metodyczny, Warszawa 1976; J. Centkowski, J. Skowronek, Nauczanie historii w klasie VII, Przewodnik przedmiotowo-metodyczny, Warszawa 1978; A. Szcześniak, Nauczanie historii w klasie VII, Warszawa 1979; W. Chłapowski, E. Smirnow, Nauczanie historii w szkole podstawowej specjalnej, Warszawa 1978; L. Karpińska, Nauczanie historii w szkole podstawowej dla głuchych, Poradnik metodyczny, Warszawa 1980; J. Centkowski, J. Rulka, Historia w szkole podstawowej, 4, Przewodnik metodyczny, Warszawa 1983.

29 A. Bolechowski, Pisemne prace egzaminacyjne a własne doświadczenia, "Wiadomości Historyczne" 1974, nr 2, s. 85 - 87; B. Snoch, Formy prac pisemnych w nauczaniu historii, tamże, 1974, nr 6, s. 259 - 265; K. Malinowski, O roli testu nieco inaczej, tamże, 1974, nr 2, s. 96 - 98; W. Górczyński, Sprawdziany wiadomości jako forma kontroli osiągnięć uczniów i samokontroli pracy nauczyciela historii i propedeutyki nauki o społeczeństwie, "O postęp w oświacie" 1975, nr 1, s. 62 - 72; H. Chwał, Kontrola pracy uczniów na lekcjach historii w szkole zawodowej, "Wiadomości Historyczne" 1976, nr 1, s. 33 - 35; M. Sz wajdler, Kontrola pracy uczniów i samokontrola nauczyciela, tamże, 1976, nr 1, s. 29 - 32; J. Śliwiński, Problemy sprawdzian pisemny w nauczaniu historii, tamże, 1977, nr 5 - 6, s. 239 - 240; J. Krysiński, Niektóre problemy egzaminu dojrzałości, tamże, 1979, nr 1, s. 20 - 25; S. Jastrzębski, Roczny test wiadomości z historii pod koniec klasy drugiej ogólnej Liceum Ogólnokształcącego, tamże, 1978, nr 3, s. 129 - 130; Tenże, Roczny test wiadomości z historii pod koniec klasy trzeciej ogólnej Liceum Ogólnokształcącego, tamże, 1979, nr 2, s. 77 - 79; J. Rutkowiak, Utrwalanie wiadomości na lekcjach historii w szkole średniej, tamże, 1980, nr 3, s. 162 - 167; J. Rulka, Metody i środki dydaktyczne w nauczaniu historii w klasie IV powszechnej szkoły średniej, tamże, 1980, nr 1, s. 17 - 23.

30 B. Snoch, Prace graficzne w nauczaniu historii, tamże, 1974, nr 1, s. 34 - 44; Tenże, Wykorzystanie prac graficznych w procesie dydaktycznym historii, tamże, 1975, nr 3, s. 128; Tenże, Prace graficzne w nauczaniu historii w szkole podstawowej, tamże, 1982, nr 3, s. 230 - 237.

31 Z. Pilarczyk, Wykorzystanie spotkań z ciekawymi ludźmi, "Wiadomości Historyczne" 1974, nr 5, s. 237 - 238; Tenże, Udział młodzieży w bieżących wydarzeniach, tamże, nr 6, s. 283 - 284; I. Unger, Jak przeprowadzić grę dydaktyczną na lekcji historii, tamże, 1976, nr 1, s. 35 - 38; G. Czarnik, Inscenizacja na lekcjach historii w klasie V, tamże, 1976, nr 6, s. 269 - 272; S. Jastrzębski, Przykłady

dramatyzacji na lekcjach historii w liceum ogólnokształcącym przy pomocy środków audytywnych i wizualnych zintegrowanych ze słowem nauczyciela, /w:/ Z metodyki nauczania historii, Materiały pomocnicze dla nauczycieli, pod red Z. Serwy, Kraków 1976, s. 34 - 46; Tenże, O dramatyzacji na lekcjach historii, "Wiadomości Historyczne" 1977, nr 2, s. 76 - 79.

³² Z. Lech, Praca z miłośnikami historii, "Wiadomości Historyczne" 1978, nr 3, s. 121 - 125; H. Jaruminowska, Jak pracuję z przyszłymi historykami, tamże, 1978, nr 4, s. 179 - 185; P. Babicz-Stańczykowa, Jak pracuję z uczniem zdolnym, tamże, 1978, nr 3, s. 115 - 120; G. Czarnik, Praca z uczniem zdolnym w szkole podstawowej, tamże, 1978, nr 5, s. 225 - 228; A. Pietrucha, Kilka uwag o pracy z uczniem zdolnym, tamże, 1979, nr 6, s. 279 - 280.

³³ T. Pióro, Dyskusja - metoda aktywizująca uczniów w nauczaniu i uczeniu się historii, "Wiadomości Historyczne" 1974, nr 7, s. 265 - 272; W. Kordus, Aktywizacja uczniów w nauczaniu historii i wychowania obywatelskiego, "Z doświadczeń nauczycieli poznańskich" 1977, t. 1, s. 178 - 180; D. Drynda, Zagadnienie samodzielności myślenia uczniów na lekcjach historii, "Wiadomości Historyczne" 1977, nr 1, s. 21 - 25; Taż, Rozwijanie samodzielności myślenia uczniów w procesie nauczania historii w klasie VIII, /w:/ Rocznik Pedagogiczny 1977, t. 4, s. 257 - 261; Taż, Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii i jej efektywność, "Życie Szkoły" 1978, nr 11, s. 3 - 9; J. Majerska, Samokształcenie kierowane w procesie nauczania historii, Bydgoszcz 1981; E. Maliński, Kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się na lekcjach historii w liceum ogólnokształcącym, cz. 1, "Wiadomości Historyczne" 1982, nr 2, s. 139 - 146, cz. 2, nr 3, s. 237 - 244; R. Ilnicka-Miduchowa, Aktywizujący ucznia model metody pracy z tekstem podręcznika historii w kl. V, /w:/ Założenia i wyniki prac badawczych w szkołach-laboratoriach WSP w Krakowie /1977 - 1978/, Kraków 1980, s. 74 - 87; J. Rell, Krytycznie o "pracy z podręcznikiem" oraz o "pracy w grupach", "Wiadomości Historyczne" 1982, nr 3, s. 251 - 254; R. Ilnicka-Miduchowa, A. Kulczykowska, Nauczanie problemowe w teorii i praktyce szkoły podstawowej, tamże, 1975, nr 2, s. 63 - 67; J. Halicki, Nauczanie problemowe a praktyka szkolna, /w:/ Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 59, Kraków 1977, s. 357 - 367; L. Rodewald, E. Trzcińska, Nauczanie problemowe w oczach praktyków, "Wiadomości Historyczne" 1977, nr 5 - 6, s. 234 - 239; W. Mitrus, Stosowanie metody stawiania i rozwiązywania problemów w szkole średniej, tamże, 1980, nr 1, s. 39 - 41.

³⁴ K. Augustynek, Modele metod uczenia się historii a podręcznik szkolny, "Wiadomości Historyczne" 1975, nr 5 - 6, s. 214 - 219; D. Drynda, O potrzebie i efektywności stosowania systemu metodycznego na lekcjach historii w szkole podstawowej, tamże, 1977, nr 5 - 6, s. 215 - 221; Taż, Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii i jej efektywność, "Życie Szkoły" 1978, nr 11, s. 3 - 9.

³⁵ H. Kwiatkowski, Metody ekspozycyjne w nauczaniu historii, "Życie Szkoły" 1978, nr 7 - 8, s. 50 - 53; J. Żebrowska, Wielostronne kształcenie w nauczaniu - uczeniu się historii, "Wiadomości Historyczne" 1980, nr 6, s. 366 - 374.