

JÓZEF RUCHAŁA

## W kierunku optymalizacji metod nauczania historii

Problematyka metod nauczania historii została zdominowana w piśmiennictwie dydaktycznym ostatnich lat przez inne zagadnienia, które wiązały się głównie z przygotowywaną reformą oświaty oraz doraźnie przeprowadzonymi zmianami w programach nauczania. Nic więc dziwnego, że przedmiotem zainteresowania dydaktyków i nauczycieli historii były przede wszystkim treści kształcenia historycznego oraz środki dydaktyczne będące głównymi ich nosicielami.

Dostosowywanie kształcenia historycznego do aktualnych potrzeb oraz koncepcje jego dalszych modernizacyjnych przekształceń powinny mieć charakter systemowy<sup>1</sup>. Nie mogą zatem pomijać problematyki metod nauczania, które - jak wiadomo - są integralnym elementem systemu nauczania historii w szkole. Z drugiej zaś strony wszelkie innowacje w dziedzinie metod nauczania powinny być wprowadzane w ścisłym uzależnieniu od pozostałych elementów tego systemu, takich jak m.in. cele kształcenia historycznego, materiał nauczania czy środki dydaktyczne. Na podejmujących zadanie unowocześnienia dydaktyki historii spada przeto obowiązek baczniejszego przyglądnięcia się także metodom nauczania historii, zarówno z punktu widzenia teorii, jak i praktyki ich stosowania w szkole.

---

<sup>1</sup> Proces kształcenia - podejście systemowe. Przewodnik dla nauczycieli. Warszawa 1986, UNESCO, s. 10 - 11.

Obserwacja lekcji prowadzonych przez różnych nauczycieli oraz lektura piśmiennictwa z zakresu dydaktyki historii wskazują na tendencję do przenoszenia na grunt nauczania interesującego nas przedmiotu metod wypracowanych przez dydaktykę ogólną. Jednak - jak pisze Cz. Majorek - "zazwyczaj nie trafiają one na teren klasy szkolnej w zalecanej przez teorię postaci, bądź to z powodu braków w wykształceniu dydaktycznym nauczycieli historii, ich dość regularnej niechęci do wskazań teorii nauczania czy teoretycznych rozważań na temat optymalizacji procesu poznania historycznego, bądź też wskutek niedogodnych warunków pracy, wynikających z braku wyposażenia szkoły, niedostatków jej organizacji wewnętrznej, przeludnienia klas itp. Mimo względnej obfitości w zakresie teorii, refleksyjne i innowacyjne stosowanie adaptowanych z dydaktyki ogólnej metod nauczania należy do rzadkich przypadków szkolnej edukacji historycznej w dobie obecnej"<sup>2</sup>.

Do tej pory brak w Polsce planowych, kompleksowych badań nad metodami nauczania historii, Toteż wszelkie opinie wypowiedane na temat metod nauczania naszego przedmiotu oparte są na potocznej obserwacji i badaniach wycinkowych dotyczących wybranych metod. Mają więc raczej charakter hipotetycznych domniemań niż naukowych ustaleń. Nie wiemy przede wszystkim, jakimi głównie metodami pracują nauczyciele historii w szkołach podstawowych i średnich, czym kierują się przy ich doborze, jak - i z jakim skutkiem - adaptują je dla potrzeb naszego przedmiotu nauczania. Pewną orientację dają tu co prawda badania Marii Bolechow-

---

<sup>2</sup> C. Majorek, C. Nowarski, J. Ruchała, Ogólna koncepcja badań nad unowocześnieniem procesu nauczania historii, w: Unowocześnienie procesu dydaktycznego. Model dydaktyk szczegółowych, RPBP III 30, t. 1, Materiały i opracowania z roku 1986 pod red. naukową B. Niemierki, WSP Bydgoszcz 1987, s. 67.

skiej, lecz prowadzone z punktu widzenia psychologa nie uwzględniają w wystarczającej mierze specyfiki historii jako przedmiotu nauczania, a poza tym - prowadzone przed prawie 20 laty - nie dają aktualnego obrazu sytuacji<sup>3</sup>.

Tak więc na drodze do optymalizacji metod nauczania pojawia się pierwsze zadanie, będące właściwie punktem wyjścia do dalszych badań. Jest nim diagnoza aktualnego stanu metod nauczania historii w teorii i praktyce szkoły podstawowej i średniej.

Wykonanie tego zadania wymaga porównania trzech zasadniczych elementów:

- 1) teorii metod nauczania historii w polskiej dydaktyce,
- 2) poziomu wiedzy nauczycieli historii dotyczącej metod nauczania naszego przedmiotu,
- 3) empirycznych danych dotyczących stosowania metod nauczania historii w praktyce szkolnej, ich uwarunkowań i efektów.

Spróbujmy przyglądnąć się tym trzem elementom. Analiza stanu teorii metod nauczania historii ma w tym przypadku na celu nie tyle dokonanie jego oceny czy wartościowania poszczególnych metod na tle porównawczym, ile przede wszystkim ustalenie punktu odniesienia dla wiedzy i praktyki nauczycielskiej w tej dziedzinie. Sprowadzać się zatem powinna do opisu poszczególnych metod nauczania historii, sygnalizując czynności nauczyciela i uczniów charakterystyczne dla danej metody; cele poznawcze, kształcące i wychowawcze, które mają być osiągnięte za pośrednictwem danych metod wraz z przewidywanymi efektami ich wykorzystania; zalecane warunki stosowania oraz ewentualne niebezpieczeństwa wynikające z wyłącznego posługiwania się jednymi metodami z pominięciem innych. Wyodrębnienie charakterystycznych cech po-

---

<sup>3</sup> M. Boléchowska, *Znajomość i stosowanie metod nauczania*, Katowice 1970, Wydaw. UŚL.

szczególnych metod nauczania - zarówno służących wyposażeniu uczniów w nową wiedzę, jak również mających za cel jej kontrolę i ocenę rezultatów procesu dydaktycznego oraz określenie warunkujących je czynników - stanie się podstawą oceny elementów wiedzy metodycznej nauczyciela.

Diagnoza tej wiedzy powinna obejmować podobne elementy: poziom wiedzy uczących na temat charakterystycznych dla danej metody czynności nauczyciela i uczniów; znajomość warunków stosowania poszczególnych metod; oceny i przewidywania nauczycieli na temat ich efektywności pod względem poznawczym, kształcącym i wychowawczym oraz wiedzę prowadzących lekcje odnośnie możliwości integracji poszczególnych metod nauczania i zasad jej dokonywania.

Ustalenie charakterystycznych cech poszczególnych metod może nastroić pewne trudności wynikające z poważnych różnic terminologicznych w obrębie dydaktyki oraz odmienności ujęć różnych - polskich i obcych - autorów. Dlatego ze względów technicznych za podstawę ustaleń należałoby przyjąć najpopularniejsze, najbardziej uznane, a zarazem dostępne dla nauczyciela pozycje z zakresu dydaktyki historii oraz dydaktyki ogólnej. Trzeba zrezygnować z literatury obcej i pozycji zamieszczonych w wydawnictwach naukowych o bardzo małym nakładzie, ponieważ nie docierają one do przeciętnego nauczyciela i nie mają praktycznie wpływu na jego "świadomość metodyczną".

Uzyskanie informacji na temat wiedzy metodycznej nauczycieli napotkać może na pewne trudności wynikające z ich niechęci do ujawniania stopnia własnego przygotowania zawodowego. Łatwiej będzie uzyskać dane od nauczycieli studiujących zaocznie na wyższych uczelniach, jak również od podnoszących swoje kwalifikacje w ramach działalności Oddziałów Doskonalenia Nauczycieli. Chęć poddania wykwalifikowanych nauczycieli, posiadających niejednokrotnie długoletnie doświadczenie pedagogiczne, swoistemu egzaminowi z dydaktyki hi-

storii może spotkać się z odmową z ich strony. Toteż podstawowym narzędziem badawczym powinien tu być rozbudowany kwestionariusz - ankieta zawierająca prośby o opinie nauczycieli na temat interesujących nas kwestii, a nie pytania o egzaminacyjny charakterze. Kwestionariusz winien być tak skonstruowany, aby prezentowane opinie nauczycieli pozwalały wyrobić sobie pogląd na temat ich wiedzy metodycznej, dowiedzieć się m.in., co sądzą na temat wartości poszczególnych metod, jakie mają trudności w ich stosowaniu oraz - co decyduje o częstotliwości korzystania z poszczególnych metod na lekcji.

Wyniki badań ankietowych należy skonfrontować, uzupełnić i częściowo zweryfikować w drodze dalszych badań empirycznych, których celem jest stwierdzenie faktycznego stanu stosowania metod nauczania na lekcjach historii. Diagnoza ta przyniesie odpowiedź na pytania o faktyczną częstotliwość stosowania poszczególnych metod w kursie przedmiotu w kolejnych latach edukacji historycznej, motywacje wyboru metody na obserwowanej lekcji historii, najczęściej występujące i pomijane elementy danej metody nauczania, częstotliwość występowania różnego rodzaju układów metod w realizacji materiału nauczania w poszczególnych klasach na poziomie szkoły podstawowej i średniej, wreszcie - najczęściej występujące powiązania pomiędzy elementami różnych metod nauczania występujących na danej lekcji. Jej zadaniem jest także skonfrontować powyższe dane z wymiernymi efektami dydaktycznymi danej lekcji historii.

Szczególnie przydatne dla uzyskania interesujących nas danych wydają się wcześniej zaplanowane i należycie przygotowane obserwacje lekcji historii w oparciu o dostosowany do tematyki, skrupulatnie opracowany arkusz obserwacyjny. Uzupełniać je winny wywiady z hospitowanymi nauczycielami. Efektywność metody najlepiej można sprawdzić poprzez testy dydaktyczne kontrolujące wiedzę i umiejętności wyniesione

z danej lekcji oraz przez wypowiedzi uczniów dotyczące ich przeżyć i odczuć związanych z lekcją.

Konfrontacja uzyskanych tą drogą informacji na temat praktyki posługiwania się metodami nauczania z modelami metod zawartymi w literaturze dydaktycznej i ich odbiciem w świadomości nauczycieli pozwoli na bardziej efektywną ingerencję w sferę wymienionych zjawisk, a mianowicie - w teorię metod nauczania historii, wzorce metod nauczania, popularyzację tych wzorców wśród nauczycieli oraz rozwijanie umiejętności dydaktycznych.

Drugie zadanie badawcze w dziedzinie nauczania historii oznacza w istocie próbę zacieśnienia związków pomiędzy metodami pracy naukowej historyka a metodami nauczania historii. "Problem ten nie był dotychczas przedmiotem badań dydaktyki historii wskutek zbyt daleko idącego i w gruncie rzeczy szkodliwego separowania historii jako nauki od historii jako przedmiotu nauczania. W odróżnieniu od przedmiotów kształcenia matematyczno-przyrodniczego, gdzie - jak wiemy - metody badania naukowego są na ogół obecne w nauczaniu (choćby dzięki pracy w laboratoriach), w szkolnym, a nawet akademickim kształceniu historycznym tzw. metoda historyczna nie jest z reguły ujawniana. Skutek jest taki, że uczniowie, a i studenci historii, nie potrafią bliżej określić pojęcia historii jako nauki, nie mówiąc już o rozumieniu istoty badania historycznego. Dlatego też w podjętych studiach należałoby najpierw zarysować teoretycznie możliwości stosowania tzw. metody historycznej w nauczaniu szkolnym"<sup>4</sup>.

Wskazując na potrzebę bliższego powiązania metody pracy naukowej historyka z metodami nauczania historii nie mamy na myśli powiązania tych ostatnich z metodami badania historycznego. Metoda badań historycznych - zgodnie z terminolo-

---

<sup>4</sup> C. Majorek i in., op. cit., s. 67 - 68.

gię panującą w metodologii historii - odnosi się głównie do ustalania faktów historycznych. Zgodnie wymieniane przez Wandę Moszczeńską<sup>5</sup>, Jerzego Topolskiego<sup>6</sup> i Benona Miśkiewicza<sup>7</sup> takie metody, jak retrogressywna czy geograficzna spełniają wyłącznie tę funkcję. Tymczasem w procesie dydaktycznym samo ustalanie faktów historycznych stanowi zazwyczaj drobną część pracy nauczyciela i uczniów. Co więcej - fakty historyczne są w znakomitej większości podawane uczniom przez nauczyciela, podręcznik lub inne źródła informacji. Posługiwanie się więc metodą filologiczną czy geograficzną, a tym bardziej metodą wyciągania wniosków z milczenia źródeł (argumentum ex silentio)<sup>8</sup> na lekcjach historii może mieć charakter incydentalny, jeśli w ogóle jest możliwe ze względu na niski stopień wiedzy filologicznej czy geograficznej oraz sprawności intelektualnej uczniów.

Tak więc postulat nauczania historii przez badanie nie oznacza nauczania przez stosowanie metod badawczych historii, lecz stosowanie metody historycznej w znaczeniu szerszym, nie ograniczającym się jedynie do ustalenia faktów historycznych<sup>9</sup>. Metoda historyczna w przyjętym przez nas drugim znaczeniu to całokształt postępowania historyka, związanego zarówno z podejmowaniem problematyki badawczej,

<sup>5</sup> W. Moszczeńska, Metodologii historii zarys krytyczny, Warszawa 1977, s. 285.

<sup>6</sup> J. Topolski, Metodologia historii, Warszawa 1968, s. 323 - 324, 328 - 329.

<sup>7</sup> B. Miśkiewicz, Wstęp do badań historycznych, Warszawa - Poznań 1985, s. 229 i n.

<sup>8</sup> J. Topolski, op. cit., s. 329 - 330.

<sup>9</sup> Por. M. Handelsmann, Historyka, Warszawa 1928, s. 16 - 21; W. Moszczeńska, op. cit., s. 44; J. Rösen, Historische Methode (w:) Handbuch der Geschichtsdidaktik, Band 1, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1980, s. 105 - 107; J. Rohlfes, Umriss einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1971, s. 53 i n.

jak i jej realizację, a także relację z uzyskanymi wynikami. Tak więc przede wszystkim tę metodę – metodę historyczną rozumianą jako procedura postępowania historyka przy ustalaniu, wyjaśnianiu i ocenianiu faktów, tworzeniu syntez i informowaniu społeczeństwa o wynikach swojej pracy poprzez narrację historyczną – możemy brać pod uwagę do porównań z metodami nauczania historii.

Taki punkt widzenia nakłada na dydaktykę historii obowiązek uporządkowania terminologii dotyczącej pracy naukowej historyka, odmiennej w wielu opracowaniach z zakresu metodologii historii. Dydaktyk musi także najpierw dokonać przynajmniej uproszczonego opisu procedury postępowania naukowego w dziedzinie badania dziejów, a dopiero potem podjąć próbę porównania jej z procesem poznawania dziejów na lekcjach historii w szkole. Wspomniany opis powinien obejmować m.in. charakterystykę przedmiotu i celów pracy naukowej historyka, relacje między metodą historyczną a procedurą pracy historyka, usytuowanie w ich obrębie ustalanie faktów historycznych, ich wyjaśnianie, syntetyzowanie i relację z przyjętymi ustaleniami. Refleksji dydaktyki historii wymagają także związane z tymi czynnościami zakresy znaczeniowe również innych terminów funkcjonujących w metodologii historii, takich, jak np. modelowanie<sup>10</sup>.

Próbę zbliżenia sposobów pracy nauczyciela i uczniów w procesie nauczania i uczenia się historii do metody historycznej należy rozpocząć natomiast od uzmysłowienia podobieństw i różnic pomiędzy celami i przedmiotem pracy badacza, nauczyciela historii i ucznia. Warto zauważyć, że mamy do czynienia z istotną różnicą w sytuacji każdej z omawianych stron. U uczonego przedmiotem pracy jest przeszłość i wiedza o niej, u nauczyciela natomiast podejmuje-

---

<sup>10</sup> J. Topolski, Teoria wiedzy historycznej, Poznań 1983, s. 320 - 357.



ne wszystkie wysiłki powinny służyć wywoływaniu pożądaných zmian w osobowości wychowanków. Przeszłość i wiedza historyczna jawią się tutaj nie w postaci przedmiotu pracy, lecz swoistego narzędzia, przy pomocy którego ma się dokonać kształtowanie osobowości ucznia. Dzieje oddziałują na młodzież nie tylko za pośrednictwem szkoły, lecz także poprzez samodzielną lekturę czy też - jako tzw. historia potoczna. Nauczyciel powinien stać się pośrednikiem między uczniem a dziejami, historia zaś - elementem wzajemnych relacji między nauczycielem i uczniem, przy czym jej kształtujących ucznia walorów należy upatrywać nie tylko w samej przeszłości czy odpowiednio spreparowanej relacji o niej, lecz także w naukowym sposobie podejścia do dziejów - w metodzie historycznej. Metoda historyczna, aczkolwiek w relacji nauczyciel - uczeń, uczeń - historia prowadzić będzie do nieco innego celu niż w relacji uczonego - przeszłość, posiada jak sądzę na tyle znaczące walory dydaktyczno-wychowawcze, że powinna być obecna w nauczaniu szkolnym.

Zadanie badawcze stojące przed dydaktykami historii ma więc dwojaki charakter: z jednej strony należałoby podjąć próbę usytuowania występujących obecnie metod nauczania historii na tle procedury historycznej, z drugiej zaś - usiłowania nasycenia tych tradycyjnych metod elementami metody historycznej.

Pole widzenia badacza powinno objąć wszystkie metody wprowadzania nowego materiału - tak podające, jak i poszukujące. Opis, opowiadanie i wykład można bowiem rozpatrywać jako postaci swoistej narracji historycznej, zaś funkcje metody wykładowej dostrzegać w nabywaniu przez uczniów wiedzy pozaźródłowej, przyjmowaniu wyjaśnień faktów historycznych, przejmowaniu ocen, a także w stawianiu ich w sytuacji problemowej, ukazywaniu problemów i przykładów rozwiązania, którego jednym z elementów może być chociażby przeprowadzenie przez nauczyciela krytyki źródła historycznego, czego można dokonać np. w wykładzie problemowym.

Pogadanka i dyskusja mogą być z kolei rozpatrywane jako metody nauczania zawierające takie elementy procedury historycznej, jak stawianie problemów, ustalanie i wyjaśnianie faktów, dokonywanie syntez, ocen itp. przy zmieniających się rolach uczestniczących w tego rodzaju dysputach - nauczyciela i uczniów.

Szczególną uwagę należy poświęcić metodzie pracy pod kierunkiem nauczyciela w jej różnych odmianach. Mamy tutaj bowiem najwięcej możliwości wzorowania pracy uczniów na wskazaniach wpływających z naukowej procedury historycznej. Wymieńmy tu dla przykładu korzystanie z różnych rodzajów informacji, stawianie problemów badawczych, przeprowadzanie krytyki źródeł, ustalanie faktów, wyjaśnianie ich, poznawanie łatwiejszych metod, technik i narzędzi badawczych itp. Najwięcej okazji po temu daje metoda problemowa stosowana na lekcji historii pod kierunkiem nauczyciela. Gruntownej analizy porównawczej wymaga np. zagadnienie projektowania badań, ustalania faktów, dokonywania syntezy, oceny i weryfikacji rozwiązań na lekcji w świetle procedury badań historycznych.

Równie ważnym zagadnieniem jest odniesienie pojęć metody historycznej do metody problemowej oraz funkcjonującego w dydaktyce ogólnej pojęcia metody badawczej<sup>11</sup>. Do tej szerokiej gamy zagadnień dodajmy jeszcze potrzebę zbadania relacji pomiędzy etapami pracy naukowej historyka a tokiem lekcji i formami organizacyjnymi procesu nauczania historii.

Podstawą opracowania zasygnalizowanego wyżej zadania badawczego powinna być wnikliwa analiza krajowej i zagranicznej literatury przedmiotu oraz danych empirycznych zgromadzonych w trakcie rozwiązywania problemu pierwszego.

---

<sup>11</sup> S. Palka, Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej, Zeszyty Naukowe UJ, DCCXXIX, Prace Pedagogiczne, z. 1, Kraków 1984, s. 23 - 29.

Z realizacją zadania drugiego wiąże się ściśle trzecie zadanie badawcze, polegające na analizie porównawczej terminologii z zakresu szeroko rozumianych form i metod badania historycznego i nauczania historii. W chwili obecnej występują bowiem znaczne różnice terminologiczne, czego przejawem jest np. fakt, iż autorzy niektórych opracowań z dydaktyki historii w ogóle nie używają terminu metody nauczania historii, rezerwując pojęcie metody przede wszystkim dla badania historycznego<sup>12</sup>.

Sondaże Marii Bolechowskiej<sup>13</sup>, jak i analiza literatury przedmiotu dokonana przez Annę Kulczykowską-Ślusarczyk<sup>14</sup>, a także szereg innych publikacji wskazują na daleko idący woluntaryzm w dziedzinie nazewnictwa metod nauczania historii. Podobne zjawisko panuje w dydaktyce ogólnej. Dążenie do zbliżenia metod nauczania historii do metody historycznej czyni więc to zadanie koniecznym. W metodologii historii i w dydaktyce występuje wiele identycznych lub podobnych pojęć i wyrażeń mających różne znaczenie. Nie idzie tutaj o to, aby aparat pojęciowy ujednoczyć, bo nie jest to w pełni możliwe, lecz aby uczynić go przystępnym dla studenta i nauczyciela historii. Dlatego wydaje się potrzebne opracowanie krótkiego słownika wybranych terminów w interesujących nas dziedzinach. Znalazłyby się tutaj m.in. takie terminy, jak wareztat pracy czy weryfikacja - rozpatrywane z semantycznego punktu widzenia oraz analizowane z perspektywy metodologii historii, dydaktyki ogólnej i dydaktyki hi-

<sup>12</sup> B. Unckel używa np. dla określenia metod nauczania terminu "Arbeitsformen" (B. Unckel, Arbeitsformen, w: Handbuch der Geschichtedidaktik, Band 2, op. cit., s. 46-55).

<sup>13</sup> M. Bolechowska, op. cit., s. 60 - 61.

<sup>14</sup> A. Kulczykowska-Ślusarczyk, Problem metod nauczania i uczenia się historii w świetle literatury dydaktycznej Polski Ludowej, Roczn. Nauk.-Dydakt. WSP w Krakowie, z. 107. Prace Historyczne XI, Kraków 1986, s. 45 - 70.

storii, przy czym w tej ostatniej dziedzinie należałoby dostrzec istotną różnicę pomiędzy różnymi możliwościami weryfikacji słuszności sądów z pozycji nauczyciela i ucznia. Słownik wskazywałby na terminy podobne, używane zamiennie, dawałby także wskazówki bibliograficzne. Należy przypuszczać, że wykonanie tej pracy ułatwiłoby nauczycielowi historii poruszanie się w problematyce dyscyplin historycznych i pedagogicznych, które musi integrować w swojej pracy.

Zbadanie faktycznego stanu funkcjonowania metod nauczania w praktyce szkolnej i jego rzeczywistych uwarunkowań, odniesienie tego stanu do teoretycznych wskazań znajdujących się w literaturze dydaktycznej, rozpatrzenie możliwości bliższego powiązania metod nauczania historii z metodami pracy naukowej historyka oraz dokonanie niezbędnych "uzgodnień" terminologicznych mogą stać się podstawą do przejścia do następnego etapu badań nad metodami nauczania historii. Etap ten winien być związany z prognostyczną i instrumentalno-techniczną funkcją dydaktyki historii. Jej wyrazem jest proponowane czwarte zadanie badawcze, które upatrujemy w opracowaniu nowego, zintegrowanego systemu metod nauczania historii.

Wymieńmy zatem kilka cech, które powinny charakteryzować ten nowy system metod nauczania historii.

1. Metody nauczania historii powinny być bliżej powiązane z metodologią macierzystej dyscypliny i lepiej uwzględnić specyficzne właściwości historii jako przedmiotu nauczania.

2. Założeniem tego systemu jest umożliwienie wielorakich powiązań pomiędzy poszczególnymi formami, metodami, technikami badania i nauczania, co pozwoli na wielowariantowość ich stosowania i różnorodne połączenia ich elementów w zależności od celów, treści, poziomu uczniów, środków dydaktycznych itp.

3. Wszystkie metody nauczania powinny być dla ucznia atrakcyjne. W każdej metodzie należy akcentować to, co może być nie tylko najbardziej kształcące, ale i interesujące dla wychowanków. Wiązanie nauczania historii w szkole z nauką historyczną nie może przekraczać możliwości intelektualnych uczniów, ale powinno inspirować ich zainteresowania historyczne.

Historii jako-przedmiotowi nauczania niewątpliwie trudno konkurować z takimi rozrywkami dla dzieci i młodzieży, jak komiksy, gry komputerowe czy nagrania muzyczne i filmy na kasetach magnetowidowych.

Atrakcyjne w niej może być natomiast dochodzenie wspólnie z uczniami do prawdy o człowieku, jego przeszłości, jeśli towarzyszyć mu będzie szeroka gama przeżyć związanych z samodzielnym jej odkrywaniem, przełamywaniem dotychczasowych stereotypów myślowych i błędnych wyobrażeń.

Trzeba jednak ponownie podkreślić, że metody nauczania historii należy rozpatrywać jako element szkolnego systemu kształcenia historycznego obejmującego i inne składniki. Propozycje optymalizacji metod nie mogą więc zakładać regresu lub stagnacji w dziedzinie wykształcenia nauczycieli, ilości i jakości środków dydaktycznych czy dogmatyzmu w doborze i ujęciu treści historycznych. Z drugiej zaś strony nie mogą brać pod uwagę stanu idealnego i muszą uwzględniać realia naszej rzeczywistości oświatowej. Idzie bowiem o to, aby umożliwiły one podniesienie nauczania historii na wyższy poziom z każdej pozycji, w której się ono znajduje.

Z propozycjami unowocześnienia metod nauczania historii wiąże się konieczność opracowania szczegółowych wzorców metod oraz prezentacji protokołów najbardziej udanych lekcji według nowych rozwiązań metodycznych, które w następnej kolejności powinny - przed ich upowszechnieniem - zostać poddane empirycznej weryfikacji, rozpoczynając kolejny, eksperymentalny cykl badań nad optymalizacją metod nauczania historii.