

## **Między profesjonalizmem a służbą społeczną. Dyskusja środowiska dydaktyków historii na temat kształcenia przyszłych nauczycieli historii w Polsce po 1989 roku**

**Abstract.** Between professionalism and social service. A discussion held by history academics on educating future history teachers in Poland after 1989

In the article, a postulate is put forward to train professional history teachers by taking into consideration their social service: to prepare them well for the role of guides in the world of knowledge and values while granting them more autonomy. The goal is to draw attention to the professionalism of teachers as described by Wanda Drózka and Dorota Gołębnik: (1) “professional autonomy”; (2) “care for maintaining and developing high standards of specialist and ethical qualifications”; (3) “reflection and self-reflection”; (4) “adopting own practices in an appropriate, individual way” (5) “high prestige and a relatively good remuneration”. The defined professionalism of teachers is the basis for their autonomous, satisfying and responsible work at school and the local environment. It is a combination of a postulate of social service and competences. The article presents a discussion of historians on teachers’ education in the context of making their vocation more professional.

**Keywords:** history of education, history

### **Wprowadzenie**

W artykule poruszamy dydaktyczno-historyczne aspekty przygotowania studentów specjalności nauczycielskiej do wykonywania zawodu nauczyciela historii w kontekście wyzwań, przed jakimi stanęły szkoły wyższe odpowiedzialne za to przygotowanie w warunkach demokratyzacji państwa i reform instytucji edukacyjnych po roku 1989.

Początek lat 90. XX w. to inauguracja dyskusji środowiskowej dydaktyków historii na temat reformy kształcenia przyszłych nauczycieli. To toczące się równoległe badania i reformy zmierzające do optymalizacji procesu kształcenia nauczycieli (pedeutologia),

w tym nauczycieli historii (dydaktyka historii) oraz prace legislacyjne nad reformą systemu edukacji (1999), wdrażanie procesu bolońskiego (od 1999) i standaryzacja akademickiego przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu (2004, 2012).

Korzystając z koncepcji Wandy Dróżki, która poprzez odwołania do refleksyjnej orientacji w naukach społecznych, zaproponowała dyskusję wokół zawodu nauczyciela z dwóch punktów widzenia: (1) ze względu na przypisaną mu, specyficzną dla polskiej tradycji rolę społeczno-zawodową (służba społeczna) oraz (2) ze względu na jego profesjonalizm, autorki prześledziły problem ten z punktu widzenia badań i pisarstwa polskich dydaktyków historii, w tym zwłaszcza ich publikacji zamieszczonych po roku 1989 na łamach „Wiadomościach Historycznych”. W analizie treści publikacji na temat kształcenia przyszłych nauczycieli historii pod kątem ich profesjonalizacji uwzględnione zostały najważniejsze czynniki wpływające na ów proces, wspomniane już: reformę systemu oświaty, proces boloński oraz standaryzację kształcenia przyszłych nauczycieli.

Lekturze i analizie artykułów i dokumentów, jak wyżej, towarzyszyło założenie, że profesjonalne, w rozumieniu W. Dróżki, przygotowanie przyszłych nauczycieli historii do pracy w szkole było/jest gwarancją ich odpowiedzialnych i satysfakcjonujących działań w ramach służby społecznej, pełnionej przez nich w złożonych okolicznościach zmian społeczno-kulturowych, politycznych i gospodarczych zachodzących w naszym kraju po roku 1989.

### Profesjonalizm a służba społeczna nauczycieli historii

„W świetle tradycji polskiej pedeutologii – pisze W. Dróżka – kategorią nadrzędną dla problematyki nauczycielskiej stało się pojęcie roli społecznej lub też roli społeczno-zawodowej nie zaś pojęcie profesjonalizmu”<sup>1</sup>. Gdy mowa jest o profesjonalizmie w zawodzie nauczyciela zwykle bierze się pod uwagę jej/jego przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne, dydaktyczno-historyczne i przedmiotowe (tu w zakresie dyscypliny – historia), a także teoretyczne i praktyczne do wykonywania zawodu, w tym zdolność do realizacji procesu wychowawczego i dydaktycznego, czemu towarzyszy badanie i diagnozowanie wiedzy, kompetencji i umiejętności, w tym efektów pracy własnej nauczycieli na każdym etapie ich rozwoju zawodowego<sup>2</sup>. Jako profesjonalisci nauczyciele historii powinni zatem w toku kształcenia zawodowego otrzymać nie tylko wiedzę przedmiotową (w dyscyplinie) i kompetencje dydaktyczno-wychowawcze, ale także rozwinąć umiejętność badania przebiegu procesu dydaktycznego i wychowawczego, który realizują, i wyciągania wniosków z tych badań dla doskonalenia własnej pracy.

<sup>1</sup> W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 136.

<sup>2</sup> W. Dróżka, op. cit., s. 135. Cytowana przez W. Dróżka: D. Gołębniak, *Zmiany w edukacji nauczycieli. Wiedza. Biegłość. Refleksyjność*, Poznań–Toruń, 1998, s. 115.

Jak dowodzą W. Dróżka i D. Gołębiak, w Polsce pojęcia profesjonalizmu nauczycielskiego i roli społeczno-zawodowej nauczycieli są sobie bliskie<sup>3</sup>, a w przypadku edukacji historycznej także bardzo złożone, wynikające z funkcji tożsamościowych, jakie tradycyjnie przypisuje się historii i pamięci historycznej w życiu społecznym i polityce. Stąd uznanie pracy nauczyciela za „służbę społeczną” i dopiero w dalszej kolejności za sposób, w jaki realizuje on własne życiowe aspiracje czy zarabia na życie, wykonując swój zawód. Z faktu, że zawód nauczyciela historii wpisany został w porządek służby społecznej wynika także, iż jest on postrzegany jako środowiskowy lider kultury historycznej działający w ramach zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, często we współpracy i na rzecz nie tylko środowiska szkolnego, ale także lokalnego, wspólnoty obywatelskiej i narodowej. Inny aspekt służby nauczycielskiej to dawanie dobrego przykładu w życiu zawodowym i prywatnym. Jeszcze inny to przypisanie nauczycielom roli formującej<sup>4</sup>, ściśle związanej z wychowaniem młodzieży w duchu wartości humanistycznych, co w przypadku nauczycieli historii wiąże się z jednej strony z odnoszeniem celów i zadań szkolnej edukacji historycznej do tych wartości, ale z drugiej także z polityką historyczną państwa i wartościami oraz interesami jego liderów i/lub wspólnoty<sup>5</sup>.

Z rolą społeczno-zawodową nauczyciela historii czy szerzej humanisty wiąże się zatem ich służba społeczna, która choć z jednej strony stanowi o ich etosie zawodowym, z drugiej może być polem do nadużyć i ograniczania autonomii zawodowej. Odpowiedzią na te problemy, jak sugeruje W. Dróżka, jest profesjonalizacja zawodu nauczyciela, jednak na określonych warunkach. Jak bowiem dowodzi cytowana autorka, za bezskuteczną uznać należy taką profesjonalizację, która polega na poważnym ograniczaniu:

w praktyce szkolnej wychowawczej roli nauczyciela, jego wpływów formacyjnych. Nauczyciel [...] występuje [wtedy – przyp. auterek] bardziej jako pragmatyczny „instrumentalista”, pracujący ‘nad czymś’, niż ‘z kimś’. Ma to niewątpliwie negatywny wpływ na społeczny i humanistyczny autorytet nauczyciela oraz pozbawia go nimbu profesjonalisty<sup>6</sup>.

Pragmatyczny instrumentalista, piszą W. Dróżka i D. Gołębiak, jest sprawny w zakresie „kompetentnego nauczania” rozumianego jako: „skuteczne, efektywne, zgodne z ustalonymi, sprawdzonymi i akceptowanymi **standardami**”<sup>7</sup>, ale nie posiada zdolności „kompetencji w nauczaniu” rozumianych jako:

nabywanie [...] szerokiej, holistycznej zdolności do dokonywania osądu pedagogicznego, uwzględniającego zarówno wiedzę profesjonalną, jak i własne rozumienie oraz osobistą

<sup>3</sup> W. Dróżka, op. cit., s. 137.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 137.

<sup>5</sup> Por. Z. Osiński, *Edukacja historyczna okresu PRL w służbie władzy i ideologii – konsekwencje i zagrożenia*, [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2385/Edukacja\\_historyczna\\_okresu\\_PRL\\_w\\_sluzbie\\_wladzy\\_i\\_ideologii.pdf;sequence=1](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2385/Edukacja_historyczna_okresu_PRL_w_sluzbie_wladzy_i_ideologii.pdf;sequence=1) [dostęp 26.02.2019].

<sup>6</sup> W. Dróżka, op. cit., s. 137.

<sup>7</sup> W. Dróżka, D. Gołębiak (1998), s. 138.

odpowiedzialność za autorskie świadome działanie. Podejście to rozwija się w ramach filozofii refleksyjnej praktyki. Wynika zeń, iż w procesie kształcenia nauczycieli dąży się do rozwijania całego repertuaru zdolności, umiejętności, sprawności, wiedzy przedmiotowej, postaw, osobowości oraz gotowości do współpracy w dialogu i partnerstwie<sup>8</sup>.

Wziąwszy pod uwagę powyższe, o profesjonalizmie nauczycieli decydują: (1) ich autonomia zawodowa „regulowana przez charakterystyczny kod etyczny – ideał służby społecznej”; (2) „samoregulacja pojmowana jako dbałość o utrzymanie i rozwój wysokich standardów kwalifikacji specjalistycznych i etycznych”; (3) „refleksja i autorefleksja”; (4) „prowadzenie własnej praktyki w sobie właściwym, indywidualnym stylu”; (5) „wysoki prestiż i stosunkowo dobre wynagrodzenie”<sup>9</sup>.

Tak zdefiniowany profesjonalizm nauczycieli stanowi podstawę ich autonomicznego, satysfakcjonującego i odpowiedzialnego działania w środowisku szkolnym, lokalnym we wspólnocie obywatelskiej i narodowej i łączy w sobie postulat służby społecznej z kompetencjami w nauczaniu.

### **Profesjonalizm przyszłych nauczycieli historii w świetle dyskusji środowiskowej polskich dydaktyków historii**

Po roku 1989 przez Polskę przetoczyła się szeroka dyskusja na temat szkoły i nowych wyzwań, przed jakimi stanęła ona w warunkach demokratyzującego się państwa. W tych okolicznościach musiało paść pytanie o kształcenie akademickie przyszłych nauczycieli, w tym także nauczycieli historii. Podczas odbywającej się w roku 1995 w Poznaniu Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej dydaktyków historii odwołano się nawet do „nowej formacji dydaktycznej nauczycieli historii”<sup>10</sup>, sugerując potrzebę radykalnej zmiany w zakresie standardów ich kształcenia między innymi w odpowiedzi na skutki ideologizacji ich roli i zadań w okresie PRL i poważne osłabienie ich autorytetu.

Takie głosy padały podówczas przede wszystkim na łamach „Wiadomości Historycznych”. Pierwszy należał do Jerzego Maternickiego (1989), który przypomniał, że szkolna edukacja historyczna jest tyleż nauką o przeszłości, co także nauką „o powstawaniu i przemianach wartości społecznych w czasie” („współczynnik humanistyczny”)<sup>11</sup>. Był to ważny głos wskazujący, że szkolna edukacja historyczna, a zatem także kształcenie nauczycieli historii, bez dyskusji o wartościach obejść się nie może. Ale także sugerujący potrzebę zmiany orientacji paradygmatycznej w dydaktyce historii z normatywnej na

<sup>8</sup> W. Dróżka, op. cit., s. 136; D. Gołębiak, op. cit., s. 138.

<sup>9</sup> W. Dróżka, op. cit., s. 138; D. Gołębiak, op. cit., s. 139.

<sup>10</sup> W. Dróżka, op. cit., s. 135-136. cyt. przez W. Dróżka: W. Horner, *O profesjonalizacji nauczycieli – wstępne wyjaśnienia pojęciowe*, w: *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, red. W. Hornera, M.S. Szymański, Warszawa 2005, s. 40.

<sup>11</sup> J. Maternicki, *Historia jako przekaz wartości z rozważań nad perspektywicznym modelem edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” marzec – kwiecień 1989, nr 2, s. 110.

humanistyczną<sup>12</sup>. Wśród wartości kluczowych dla edukacji historycznej wskazał bowiem J. Maternicki na tę właśnie orientację, postulując między innymi obok historii konfliktów, także historię współpracy między państwami i narodami, a obok ujęcia monokulturowego także wielokulturowe, polegające na rozpoznawaniu kultury własnej i kultur innych w ich różnicach, nie po to, aby różnice te zacierać czy wartościować, ale aby rozumieć ich istotę i wykazać dla nich życzliwe zainteresowanie w imię szacunku i tolerancji dla odmienności<sup>13</sup>. W ten sposób, w kwestii kształcenia przyszłych nauczycieli historii, J. Maternicki upomniał się nie tylko o wymiar dydaktyczny i merytoryczny ich kształcenia, ale także o wymiar etyczny<sup>14</sup>. Ponieważ argumentacja J. Maternickiego pochodziła z obszaru teorii historii i kulturowych ujęć przeszłości, było to wyraźne wzmocnienie społeczno-kulturowej i wychowawczej roli nauczyciela historii w jego służbie społecznej, argumentowane jednak nie potocznie, ale właśnie z perspektywy naukowej. Postulat historii jako nauki o wartościach został tu bowiem włączony w porządek profesjonalizacji przyszłych nauczycieli historii, a nie w porządek ideologizacji ich kształcenia akademickiego i roli zawodowej.

Do podobnych wniosków prowadzi analiza tekstu innego autora – Alojzego Zieleckiego (1989), który z kolei, choć w centrum rozważań postawił kwestie metodyczne, wskazał zarazem, że nowa metodyka nauczania historii powinna w pierwszym rzędzie odpowiadać na potrzeby historii jako przedmiotu badania i poznawania, a dopiero potem nauczania. Stąd postulat, aby dobór metod kształcenia, środków dydaktycznych, podręczników do nauczania historii odbywał się ze względu na metodologiczne i warsztatowe wymogi historii jako nauki. Tak określoną kompetencję przyszłego nauczyciela historii powiązał A. Zielecki z kształtowaniem jego krytycznej postawy odniesionej zarówno do przedmiotu poznania, jakim jest historia (świadomość historyczna), jak i historii jako przedmiotu nauczania (świadomość dydaktyczna)<sup>15</sup>.

Rozwinięcie świadomości historycznej [pisał A. Zielecki] na elementach z dziejów historiografii i metodologii historii pozwala nauczycielowi dokonać oceny przydatności środków dydaktycznych dla realizacji założonych celów nauczania historii, projektować własne pomoce naukowe, poprawiać w nich układ wiadomości, podkreślać podczas lekcji niezbędne w myśleniu historycznym relacje między elementami układu wiadomości. Świadomość dydaktyczna nauczyciela wzbogacona świadomością historyczną umożliwia pogłębioną refleksję nad procesem każdej pracy, w tym dydaktycznej i umysłowej, która to refleksja jest podstawą ukształtowania się świadomości prakseologicznej nauczyciela jako projektanta, organizatora i kierownika procesu nauczania i uczenia się. Świadomość prakseologiczna w dziedzinie dydaktyki i wychowania jest podstawowym stymulatorem wszelkich innowacji metodycznych nauczyciela racjonalizujących jego pracę i jego uczniów<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 63–166.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 115.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 110–115.

<sup>15</sup> A. Zielecki, *Możliwości kształtowania w toku studiów świadomości dydaktyczno-historycznej nauczycieli*, „Wiadomości Historyczne” maj – czerwiec 1989, nr 3, s. 239–240.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 241.

Postulując profesjonalizację przyszłych nauczycieli historii zakotwiczoną w teorii historii i wiedzy historycznej, A. Zielecki nie posunął się tak daleko jak J. Maternicki i swoje postulaty formułował w duchu orientacji normatywnej i obiektywistycznej. Zrazem przypomniał on, że źródłem autonomii nauczyciela historii jest jego ugruntowana wiedza historyczna i teoretyczna zapewniające wysoką jakość realizowanej przezeń dydaktyki szkolnej<sup>17</sup>.

W bliskości czasowej publikacji J. Maternickiego i M. Zieleckiego ukazał się kolejny tekst, Henryka Samsonowicza (1989), który kluczowe dla autonomii przyszłych nauczycieli historii kwestie podniósł z perspektywy żywo już wówczas dyskutowanej przyszłej reformy systemu oświaty:

Chciałbym podkreślić [mówił H. Samsonowicz], że nauczyciel ma prawo wyrażania na lekcjach osobistego poglądu na dzieje. Przecież każdy z nas tworzy własną historiozofię i metodologię [...]. Nie może to być jednak historia antykwaryczna, ukierunkowana wyłącznie na przeszłość. Ważne są również cele kształcące i utylitarne, ale wolne od prymitywnej indoktrynacji i nadużywania kształcenia historycznego dla propagowania urzędowej ideologii oraz dla usprawiedliwiania działań politycznych. [...] Historia ma kształcić młodzież, ukazywać genezę współczesności, ukazywać dziedzictwo przeszłości, a nade wszystko dopingować do przekształcania otaczającej rzeczywistości i uczyć myślenia dynamicznego. [...] Kształtowanie świadomości historycznej młodzieży i wyrabianie krytycznej postawy wobec stereotypów, mitów i różnych przekazów wiedzy historycznej powinno przyczynić się do przywrócenia nauczaniu historii jej szczególnej roli w kształtowaniu osobowości młodych Polaków jako członków wspólnoty europejskiej<sup>18</sup>.

Głos H. Samsonowicza mocno współgrał z głosami J. Maternickiego i A. Zieleckiego, zwłaszcza w zakresie kształtowania świadomości historycznej przyszłych nauczycieli historii jako przede wszystkim myślenia historycznego i krytycznego, przy zachowaniu autonomii nauczycieli w procesie tworzenia szkolnej narracji historycznej, do czego powinni być oni jednak bardzo dobrze przygotowani merytorycznie i warsztatowo.

Prawdziwym wsparciem w dyskusji polskich dydaktyków historii i historyków na temat edukacji historycznej i roli nauczyciela historii w szkolnym przekazie tej wiedzy był artykuł francuskiego metodologa i dydaktyka – Henri Moniota, który wyróżnił cztery różne strategie uczenia „wyników uczonej historii”<sup>19</sup>. Były to:

(1) konformizm – dobry uczeń to ten, który zrozumiał nie historię, ale sposób, w jaki system szkolny sprawdza narzuconą wiedzę; (2) chodzi raczej o wiedzę społeczną, a nie wiedzę uczonną, która w życiu w dużo większym stosowana jest intuicyjnie, w zależności od kontekstów, niż intelektualnie, zgodnie ze swoimi treściami; (3) to działalność szkolna starannie kierowana: wyjaśnianie, redagowanie, analizowanie, porównywanie, klasyfikowanie, obserwowanie,

<sup>17</sup> D. Klus-Stańska, op. cit., s. 63 i n.

<sup>18</sup> *O nowy model edukacji historycznej*, mówi prof. dr hab. H. Samsonowicz – Minister Edukacji Narodowej, „Wiadomości Historyczne” 1990, nr 1–2, s. 4–5.

<sup>19</sup> H. Moniot, *Rozmaitość krajobrazów dydaktyki historii*, „Wiadomości Historyczne” 1990, nr 5, s. 246.

wyszukiwanie i organizowanie informacji, układanie grafików i kreślenie mapek; w tym przypadku pracować na lekcji historii oznacza dla ucznia „robić” coś rzeczywiście, w oparciu o dane historyczne; (4) wprawia się w myśleniu historycznym, tym razem jest to praca właściwa historycznemu „obcowaniu” z przeszłością, ograniczającą się do jej znaczących zjawisk, ale pomijającą profesjonalne techniki badawcze<sup>20</sup>.

W wykładni H. Moniota pierwsza strategia sprowadza się do umiejętności zdawania historii, tak jak każdego innego przedmiotu szkolnego, a druga mało ma wspólnego z uczonością historii jako przedmiotu akademickiego, dopiero więc trzecia i czwarta strategia, zwłaszcza traktowane łącznie, otwierają horyzont nauczycielskiego profesjonalizmu, godząc aktywne uczenie się z kształtowaniem myślenia historycznego i krytycznego zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Wtedy istotnie można wrócić do historii jako wiedzy społecznej zakotwiczonej w wiedzy historycznej i specyficznie historycznych, ale także społecznych i kulturowych kompetencjach nauczycieli. Ten ogląd miejsca i roli nauczyciela historii mocno współgrał z postulatami dydaktyki humanistycznej i orientacją interpretatywno-konstruktywistyczną w dydaktyce<sup>21</sup>.

### **Debata dydaktyków historii na temat kształcenia przyszłych nauczycieli historii (1995–1996)**

W roku 1995 rozpoczęła się już nie tylko dyskusja, ale debata na temat kształcenia przyszłych nauczycieli historii, a na łamach „Wiadomości Historycznych” pojawił się trójgłos dydaktyków historii na ten temat. Było to pokłosie wspomnianej już Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Nauczyciel historii – ku nowej formacji dydaktycznej”, przygotowanej i zrealizowanej przez środowisko poznańskie. W ramach tej debaty głos zabrał ponownie J. Maternicki, który przedstawił „perspektywiczny model nauczyciela historii”<sup>22</sup>.

Jerzy Maternicki podszedł do kształcenia nauczycieli historii profesjonalnie, z jednej strony zwracając uwagę na to, w jakie kompetencje należy ich wyposażyć, a z drugiej na to, że bycie nauczycielem jest służbą społeczną, gdyż historyk pełni w środowisku szkolnym, lokalnym, we wspólnocie obywatelskiej i narodowej rolę „strażnika wiedzy i pamięci narodowej”, a zatem „jednego z głównych architektów świadomości patriotycznej młodego pokolenia”<sup>23</sup>. Takie podejście jest możliwe, pisał J. Maternicki, gdy

nauczyciel tworzy warunki dla docieklivości i samodzielności myślenia uczniów, pracuje nad ich [uczniów – przyp. autorki] refleksyjnością, traktuje historię jako księgę otwartą, jest zaangażowany we współczesne życie społeczne, przygotowuje uczniów do samodzielnego,

<sup>20</sup> Ibidem, s. 246–248.

<sup>21</sup> D. Klus-Stańska, op. cit., s. 111 i n.

<sup>22</sup> J. Maternicki, *Perspektywiczny model nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne” 1996, nr 1, s. 9.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 20.

dynamicznego, twórczego, krytycznego myślenia, i do działania, pobudza ich aktywność, wyzwala energię i zachęca do doskonalenia siebie i zastanej rzeczywistości społecznej, jest polihistorem, myśli samodzielnie i elastycznie, jest wrażliwy na potrzeby uczniów, jest ich partnerem, jest dla nich życzliwy, traktuje ich podmiotowo. Wyraża krytyczną postawę wobec własnych poczynań<sup>24</sup>.

Drugi z uczestników debaty, A. Zielecki, postulat reformy kształcenia przyszłych nauczycieli historii tym razem powiązał w nurtem refleksyjnym i orientacją humanistyczną w dydaktyce, gdy pisał:

Wiedza historyczna i dydaktyczna są podstawą intelektualnej refleksji nauczyciela historii nad własną pracą i osobowością. Natomiast główne składniki jego osobowości kształtują się podczas procesów realizacyjnych, w pracy dydaktyczno-wychowawczej, do której wdraża go kierowana praktyka pedagogiczna<sup>25</sup>.

Także A. Zielecki nie miał wątpliwości, że nauczyciel historii powinien pełnić służbę społeczną, a zarazem wskazywał, co gwarantuje mu autonomię w zakresie treści, metod i form transmitowania wiedzy historycznej do jej szkolnego obiegu:

nauczyciel historii musi cechować się silnym charakterem, by mógł skutecznie oprzeć się [...] naciskom reprezentantów aktualnej ideologii, którzy wymagają od nauczycieli sprzeniewierania się regule obiektywizmu narracji historyczno-dydaktycznych. [...] Nauczyciel historii powinien mieć sumienie [...] musi on dokonywać konfrontacji stawianych mu wymagań i własnego postępowania z regułami metodologii historii i teorii wiedzy historycznej<sup>26</sup>.

Trzeci głos w debacie należał do Marii Kujawskiej, która pisała, że:

w rozważaniach prowadzonych obecnie nad cechami wzorowego nauczyciela i wychowawcy zwraca się uwagę, iż chcąc zapewnić nauczycielom jak najpełniejszy rozwój ich osobowości, trzeba zagwarantować im wysoki poziom wykształcenia oraz odpowiednią pozycję społeczną i ekonomiczną<sup>27</sup>.

Autorka zwróciła uwagę na to, że „w najnowszych studiach nad modelem pracy pedagogicznej nauczyciela spotyka się dwie koncepcje: model nauczyciela „twórczego” i „technicznego”<sup>28</sup>, co w ujęciu W. Dróżki i D. Gołębnik należałoby uznać za „kompetentne nauczanie” w przypadku nauczyciela „technicznego” i „kompetencje w nauczaniu” w przypadku „twórczego”.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 13–20.

<sup>25</sup> A. Zielecki, *Kształcenie nauczycieli historii w zakresie drugiej specjalności*, „Wiadomości Historyczne” 1996, nr 2, s. 82

<sup>26</sup> Ibidem, s. 81–82.

<sup>27</sup> M. Kujawska, *W poszukiwaniu modelu nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne” 1996, nr 5, s. 268.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 268.



Do cech postawy twórczej [pisała Maria Kujawska] należą: zdolność szybkiego przystosowania się do nowych okoliczności, tendencja do posługiwania się uogólnieniami, pomysłowość, wynalazczość, umiejętność dokonywania syntezy, zdolność do odrzucania tego, co nieistotne i drugorzędne, zdolność do analizy i myślenia dywergencyjnego. Dalsze cechy postawy twórczej to: intuicja, dynamika, energia, ekspresyjność, zaangażowanie, spontaniczność, entuzjazm, dojrzałość emocjonalna, konsekwencja, upór, niezależność, otwartość na nowe doświadczenia, pracowitość, odwaga, zdolność podejmowania ryzyka, skłonność do okresowego nieporządku, umiejętność trwania przy swoich poglądach w warunkach niepewnych<sup>29</sup>.

Jak jednak dodawała cytowana autorka, polski system szkolny połowy lat 90. XX w.

jest raczej tak ustawiony, że nie wymusza postawy twórczej, a każe jedynie realizować zadane cele, przerabiać określone treści, stosować wypróbowane metody. W całej pracy dydaktyczno-wychowawczej pozostawia się nauczycielowi jedynie wykonawstwo, w którym powinien być efektywny<sup>30</sup>.

Tym sposobem autorka zwróciła uwagę na kluczowy problem związany z profesjonalnym kształceniem przyszłych nauczycieli historii, a mianowicie na konflikt między postulowanym przez dydaktyków historii interpretatywno-konstruktywistycznym paradygmatem dydaktycznym wraz z orientacją humanistyczną i tym obowiązującym w ówczesnej polskiej szkole paradygmatem normatywno-objektywistycznym. Ta sama autorka podkreśliła także motywację finansową jako jeden z warunków budowania społecznego prestiżu nauczyciela<sup>31</sup>.

Debata, jaka przetoczyła się w środowisku dydaktyków historii w połowie lat 90., inaugurowała prace nad nowymi programami akademickimi kształcenia nauczycieli historii, co w środowisku poznańskim przyniosło na przykład zintegrowany program współtworzony przez interdyscyplinarny zespół Zakładu Dydaktyki Historii, w którym obok historyków i dydaktyków, znaleźli się także psychologowie i pedagodzy. Była to konstruktywna odpowiedź na postulat kształtowania w sensie szerokim profesjonalizmu przyszłych nauczycieli historii. Reformy programowe wprowadzano też w innych ośrodkach akademickich w Polsce, co było tym ważniejsze w kontekście zbliżającej się reformy oświaty (1999) i dotyczyły one nie tylko kształcenia nauczycieli, ale także profesjonalnych historyków. W roku 2001 J. Maternicki tak oto podsumowywał ten proces reformowania szkolnictwa wyższego w zakresie kształcenia historycznego:

Lata 90., to okres doskonalenia wcześniej przyjętych programów studiów historycznych, a także poszukiwania nowych rozwiązań programowo-organizacyjnych w tej dziedzinie. Zmiany te – ogólnie rzecz biorąc – zmierzają w pięciu zasadniczych kierunkach. Po pierwsze, dąży się obecnie do tego, aby student rzeczywiście studiował historię, a nie tylko uczył

<sup>29</sup> Ibidem, s. 269, za: S. Popiołek, *Przesłanki funkcjonowania postaw twórczych nauczycieli*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1980, nr 6.

<sup>30</sup> M. Kujawska, op. cit., s. 269.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 277.

się jej. Kładzie się więc nacisk [...] na pracę studenta ze źródłami, ich krytykę i interpretację, samodzielne ustalanie faktów historycznych, umiejętną ich interpretację, selekcję, wyjaśnianie i ocenę. Można powiedzieć tak: staramy się teraz kształcić nie tyle konsumentów, ile twórców wiedzy historycznej. Po drugie, programy wprowadzane obecnie w życie cechują się większą elastycznością. Położenie nacisku na samodzielną pracę studenta towarzyszy z reguły ograniczanie zajęć obowiązkowych, poszerzanie zaś listy zajęć fakultatywnych, a więc wybieranych przez samego studenta. Po trzecie, obecne reformy zmierzają do tego, aby zapewnić studentowi możliwość głębszego poznania wybranej przez niego dziedziny historii (np. historii starożytnej). Idea specjalizacji naukowej dopiero teraz zdobyła sobie szersze uznanie. Po czwarte, dąży się do wydatnego wzbogacenia treści kształcenia historycznego. Coraz częściej pojawiają się wykłady, ćwiczenia, proseminaria i seminaria. Po piąte, zaobserwować można obecnie istotne zmiany w zakresie form kształcenia historycznego. Coraz więcej zwolenników zdobywa sobie pogląd, iż nauczyciel akademicki powinien być dla studenta nie tyle źródłem wiedzy, ile inspiratorem i organizatorem jego samodzielnych poszukiwań w dziedzinie historii<sup>32</sup>.

Wobec zmian zachodzących na gruncie studiów historycznych J. Maternicki ponownie zwrócił uwagę na ich uprofesjonalnienie, zwłaszcza ze względu na kształtowanie nowych kompetencji przyszłych historyków, w tym samodzielnej pracy, twórczego, refleksyjnego i krytycznego myślenia, rozwijania wybranych przez nich treści i problemów badawczych. „Ogólny [...] kierunek reformy – pisał J. Maternicki – jest dobry, chodzi przecież o to, aby uniwersytety kształciły twórców, a nie odtwórców wiedzy historycznej”<sup>33</sup>. Dotyczyło to także przyszłych nauczycieli historii, którzy jako twórcy mieli posiadać zdolność w zakresie refleksji „analitycznej”, „syntetycznej”, „historiozoficznej” i „metodologicznej”:

przedmiotem [refleksji analitycznej uczynił J. Maternicki – przyp. auterek] określony fakt historyczny, jakieś określone wydarzenie czy zjawisko. Historyk analizuje jego charakter [istotę tego zdarzenia – przyp. auterek], stara się je wyjaśnić, ocenić, określić skutki i znaczenie. [...] Refleksja „syntetyczna” ma znacznie szerszy zakres, obejmuje wielkie epoki historyczne. Jeszcze bardziej ogólny charakter ma refleksja historiozoficzna. Historyk zastanawia się nad prawidłowością i przypadkowością w dziejach, rolą mas i wybitnych jednostek, środowiska geograficznego, idei i czynników ekonomicznych etc. Nieco inny charakter ma refleksja metodologiczna. Jej przedmiotem nie są dzieje, a nauka historyczna. Refleksja nad własnym warsztatem naukowym. Historia alternatywa, kontrowersyjne pytania, które mają pobudzić ciekawość. Nic jak tylko przygotować do tego nauczycieli<sup>34</sup>.

Apelując o refleksyjne kształcenie historyczno-dydaktyczne przyszłych nauczycieli historii, J. Maternicki nawoływał do podobnie szerokiego potraktowania dydaktyki historii, tak by nie utraciła ona „statusu dyscypliny naukowej” sprowadzona do technicznego

<sup>32</sup> J. Maternicki, *Studia historyczne w Polsce. Główne kierunki reform po 1989 r.*, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 4, s. 222–223.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 226.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 86–87.

kształcenia historyków jako nauczycieli i pedagogów<sup>35</sup>. Obawy te były o tyle słuszne, że po roku 2003 na łamach „Wiadomości Historycznych” zaczęła słabnąć dyskusja na temat szerokiego i wieloaspektowego kształcenia przyszłych nauczycieli historii, przetrastało natomiast tekstów o charakterze metodycznym (technicznym), przede wszystkim dotyczących starych i nowych metod nauczania, środków dydaktycznych, rzadziej celów kształcenia historycznego<sup>36</sup>.

### Nauczyciel historii – profesjonalista gotowy do reformy?

Wraz z reformą systemu oświaty w roku 1999 i wejściem w życie podstawy programowej kształcenia ogólnego<sup>37</sup>, pisze Łukasz Michalski, w Polsce wprowadzono trójstopniowy ustrój szkolny, co w zakresie edukacji historycznej przyniosło

drastyczną redukcję liczby godzin poświęconych kształceniu historycznemu, deprecjację pozycji szkolnej przedmiotu na rzecz promowanych przedmiotów użytkowych oraz poważną redukcję treści historycznych, połączoną ze zmianami programowymi wyraźnie redukującymi zakres treści historii narodowej na rzecz powszechnej. [...] historia nie tylko nie stała się przedmiotem otaczanym specjalnym zainteresowaniem i troską państwa, ale konsekwentnie bagatelizowano jej znaczenie, redukując liczbę przeznaczonych na nią godzin<sup>38</sup>.

Sam Ł. Michalski źródół redukcji godzin przeznaczonych na edukację historyczną upatrywał, posiłkując się ocenami A. Zieleckiego, w „postmodernistycznym modelu neo-liberalnym, traktującym edukację jako przede wszystkim rodzaj oferty towarowej czy

<sup>35</sup> J. Maternicki, *Profesjonalizacja polskiej dydaktyki historii w XX wieku*, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 2, s. 94.

<sup>36</sup> W tym czasie na łamach „Wiadomości Historycznych” ukazały się następujące artykuły odnoszące się przede wszystkim do metodyki nauczania/uczenia się historii: W. Tomaszewski, *Gry dydaktyczne na lekcjach historii*, „Wiadomości Historyczne” styczeń – luty 1997, nr 1; M. Bieniek, K. Krupa, *Metoda Jaźwińskiego (próba zastosowania mnemotechniki w nauczaniu historii)*, „Wiadomości Historyczne” marzec – kwiecień 1998, nr 2; H. Konopka, *Metoda portfolio w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” listopad – grudzień 1998, nr 5; M. Jadcak, *Debata Oxfordzka w praktyce szkolnej nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne” wrzesień – październik 1999, nr 4; G. Okła, *Metoda projektów w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” styczeń – luty 2000, nr 1; S. Zajac, *Sztuka pytania*, „Wiadomości Historyczne” marzec – czerwiec 2000, nr 2–3; P. Wojciechowski, *Niekonwencjonalne techniki rozwijania umiejętności, dostrzegania i rozwiązywania problemów*, „Wiadomości Historyczne” marzec – czerwiec 2000, nr 2–3; S. Józwick, *Nauczanie historii regionalnej metodami aktywnymi*, „Wiadomości Historyczne” marzec – czerwiec 2000, nr 2–3; A. Ausz, M. Ausz, *Metody nauczania historii a multimedia. Możliwości zastosowania komputera w metodzie projektów – teoria i praktyka*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” maj – czerwiec 2011, nr 3; A. Król, *Dzieciść motywujących pytań jako narzędzie współczesnego nauczyciela*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” listopad – grudzień 2016, nr 6.

<sup>37</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. 1999, nr 14, poz. 129.

<sup>38</sup> Ł. Michalski, *Kronika zaniechań. Polityka państwa wobec szkolnej edukacji historycznej 1989–2005, Historycy i politycy. Polityka pamięci III RP*, red. P. Skibiński, T. Wiścicki, M. Wysocki, Warszawa 2011, s. 119.

usługi” i w odrzuceniu „wyraźnie sugerowanego przez ekspertów modelu holistycznego, kładącego nacisk na moralne i wychowawcze aspekty kształcenia jako klucz do właściwego rozwoju całej wspólnoty”<sup>39</sup>. W konsekwencji doszło do wspomnianego już konfliktu interesów między historykami i dydaktykami historii a oczekiwaniami zreformowanej szkoły. Konflikt ten dotyczył odsunięcia na dalszy plan tożsamościowego, formacyjnego, społecznie służebnego działania nauczycieli historii na rzecz ich sprawności metodycznej. Ta druga, sprawność metodyczna, otworzyła oczywiście nowe perspektywy przed szkolną edukacją historyczną, gdy w szerokim zakresie wprowadzono na lekcjach historii strategie uczenia się odwołujące się do orientacji humanistycznej i paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego, ale miało to charakter niemal wyłącznie techniczny, sama bowiem szkoła i szkolna edukacja historyczna pozostawała pod przemożnym wpływem dydaktyki normatywnej. Nawet więc jeśli uczelnia przygotowywała przyszłych nauczycieli historii profesjonalnie, sztywny gorset szkolnej siatki godzin, treści kształcenia i sposobu ich realizacji wraz z silnym akcentem położonym na pomiar dydaktyczny, a przy tym rosnąca biurokracja, nie pozostawiały pola dla ich twórczej inwencji, choć – trzeba to zastrzec – bardzo wiele zależało od konkretnej szkoły i jej środowiska, przynajmniej potencjalnie bowiem nauczyciele historii mogli pisać, starać się o zatwierdzenie i realizować autorskie programy nauczania i oceniania, i niektórzy z nich tak właśnie czynili<sup>40</sup>. Nie zmienia to faktu, że proces profesjonalizacji w zawodzie nauczyciela historii, sprowadzony został w szkole do ich techniczno-biurokratycznego działania, a dążenie do działania w pełni profesjonalnego było niemal ich własnym i bardzo trudnym wyborem wykraczania poza „kompetentne nauczanie”.

W roku 2008 światło dzienne ujrzały nowe podstawy kształcenia ogólnego, które rozumieć należy jako próbę naprawy niektórych przynajmniej niekorzystnych skutków reformy z roku 1999. Gdy idzie o historię, było to przesunięcie szkolnego wykładu historii najnowszej z 3 klasy gimnazjum do 1 klasy szkoły ponadgimnazjalnej (odciążono w ten sposób program gimnazjalny historii i podniesiono rangę dziejów najnowszych w szkolnym przekazie wiedzy historycznej) oraz specjalizacja przedmiotowa w szkole średniej, gdzie humaniści realizowali znacząco poszerzony program historii, ale uczniowie decydujący się na kształcenie matematyczno-przyrodnicze i zawodowe przedmiot „historia i społeczeństwo” w ograniczonym wymiarze godzin. A jednak w ramach „historii i społeczeństwa” treści historyczne powiązane zostały z wiedzą o społeczeństwie i kulturze<sup>41</sup>, a przeszłość ze społeczno-kulturowymi uwarunkowaniami teraźniejszości. Była to więc próba odejścia w praktyce szkolnej od dydaktyki normatywnej na rzecz

<sup>39</sup> Ibidem, s. 123, za: A. Zielecki, *Edukacja historyczna w zreformowanej szkole*, „Wiadomości Historyczne” 1997, nr 5, s. 311.

<sup>40</sup> Por. M. Giermakowski, *Jak konstruować autorski program nauczania historii?*, „Wiadomości Historyczne” listopad – grudzień 1998, nr 5.

<sup>41</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17.

orientacji humanistycznej, co pociągnęło też za sobą kolejne zmiany w programach studiów nauczycielskich poszerzonych teraz o wątki dotyczące historii społecznej czy kulturowej i społecznego funkcjonowania wiedzy o przeszłości.

### **Kształcenie przyszłych nauczycieli historii a proces boloński**

W roku 1999 rozpoczął się także proces boloński, gdy ministrowie edukacji 29 krajów europejskich podpisali „Deklarację bolońską”. Deklaracja przewidywała zbliżenie systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich. Jej celem było zatem stworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, EOSW, który przewidywał: (1) „wprowadzenie systemu przejrzystych i porównywalnych stopni poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu”; (2) „przyjęcie systemu kształcenia opartego na dwóch/trzech poziomach kształcenia”; (3) „powszechne stosowanie systemu punktów kredytowych (tj. ECTS – European Credit Transfer System)”; (4) „promocję mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego”; (5) „promocję współpracy europejskiej w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego”; (6) „promocję europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań”<sup>42</sup>. W ramach wdrażania procesu bolońskiego w 2005 r. odbyła się w Bergen Konferencja Ministrów Edukacji. Przyjęto na niej dwa dokumenty stanowiące podstawę do kształtowania krajowych systemów szkolnictwa wyższego: (1) „standardy i wskazówki dot. zapewnienia jakości kształcenia (Standards and Guidelines for Quality Assurance)” oraz (2) „ramową strukturę kwalifikacji i umiejętności absolwentów w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (Qualification Framework for EHEA)”. W komunikacie konferencji wskazano również priorytety rozwoju procesu na kolejne lata, tj.: (1) „rozwój studiów doktoranckich”; (2) „powiązanie szkolnictwa wyższego ze sferą badań”; (3) „wymiar społeczny procesu bolońskiego, w tym zapewnienie dostępności do studiów szczególnie studentom z grup o niższym statusie społecznym oraz usuwanie barier w mobilności studentów oraz pracowników uczelni”<sup>43</sup>.

Ta nowa organizacja kształcenia w Polsce, dążąca do „synchronizacji (ale nie unifikacji) systemów szkolnictwa wyższego [...] przy zachowaniu autonomii poszczególnych państw”<sup>44</sup> spowodowała, że programy kształcenia nabrały nowego wymiaru. Autorzy artykułu na temat wpływu procesu bolońskiego na studia historyczne Marek Wilczyński i Stanisław Roszak pisali podówczas:

<sup>42</sup> Wszystkie zapisy dotyczące przebiegu procesu bolońskiego pochodzą z: <https://www.archiwum.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html> [dostęp: 3.03.2019].

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> M. Wilczyński, S. Roszak, *Programy kształcenia historyków w świetle Krajowych Ram Kwalifikacji*, „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, t. 21 (2), s. 31.

Gdyby się głębiej zastanowić, to można podsumować efekty kształcenia historyka jednym zdaniem: Absolwent studiów na kierunku historia posiada wiedzę i umiejętności warsztatowe oraz językowe, wystarczające do odczytywania, krytyki, analizy i interpretacji różnorodnych źródeł historycznych oraz referowania i popularyzacji wyników badań, zgodnie z zasadami etyki ogólnej i zawodowej<sup>45</sup>.

Takie ogólne ujęcie efektów kształcenia historycznego, choć uwzględniało także efekty kierunkowe kształcenia przyszłych nauczycieli historii, stwarzało podstawową trudność, a mianowicie konieczność rozpisania tych efektów nie na jeden – pięcioletni cykl kształcenia akademickiego, ale na dwa – trzyletni licencjacki i dwuletni magisterski. Koncepcja profesjonalnego kształcenia przyszłych nauczycieli historii z trudem mogła ostać się przy takim podziale godzin i treści kształcenia akademickiego, gdy w miejsce ciągłości procesu ich profesjonalizacji wprowadzono dwa niemal autonomiczne cykle kształcenia, których treści i efekty, w tym doświadczenie praktyczne zdobywane w ramach zajęć w szkołach (praktyki dydaktyczne, a od 2012 r. także pedagogiczne) słabo mieściły się w i tak już napiętym programie studiów historycznych. Pod znakiem zapytania stało więc realne osiągnięcie założonych efektów. Te kwestie próbowano rozwiązać, opracowując standardy kształcenia nauczycieli.

### **Standaryzacja kształcenia przyszłych nauczycieli a studia historyczne**

Problem standaryzacji kształcenia przyszłych nauczycieli ze względu na ocenę osiągalności efektów kształcenia na studiach nauczycielskich omówiła trójka autorów: Amadeusz Krause, Bożena Muchacka i Sławomir Przybyliński, czyniąc to na podstawie wyników ewaluacji Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Jako punkt wyjścia przyjęli oni analizę standardów kształcenia nauczycieli z roku 2012, tzw. modułowych. W ich świetle przyszli nauczyciele mają (gdyż standardy te nadal obowiązują) obowiązek zrealizowania w toku kształcenia akademickiego następujących modułów: (1) merytorycznego, (2) pedagogiczno-psychologicznego, (3) dydaktycznego. Przy czym, jak piszą cytowani autorzy, o ile w standardach kształcenia nauczycieli określone zostało minimum godzinowe dla modułów psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego, o tyle zabrakło w nich wskazań dla modułu merytorycznego, co było wyrazem zaufania do środowisk akademickich i szacunku dla autonomii uczelni z ich prawem do programowania studiów w dyscyplinie bez nacisków i ograniczeń z zewnątrz, ale zarazem okazało się bardzo trudne w realizacji z powodu ograniczeń czasu przewidzianego na cały program studiów, co wynikało z niezmiennych w tym samym okresie przepisów ogólnych i regulacji siatki godzin na poszczególnych uczelniach<sup>46</sup>, tak że ów niezmienny godzinowo

<sup>45</sup> Ibidem, s. 36.

<sup>46</sup> A. Krause, B. Muchacka, S. Przybyliński, *Kształcenie nauczycieli – analiza na podstawie eksperckich doświadczeń z ocen programowych i instytucjonalnych Polskiej Komisji Akredytacyjnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2017, nr 40, s. 89.

program kształcenia w dyscyplinie należało teraz podzielić między kształcenie merytoryczne i blok zajęć przygotowujących do zawodu nauczyciela. Wadą powyższego rozwiązania okazało się w wielu przypadkach zbyt odierwanie studiów nauczycielskich od studiowanej dyscypliny oraz zbyt ogólne, nieuwzględniające specyfiki studiowanego przedmiotu, ich przygotowanie dydaktyczne (w zakresie dydaktyki szczegółowej, dla której przewidziano w standardach z 2012 r. bardzo mało godzin)<sup>47</sup>. Inny model kształcenia przyszłych nauczycieli, stosowany przez wiele uczelni, zakładał co prawda wyodrębnianie w ramach jednego kierunku specjalności nauczycielskiej, oznaczało to jednak konieczność wypracowania osobnych specjalnościowych efektów kształcenia, efekty kierunkowe bowiem okazały się w wielu przypadkach niewystarczające, wiały pod uwagę psychologiczne i pedagogiczne kształcenie przyszłych nauczycieli<sup>48</sup>.

Standardy kształcenia nauczycieli i te wcześniejsze z roku 2004, i te z roku 2012 tylko więc w niewielkim stopniu uwzględniały (nadal tak jest) specyfikę kształcenia nauczycieli w zakresie wybranej dyscypliny wraz z ich przygotowaniem psycho-pedagogicznym i dydaktycznym oraz praktycznym do pracy w szkole. Uczelnie wyższe poszukiwały zatem mniej lub bardziej skutecznych sposobów programowania studiów, aby pogodzić wymogi stawiane w ramach Krajowych Ram Kwalifikacji z wymogami szczegółowymi dotyczącymi kształcenia nauczycieli przewidzianymi w standardach kształcenia w zawodzie nauczyciela. Przy tej okazji zadziało się też wiele złego, gdy idzie o kształcenie przyszłych nauczycieli historii. Choć bowiem środowisko polskich dydaktyków historii wypracowało, o czym pisano powyżej, optymalny projekt ich kształcenia, to rozwiązania formalno-prawne, w tym podstawa programowa w zakresie historii wraz z licznymi jej zmianami oraz system boloński i standardy kształcenia nauczycieli, utrudniły ich szeroko pojętą profesjonalizację. Przy czym największym mankamentem były/są ograniczenia dotyczące wymiaru godzin kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli historii, dwustopniowość studiów nauczycielskich i zachwiane proporcje między teoretycznym i praktycznym przygotowaniem do zawodu, a także między przygotowaniem pedagogiczno-psychologicznym oraz z zakresu dydaktyki historii, wreszcie między przygotowaniem merytorycznym i dydaktycznym w dyscyplinie. Równie niekorzystnie na kształcenie przyszłych nauczycieli historii wpłynęły nieustające zmiany (permanentna reforma) programów akademickich i ignorowanie głosu dydaktyków historii, którzy w międzyczasie z powodzeniem rozwinęli dyskusję na temat historii szkolnej jako wyspecjalizowanej formy kultury historii (Izabela Skórzyńska)<sup>49</sup>, jako historii publicznej (*public history*) (Joanna Wojdon<sup>50</sup>), także w jej związkach z rozwojem nowych mediów

<sup>47</sup> Ibidem, s. 91.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 91–92.

<sup>49</sup> I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, „Niegodne historii”? *O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań 2015, s. 20–41.

<sup>50</sup> J. Wojdon, *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa 2018.

(Marcin Wilkowski<sup>51</sup>). W tym czasie redefinicji poddano też myślenie historyczne na szerokim tle powiązań uczonej historii z historią szkolną (Violetta Julkowska<sup>52</sup>).

Te i inne prace dydaktyków historii pokazały, jak istotne jest profesjonalne kształcenie przyszłych nauczycieli historii w jego powiązaniu ze służbą publiczną, zwłaszcza w obliczu niespotykanej wcześniej pluralizacji instytucji i osób parających się upowszechnianiem wiedzy historycznej oraz rozwojem nowych mediów.

### Konkluzje

Kształcenie przyszłych nauczycieli historii jest jednym z najważniejszych obszarów dociekań dydaktyki historii – subdyscypliny wiedzy obejmującej szeroko pojęte badania i rozwiązania praktyczne z zakresu edukacji historycznej społeczeństwa (szkoła, kultura historii) w jej związkach z historią akademicką (w tym historiografią, metodologią historii, źródłoznawstwem, kulturą historii), a także z naukami społecznymi i o kulturze (socjologią, antropologią kulturową, psychologią) i naukami o edukacji (pedagogiką i dydaktyką ogólną). W takim duchu definiuje dydaktykę historii J. Maternicki, gdy pisze, że jest to „nauka stosowana historii”<sup>53</sup> i H. Moniot, że jest to „użytkowanie historii w życiu społecznym”<sup>54</sup>. Takie ujmowanie przedmiotu i zadań dydaktyki historii czyni zeń (sub)dyscyplinę zorientowaną na badanie przejść między naukową wiedzą historyczną i społecznym funkcjonowaniem tej wiedzy oraz towarzyszącą tym przejściom społeczną świadomością obecności przeszłości w świecie współczesnym. Z jednej strony bowiem mamy edukację historyczną społeczeństwa zakotwiczoną, przynajmniej potencjalnie, w wiedzy naukowej o przeszłości, ale z drugiej – „nieporównanie bardziej złożone relacje współczesnych z tą przeszłością”<sup>55</sup>. Z jednej strony mamy pamięć historyczną, ale z drugiej społeczną<sup>56</sup>. Z jednej strony szkolną edukację historyczną, ale z drugiej szeroko rozumianą kulturę historii. Oznacza to, że organizując, badając i reflektując proces trans-

---

<sup>51</sup> M. Wilkowski, *Zwrot cyfrowy w edukacji historycznej*, „Historia i Media”, <http://historiaimedia.org/2012/06/19/zwrot-cyfrowy-w-edukacji-historycznej> [dostęp: 24.08.2014].

<sup>52</sup> V. Julkowska, *Refleksje dydaktyka historii na kanwie lektury O myśleniu historycznym Wojciecha Wrzowska*, „Sensus Historiae” 2010, nr 1, s. 107–118.

<sup>53</sup> J. Maternicki, *Wstęp*, w: *Współczesna dydaktyka historii. Zarys Encyklopedyczny*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 3.

<sup>54</sup> H. Moniot, *La question de la référence...*, op. cit., s. 71. Por. *L'Histoire et ses fonctions. Une pense et des pratiques au présent*, red. H. Moniot, M. Serwański, Paris 2000, także idem, *L'histoire en partage 1. Le récit du vrai. Question de didactique e d'histoprigraphie*, Paris 1994.

<sup>55</sup> J. Maternicki, *Wielkość kształt historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa 1986 oraz A. Szpociński, *O historycznym i socjologicznym rozumieniu kategorii „świadomość historyczna”*, w: *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych. Materiały konferencji naukowej, Warszawa, 13 czerwca 1985*, red. J. Maternicki, Warszawa 1985, s. 56.

<sup>56</sup> B. Szacka, *Czas przeszły. Pamięć. Mit*, Warszawa 2006.



misji naukowej wiedzy historycznej do szkolnego obiegu tej wiedzy nauczyciel historii działa w sposób konieczny na styku między akademią i szkołą, polityką i kulturą, historią akademicką i pamięcią zbiorową<sup>57</sup>.

Tu wracamy do problemu postawionego w artykule, a mianowicie do postulatu kształcenia profesjonalnych nauczycieli historii, tak by nie tracić z pola widzenia ich służby społecznej, ale zarazem by dobrze przygotować ich do roli przewodników po świecie wiedzy i wartości, wzmacniając jednocześnie ich autonomię jako ludzi nauki i wychowawców młodzieży. Otóż okazuje się, że dydaktycy historii po roku 1989 wypracowali takie postulaty kształcenia przyszłych nauczycieli historii, tyle że do dziś pozostają one w konflikcie z tym, jaką rolę i miejsce przeznacza się tym ostatnim w szkolnym systemie kształcenia. W gorącym czasie kolejnej reformy szkolnictwa wyższego ten historycznie kształtowany głos dydaktyków historii powinien ponownie mocno wybrzmieć z nadzieją, że tym razem znajdzie on uznanie środowisk odpowiedzialnych za organizację nauki i edukacji jako postulaty: (1) zachowania autonomii zawodowej nauczycieli historii w ich służbie społecznej (J. Maternicki, A. Zielecki); (2) dbałości o ich doskonałość merytoryczną, w tym przedmiotową, kształcenia w dyscyplinie (H. Samsonowicz, H. Moniot, V. Julkowska, I. Skórzyńska); (3) dbałości o ich doskonałość pedagogiczną, psychologiczną i etyczną (J. Maternicki, A. Zielecki, M. Kujawska, H. Moniot); (4) dbałości o ich zdolność do refleksyjności i autorefleksyjności odniesionych do wszystkich obszarów ich aktywności zawodowej (J. Maternicki, H. Moniot, A. Zielecki, J. Wojdon); (5) tworzenia warunków, w tym także ekonomicznych, dla budowania ich prestiżu społecznego i zawodowego (J. Maternicki, A. Zielecki, M. Kujawska)<sup>58</sup>. Jak bowiem pisze Łukasz Michalski:

szkoła, w tym kształcenie historyczne [...] [to – przyp. autorek] przede wszystkim niezmiennie od tysiącleci, fascynujące dla obu stron spotkanie mistrza z uczniem, ciekawości i chłonności z doświadczeniem i wiedzą. Dopóki młodzi Polacy będą na swej drodze spotykać nauczycieli zdolnych spełniać tę rolę, wszystko inne można naprawić<sup>59</sup>.

## Bibliografia

### Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131.

<sup>57</sup> Fragment pochodzi z pracy: I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, „*Niegodne historii*”? *O nieobecności...*, op. cit., s. 20–21.

<sup>58</sup> Por. D. Dróżka (Horner 2005, s. 40), s. 136.

<sup>59</sup> Dróżka, op. cit., s. 136; Horner, op. cit., s. 40.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. 1999, nr 14, poz. 129.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.

### Opracowania

Ausz A., Ausz M., *Metody nauczania historii a multimedia. Możliwości zastosowania komputera w metodzie projektów – teoria i praktyka*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” maj – czerwiec 2011, nr 3.

Bieniek M., Krupa K.: *Metoda Jaźwińskiego (próba zastosowania mnemotechniki w nauczaniu historii)*, „Wiadomości Historyczne” marzec – kwiecień 1998, nr 2.

Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., „*Niegodne historii*”? *O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań 2015.

Dróżka D., *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.

Giermakowski M., *Jak konstruować autorski program nauczania historii?*, „Wiadomości Historyczne” listopad – grudzień 1998, nr 5.

Gołębiak D., *Zmiany w edukacji nauczycieli. Wiedza. Biegłość. Refleksyjność*, Poznań–Toruń 1998.

Jadczak M., *Debata oxfordzka w praktyce szkolnej nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne” wrzesień – październik 1999, nr 4.

Jóźwik S., *Nauczanie historii regionalnej metodami aktywnymi*, „Wiadomości Historyczne” marzec – czerwiec 2000, nr 2–3.

Julkowska V., *Refleksje dydaktyka historii na kanwie lektury, O myśleniu historycznym Wojciecha Wrzoska*, „Sensus Historiae” 2010, nr 1.

Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*, Warszawa 2018.

Konopka H., *Metoda portfolio w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” listopad – grudzień 1998, nr 5.

Krause A., Muchacka B., Przybyliński S., *Kształcenie nauczycieli – analiza na podstawie eksperckich doświadczeń z ocen programowych i instytucjonalnych Polskiej Komisji Akredytacyjnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2017, nr 40.

Król A., *Dziesięć motywujących pytań jako narzędzie współczesnego nauczyciela*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” listopad – grudzień 2016, nr 6.

Kujawska M., *W poszukiwaniu modelu nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne” 1996, nr 5. *L’histoire en partage I. Le récit du vrai, Question de didactique e d’histoprigraphie*, red. H. Moniot, M. Serwański, Paris 1994.

Maternicki J., *Wstęp*, w: *Współczesna dydaktyka historii. Zarys Encyklopedyczny*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.

Maternicki J., *Perspektywiczny model nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne” 1996, nr 1.

Maternicki J., *Studia historyczne w Polsce. Główne kierunki reform po 1989 r.*, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 4.

Maternicki J., *Profesjonalizacja polskiej dydaktyki historii w XX wieku*, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 2.

Maternicki J., *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historyograficznych*, Warszawa 1986.

- Maternicki J., *Historia jako przekaz wartości z rozważań nad perspektywicznym modelem edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” marzec – kwiecień 1989, nr 2.
- Michalski Ł., *Kronika zaniechań. Polityka państwa wobec szkolnej edukacji historycznej 1989–2005, Historycy i politycy. Polityka pamięci III RP*, red. P. Skibiński, T. Wiścicki, M. Wysocki, Warszawa 2011.
- Moniot H., *Rozmaitość krajobrazów dydaktyki historii*, „Wiadomości Historyczne” 1990, nr 5.
- Moniot H., *La question de la référence en didactique de l’histoire*, w: *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, red. A. Terrisse, Bruxelles 2001.
- Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, red. M. Kujawska, Poznań 1996.
- O nowy model edukacji historycznej*, mówi prof. dr hab. H. Samsonowicz – Minister Edukacji Narodowej, „Wiadomości Historyczne” 1990, nr 1–2.
- Okła G., *Metoda projektów w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” styczeń – luty 2000, nr 1.
- Popiołek S., *Przesłanki funkcjonowania postaw twórczych nauczycieli*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1980, nr 6.
- Szacka B., *Czas przeszły. Pamięć. Mit*, Warszawa 2006.
- Szpociński A., *O historycznym i socjologicznym rozumieniu kategorii „świadomość historyczna”*, w: *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych. Materiały konferencji naukowej, Warszawa, 13 czerwca 1985*, red. J. Maternicki, Warszawa 1985.
- Tomaszewski W., *Gry dydaktyczne na lekcjach historii*, „Wiadomości Historyczne” styczeń – luty 1997, nr 1.
- Wilczyński M., Roszak S., *Programy kształcenia historyków w świetle Krajowych Ram Kwalifikacji*, „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, t. 21 (2).
- Wojciechowski P., *Niekonwencjonalne techniki rozwijania umiejętności, dostrzegania i rozwiązywania problemów*, „Wiadomości Historyczne” marzec – czerwiec 2000, nr 2–3.
- Wojdon J., *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa 2018.
- Zajac S., *Sztuka pytania*, „Wiadomości Historyczne” marzec – czerwiec 2000, nr 2–3.
- Zielecki A., *Możliwości kształtowania w toku studiów świadomości dydaktyczno-historycznej nauczycieli*, „Wiadomości Historyczne” maj – czerwiec 1989, nr 3.
- Zielecki A., *Kształcenie nauczycieli historii w zakresie drugiej specjalności*, „Wiadomości Historyczne” 1996, nr 2.
- Zielecki A., *Edukacja historyczna w zreformowanej szkole*, „Wiadomości Historyczne” 1997, nr 5.

#### Źródła internetowe

- Osiński Z., *Edukacja historyczna okresu PRL w służbie władzy i ideologii – konsekwencje i zagrożenia*, [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2385/Edukacja\\_historyczna\\_okresu\\_PRL\\_w\\_sluzbie\\_wladzy\\_i\\_ideologii.pdf;sequence=1](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2385/Edukacja_historyczna_okresu_PRL_w_sluzbie_wladzy_i_ideologii.pdf;sequence=1) [dostęp: 26.02.2019].
- Proces boloński*, <https://www.archiwum.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html> [dostęp: 3.03.2019].
- Wilkowski M., *Zwrot cyfrowy w edukacji historycznej*, „Historia i Media”, <http://historiaimedia.org/2012/06/19/zwrot-cyfrowy-w-edukacji-historycznej> [dostęp: 26.02.2019].