

MARIA STINIA

Uniwersytet Jagielloński

ORCID [0000-0003-2921-3758](https://orcid.org/0000-0003-2921-3758)

## DYDAKTYKA HISTORII – WYZWANIA, DYLEMATY, SZANSE

### HISTORY DIDACTICS – CHALLENGES, DILEMMAS, OPPORTUNITIES

**ABSTRAKT:** We współczesnej dydaktyce historii w Polsce dominują paradygmaty: obiektywistyczny, który wywiera silny wpływ na model edukacyjny powszechnie stosowany na lekcjach (cele, treści, przebieg lekcji, jej strukturę i ogniwa nauczania), oraz instrukcyjny, związany z pomiarem dydaktycznym i operacjonalizacją celów, czyli wywoływaniem pożądanых zachowań uczniów i skierowany na mierzalność efektów oraz wynik. W obecnych paradygmatach trudno jest zapewnić wieloperspektywiczność oraz pokazywanie kontrowersji, którą z nią związane. Dominuje tradycyjna forma narracji. Kolejne reformy programowe coraz silniej koncentrują się na treściach nauczania, a zwiększanie ich ilości ogranicza nabywanie umiejętności historycznych, choć w teorii pozostają one niezmiennie pomimo przyrostu wiadomości. Pojawia się problem, czy celem samym w sobie jest wiedza historyczna, czy umiejętność wykorzystywania jej przez ucznia w przyszłości.

**SŁOWA KLUCZOWE:** dydaktyka historii, kompetencje historyczne, paradygmaty historyczne

**ABSTRACT:** In contemporary history didactics in Poland, the dominant paradigms are: 1) the objectivist one, which has a strong influence on the educational model commonly used during lessons (objectives, content, course of the lesson, its structure and teaching components) and 2) the instructional one, connected with didactic measurement and operationalization of goals, i.e., is aimed at acquiring the desired behaviour of students and measurability of effects and results. In current paradigms, it is difficult to provide multiperspectivity and to show the controversies that enforce it. The traditional narrative form dominates. Successive curriculum reforms focus more and more on the content of teaching, and increasing their volume limits the acquisition of historical skills, they remain unchanged despite the increase in knowledge. A problem arises whether the goal in itself is historical knowledge, or the students' ability to harness it in the future.

**KEYWORDS:** history didactics, historical competences, didactic paradigms

\*\*\*

Dydaktyka historii jest w Polsce subdyscypliną o znaczących tradycjach, sięgających XVIII wieku. Na jej rozwój wpływ miały zawsze tradycja, sytuacja społeczno-polityczna, uwarunkowania prawne, teoria i doświadczenie. W ostatnich latach w widoczny sposób nastąpiło poszerzenie zakresu rozumienia i przedmiotu dydaktyki historii. Jest to po części wynikiem zmiany kontekstu kulturowego, jakim dla uczenia się uczniów jest otaczający ich świat<sup>1</sup>. Coraz mocniej widoczna jest zwiększona rola dydaktyki edukacji muzealnej, co ma związek ze zmianą funkcji muzeów, z wyraźnym przesunięciem punktu ciężkości na edukację i popularyzację wiedzy<sup>2</sup>. Istotna stała się też edukacja o holokauście czy pedagogika pamięci<sup>3</sup>. Działania dydaktyczne objęły również archiwa – od roku 2007, czyli od olsztyńskiego zjazdu archiwistów polskich, wskazuje się na konieczność szerszego wykorzystania ich funkcji edukacyjnej<sup>4</sup>. Rozwija się również dydaktyka związana z historią w przestrzeni publicznej (*public history*), w której wyraźnie zmienił się podmiot działań: „Istotą jest skupianie się na odbiorcach oraz ich potrzebach i oczekiwaniach, a nie na badanych, zachowywanych czy eksponowanych obiektach”<sup>5</sup>. Ponadto coraz większą wagę przywiązuje się do dydaktyki uniwersyteckiej (szkoły doktorskie) oraz do poszerzenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli uniwersyteckich<sup>6</sup>. Na części z tych pól zarysowują się możliwości prowadzenia dalszych

<sup>1</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2019, s. 22.

<sup>2</sup> Szerzej zob. *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, t. IV, red. S. Roszak, M. Strzelecka, Toruń 2007; A. Cabała, *Wykorzystanie zasobów muzealnych w edukacji*, [w:] *Homo Communicus. Szkice pedagogiczne*, red. W. Kojs, Katowice 2000; eadem, *Edukacja muzealna w praktyce szkolnej – wyzwania dydaktyczne*, „Kultura i Wychowanie” 2019, nr 1, s. 57–68.

<sup>3</sup> H.F. Rathenow, *Gedenkstättenpädagogik*, [w:] *Lexikon der politischen Bildung*, Bd. 3: *Didaktik und Schule*, Hrsg. D. Richter, G. Weißen, Schwalbad 1999, s. 79–82.

<sup>4</sup> H. Mazur, *Miedzy archiwistyką a dydaktyką historii, czyli co archiwista o lekcjach archiwalnych wiedzieć powinien*, [w:] *Zatrzymać przeszłość, dogonić przyszłość. Pamiętnik VI Powszechnego Zjazdu Archiwistów Polskich, Wrocław 5–7 września 2012 r.*, red. W. Chorażyczewski, K. Strzykowski, Warszawa 2013, s. 523–536; idem, *Edukacja historyczna w archiwach – bilans, perspektywy, postulaty*, [w:] *Kierunki badań dydaktycznych. Kierunki zamian edukacji historycznej*, „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne”, t. X, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wiecezorek, Ł. Wróbel, Toruń 2013, s. 298–309.

<sup>5</sup> Szerzej zob. J. Wojdon, *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa 2018.

<sup>6</sup> A. Sajdak-Burska, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013; eadem, *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, t. 2 (10), s. 9–29; eadem, *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2015, t. 3, nr 5, s. 7–27.

badan. Znaczne poszerzenie przedmiotu zainteresowań naukowych dydaktyki wymaga jednak przemyślenia strategii badań. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na specyfikę paradygmatów, w jakich funkcjonujemy, oraz określenie możliwości, a może nawet konieczności, refleksji nad pożądanym modelem kompetencyjnym nauczania historii, ukierunkowanym na przyszłość, a nie przeszłość. Inspiracją były wybrane propozycje modeli kompetencyjnych w edukacji niemieckiej.

W naszej subdyscyplinie pojawiają się propozycje różnorodnych rozwiązań dydaktycznych, w coraz większym stopniu przybierające charakter praktycznych wskazówek. Co prawda praktyka edukacyjna jest starsza w porównaniu ze współczesnym pojmowaniem teorii dydaktyki i nie przestanie istnieć bez względu na istnienie bądź zanik koncepcji teoretycznych. Będzie funkcjonować jako doświadczenie, ale znaczenie tego doświadczenia nie zawsze będzie oczywiste<sup>7</sup>. Brak refleksji metodologicznej wiąże się z zanikiem badań empirycznych nad różnymi strategiami wywoływania uczenia się i funkcjonowaniem różnego rodzaju semi-teorii. Działania użytkowe w oderwaniu od szerszej wiedzy z zakresu nauk społecznych oraz dydaktyki ogólnej i metodologii prowadzą do zawężenia myślenia i sprowadzają działania wyłącznie do technik nauczania i implementowania gotowych strategii. To z kolei skutkuje myśleniem wdrożeniowym, a nie interpretacyjnym czy konstruktywistycznym. Widoczne było to w dyskusji nad nową, aczkolwiek regresywną podstawą programową<sup>8</sup>. Przy ogólnie negatywnej ocenie, dyskusja toczona w środowisku dydaktyków koncentrowała się głównie wokół struktury i zawartości treści nauczania historii, a nie istoty zmian. Kierunek zmian, jakie od kilku lat zachodzą w polskiej edukacji, to jednoznaczna krytyka szkoły humanistycznej, progresywnej i nowoczesnej<sup>9</sup>. Można więc z żalem skonstatować, że mamy do czynienia z wygaszaniem krytycznego myślenia.

Dlatego uzasadnione staje się pytanie o świadomość paradygmatu, w którym działa środowisko współczesnych dydaktyków historii, oraz o to, czy mamy do czynienia z eklektyzmem paradygmatycznym, czy też z dominującym paradygmatem. Wydaje się, że łączenie wielu paradygmatów pozwala na niwelowanie braków poszczególnych teorii i tworzenie nowych, ważnych podejść, ale może

---

<sup>7</sup> M. Uljens, *Dydaktyka szkolna*, [w:] *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 111.

<sup>8</sup> B. Śliwerski, *Reformowanie oświaty w Polsce*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, Warszawa 2019, s. 808.

<sup>9</sup> B. Śliwerski, *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Łódź 2020, s. 63.

również prowadzić do utraty istotnych ich wartości<sup>10</sup>. We współczesnej dydaktyce historii dominują paradygmat obiektywistyczny, który zorientowany jest na prakseologię i dydaktykę normatywną z charakterystycznym didaskalocentryzmem. Ten paradygmat wywiera silny wpływ na model edukacyjny powszechnie stosowany na lekcjach (cele, treści, przebieg lekcji, jej strukturę i ogniwa nauczania). Na tej bazie wyrosła koncepcja Wincentego Okonia i warszawskiej szkoły dydaktycznej<sup>11</sup>. Uzupełniona została ona dydaktyką instrukcyjną, nastawioną głównie na realizację programu nauczania. Ten paradygmat ważny był przy budowaniu statusu naukowego subdyscypliny i jej ustrukturyzowaniu<sup>12</sup>. Kładzie on wyraźnie nacisk na wielostronność nauczania-uczenia się. Orientacja taka poskutkowałą niską dynamiką badań empirycznych, słabym potencjałem inicjowania zmian i dominującą rolę nauczyciela. Priorytet stanowią treści kształcenia, które są wskazane jako istotne społecznie dziedzictwo kulturowe. Proces dydaktyczny jest określany jako nauczanie-uczenie się. Niestety, budowa gotowych modeli działań dydaktycznych skupia się na pytaniu „jak powinno być”, natomiast odsunięto na dalszy plan pytanie „jak jest”<sup>13</sup>.

Dydaktyka instrukcyjna, związana z pomiarem dydaktycznym i operacjonalizacją celów, czyli wywoływaniem pożądaných zachowań uczniów, skierowana jest na mierzalność efektów i wynik. Jej prekursorami byli Ralf Tyler<sup>14</sup>, który powiązał instrukcje dla nauczyciela z oceną efektów uczenia i opracowanymi szczegółowo celami, oraz Benjamin Bloom<sup>15</sup>, który wprowadził taksonomię celów nauczania. Ich koncepcje stały się inspiracją dla Bolesława Niemierki, który spotkał Blooma w 1961 roku na jednej z konferencji *The International Association of the Evaluation Educational Achievement*<sup>16</sup>, a kontakt ten zaowocował powstaniem

---

<sup>10</sup> D. Klus-Stawska, *Paradygmaty...*, s. 41.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 70.

<sup>12</sup> Zob. J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.

<sup>13</sup> D. Klus-Stawska, *Paradygmaty...*, s. 63.

<sup>14</sup> R.W. Tyler, *Constructing Achievement Tests*, Columbus 1934; R.W. Tyler, E.R. Smith, *Appraising and Recording Student Progress*, New York 1942; R.W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago 1949; idem, *Educational Evaluation. New Roles, New Means*, Chicago 1970; R.W. Tyler, R. Wolf, *Crucial Issues in Testing*, Berkeley 1974; R.W. Tyler, *Perspectives on American education. Reflections on the past... challenges for the future*, Chicago 1976; idem, *Changing Concepts of Educational Evaluation*, „International Journal of Educational Research” 10, 1986, No 1.

<sup>15</sup> B.S. Bloom. *Taxonomy of Educational Objectives* (1956), Boston, 1984.

<sup>16</sup> E. Kowalik, *Profesor Bolesław Niemierko*, s. 13, [http://www.ptde.org/pluginfile.php/1261/mod\\_page/content/8/62.pdf](http://www.ptde.org/pluginfile.php/1261/mod_page/content/8/62.pdf) [dostęp 06.02.2022].

polskiej teorii pomiaru dydaktycznego i obowiązującej taksonomii (znanej potocznie jako ABCD)<sup>17</sup>. Na bazie tych doświadczeń powołano do życia Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, które specjalizuje się w refleksji teoretycznej i praktycznej z zakresu pomiaru dydaktycznego<sup>18</sup>. Dydaktyka instrukcyjna ma widoczną dynamikę rozwojową, pozwala na badania na dużych próbach, ale w niewielkim stopniu przenika do dydaktyki szkolnej. Spowodowało to w konstrukcji programów nauczania przyjęcie linearnej koncepcji wiedzy, fragmentaryzację celów, nacisk na kierowanie uczniem i wzmocnienie funkcji kontrolnych administracji szkolnej<sup>19</sup>. W efekcie zauważalny jest brak potencjału do inicjowania zmian oraz bezkrytyczność wobec regulacji rządowych. Oba paradygmaty szczegółowe są powszechnie przyjęte i uznawane. Trzecim elementem obiektywistycznym jest neurodydaktyka, która pomimo rozwoju badań nad mózgiem i neuronalnymi uwarunkowaniami uczenia się, jakie nastąpiły w ostatnich latach (wyniki badań Erica Jansena)<sup>20</sup>, podważyła już kilka powszechnych przekonań dydaktycznych, np. koncepcję prawo- i lewopółkulowców. Zwróciła również uwagę na konieczność zmiany konstrukcji podręczników, które powinny zawierać jedynie najważniejsze informacje, a oprócz wiedzy teoretycznej – także przykłady praktycznego jej zastosowania<sup>21</sup>. Te elementy nie znajdują jeszcze miejsca w dydaktyce historii. A przecież ich uwzględnienie mogłoby być pasem transmisyjnym zmian przyjętych założeń działań dydaktycznych. Należy jednak pamiętać, że neurodydaktyka ma też wielu krytyków, ponieważ wiąże się z wieloma jeszcze niezwyfikowanymi koncepcjami oraz problemem pogodzenia odmienności badań biologicznych i społecznych<sup>22</sup>. Jest to oczywiście zagadnienie skomplikowane, ponieważ dotyczy całego systemu, a postępująca centralizacja zamyka nas coraz bardziej w tym, co już mamy.

W obecnym paradygmacie trudno jest zapewnić wieloperspektywiczność oraz na przykład posłużyć się kontrowersjami, jako jednym ze sposobów jej pokazania.

---

<sup>17</sup> B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990; *idem*, *Miedzy oceną szkolną i dydaktyką*, Warszawa 1991; tenże, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999; *idem*, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.

<sup>18</sup> H. Palkij, P. Majkut, *Efekty kształcenia historycznego i obywatelskiego w świetle egzaminów zewnętrznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne” 142, 2015, z. 2, s. 359–371.

<sup>19</sup> D. Klus-Stawska, *Paradygmaty...*, s. 62.

<sup>20</sup> E. Jansen, *Teaching with the brain in mind*, Aleksandria, Va 1998 [wyd. 2, 2005].

<sup>21</sup> Szerzej zob. M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

<sup>22</sup> D. Klus-Stawska, *Paradygmaty...*, s. 97.

Dominuje tradycyjna forma narracji. Nadal patrzymy na historię w stylu historyzmu Johanna Droysena, który uważał, że punkt widzenia na historię „jest taki, jak mojego państwa, ludu i religii”<sup>23</sup>. Po ponad stu latach subiektywizmu historycznego poznania konieczne jest uwzględnianie wielu perspektyw. Niestety, nie znajdziemy tego w dyskursie dydaktycznym, we współczesnych podręcznikach czy programach. Wszelkie kontrowersje są ignorowane, banalizowane lub radykalizowane, a nie opisywane, co pozwalałoby uczniom na szersze rozumienie współczesności. Zarzucona wieloperspektywiczność daje szansę ćwiczenia rozumienia, empatii i kontekstów. Uczenie empatii, poznania Innego, daje szansę refleksyjnego oceniania i argumentowania, świadomość pluralizmu w poznaniu, ocenie i wartościach. Konieczny jest wyraźniejszy balans pomiędzy opracowaniami a źródłami oraz podkreślanie wielu punktów widzenia. Obowiązujące paradygmaty proteżujemy wybranymi elementami z zakresu dydaktyki humanistycznej – uczeniem się przez zabawę i edukacją przez działanie – a także poprzez wprowadzanie korzystania ze środowiska cyfrowego (aplikacji i źródeł internetowych). Po części wymusiła to na nas sytuacja pandemiczna i może dzięki temu uda się zmienić przekonanie, że Internet to jednak nie tylko przedłużenie nauczyciela.

Kolejne reformy programowe coraz silniej koncentrują się na treściach nauczania, a zwiększanie ich ilości ogranicza nabywanie umiejętności historycznych (teoretycznie pozostają niezmiennie pomimo przyrostu wiadomości). Pojawia się problem, czy celem samym w sobie jest wiedza historyczna, czy też to, jak uczeń będzie potrafił ją wykorzystać w przyszłości. Cele edukacji historycznej zostały wyartykułowane na bazie wspomnianych wcześniej paradygmatów i pozostają praktycznie niezmiennie od ponad dwudziestu lat. Może warto się nad nimi zastanowić i dostosować się do wyzwań współczesności, czyli świata po rewolucji cyfrowej. Dyskusja na ten temat toczyła się wśród dydaktyków niemieckich, a proponowane przez nich modele kompetencji stanowią w Niemczech podstawowy wyznacznik dydaktycznego dyskursu naukowego. Wśród istniejących warto zauważyć stałą tendencję do podkreślenia wagi umiejętności, jak to proponują w swoim modelu Jannet van Drie i Carla van Boxel. Myślenie historyczne składa się w nim ze świadomości zmiany, porównywania i wyjaśniania, przy zachowaniu

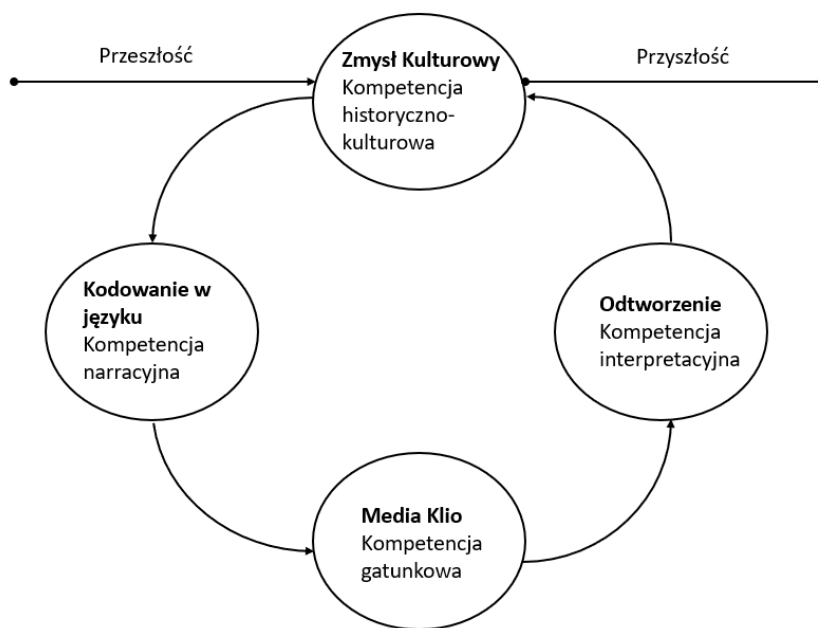
---

<sup>23</sup> M. Lücke, *Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität*, [w:] *Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Hrsg. M. Barricelli, M. Lücke, Frankfurt am Main 2017, s. 261–266.

kolejności takich kroków, jak zadawanie pytań, używanie źródeł, stosowanie argumentów i koncepcji merytorycznych i metakoncepcji<sup>24</sup>.

W modelu Hansa-Jürgena Pandela jest podobnie – nauka historii nie ogranicza się do szkoły, ale przede wszystkim znajduje stosowanie w życiu codziennym (diagram 1). To pozwala na radzenie sobie z nowymi sytuacjami, kontrowersjami i debatami. Pandel wskazuje trzy zasadnicze kompetencje. Pierwsza z nich to kompetencja gatunkowa, polegająca na umiejętności radzenia sobie z różnymi gatunkami tekstów w obszarze tematycznym historii i ocenie ich znaczenia. Druga to kompetencja interpretacyjna, która daje zdolność wydobywania znaczenia ze znaków pisanych i wizualnych. Trzecia zaś – kompetencja narracyjna – to zdolność do tworzenia opowieści z wydarzeń rozłożonych w czasie poprzez budowanie znaczenia, oraz do opowiadania o procesie rozwoju. Dochodzą do tego kompetencje historyczno-kulturowe, będące umiejętnościami stosowania logiki i racjonalności naukowej w zagadnieniach związanych z kulturą.

**Diagram 1. Model kompetencyjny Hansa-Jürgena Pandela (2005).**

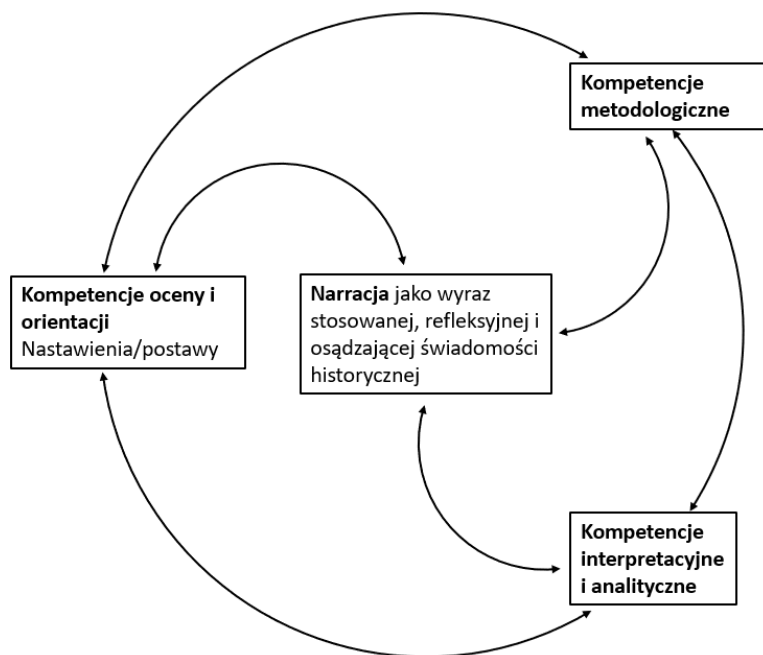


Źródło: M. Barricelli, P. Gautschi, A. Körber. *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, [w:] *Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Hrsg. M. Barricelli, M. Lücke, Frankfurt am Main 2017, s. 218.

<sup>24</sup> M. Barricelli, P. Gautschi, A. Körber, *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, [w:] *Praxis...*, s. 217.

Innym przykładem jest model przygotowany przez Departament Senatu Berlina ds. Edukacji, Młodzieży i Sportu (diagram 2).

**Diagram 2. Model kompetencyjny berlińskiego ramowego programu nauczania historii w szkole średniej (2006).**



Źródło: M. Barricelli, P. Gautschi, A. Körber. *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, [w:] *Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Hrsg. M. Barricelli, M. Lücke, Frankfurt am Main 2017, s. 221.

Według niego uczniowie zdobywają umiejętności interpretacyjne, objaśniając różne źródła i rodzaje źródeł, podręczników i książek niefabularnych lub prezentacji naukowych, umieszczając wydarzenia, procesy i struktury historyczne w ich własnym kontekście, wyjaśniając je i oceniając. W tym procesie interpretacji rekonstruują złożoną przeszłość, umieszczając wydarzenia i wydarzenia z przeszłości w interpretowanym kontekście za pomocą konkretnych, odpowiednich do wieku pytań, i opowiadając nieznaną im wcześniej historię. Robią to, formułując sensowny historyczny opis swoich ograniczonych pytań (np. na podstawie źródeł lub ankiety), który „opowiada” historię na nowo.

Kompetencje w zakresie analizy znajdują odzwierciedlenie w zdolności osoby uczącej się do analizowania interpretacji historii sformułowanych przez inne osoby. Ta kompetencja jest konieczna, ponieważ dzisiejsi uczniowie żyją w świecie,

w którym interpretacje przeszłości są wszechobecne: przeszłość jest stale interpretowana perspektywicznie w ustnych narracjach, w filmach o tematyce historycznej i w publicznych dyskusjach. Kompetencje uczniów na tym poziomie ujawniają się w zakresie, w jakim potrafią oceniać inne interpretacje (narracje) pod kątem zastosowanych w nich strategii, twierdzeń o słuszności i intencji, w sposób odpowiedni do wieku danego ucznia.

Kompetencje metodologiczne są nierozdzielnie związane z umiejętnościami dokonywania interpretacji i analizy: na lekcjach historii uczniowie pracują nad zjawiskami historycznymi przy użyciu metod właściwych dla danego przedmiotu, w sposób poprawny metodologicznie i w dużej mierze zorientowany na działanie i badanie. Kompetencje metodologiczne obejmują również opracowywanie strategii uczenia się i technik pracy oraz właściwe korzystanie z najróżniejszych mediów. Dzieje się to początkowo pod kierownictwem zorientowanym na cel i przy wzrastającej pewności siebie i kompetencjach uczniów, a następnie – coraz częściej – w procesach samokontroli i w formach społecznych.

Kompetencje oceny i orientacji, czyli zajmowanie się faktami historycznymi, zakładają, że wartości i koncepcje moralne są zmienne w czasie i idą w parze z przynależnością do określonych grup. Wypowiedzi uczniów powinny wskazywać, że dostrzegają i szanują różnice między obecnymi a historycznymi normami. Własnych umiejętności nabywają oni w procesie kumulatywnym, stosując kategorie etyczne, moralne i normatywne do oceny faktów historycznych. Coraz częściej są w stanie rozróżnić osądy faktyczne i wartościujące. Szczególnie istotne jest nabywanie umiejętności tworzenia sądów wartościujących, choć można to osiągnąć tylko w ograniczonym zakresie. Sądy wartościujące znajdują odzwierciedlenie, gdy ponownie uczniowie rozważają własne standardy i biorą pod uwagę fakt, że są one uzależnione od czasów, w których żyją. Oceny wartościujące są przydatne, gdyż pomagają uczniom orientować się w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości oraz rozwijać tożsamość osobistą i społeczną<sup>25</sup>.

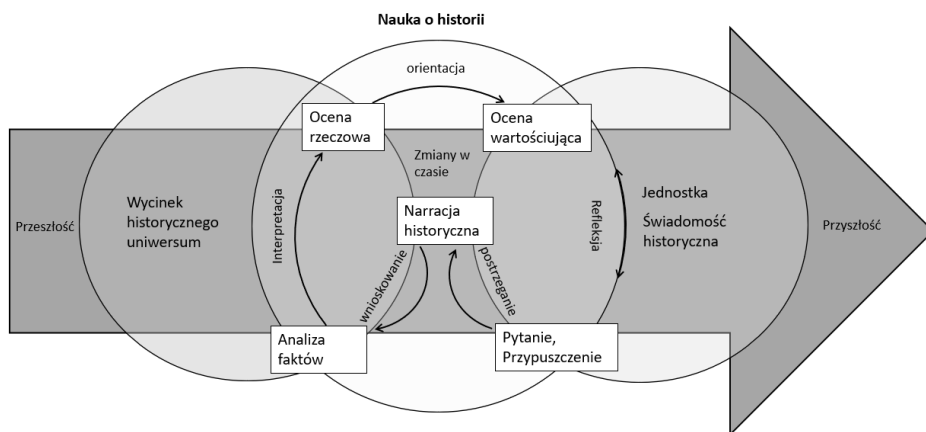
Interesujący jest też model Petera Gautschiego (diagram 3), który wspiera się na koncepcjach Jörna Rüsen, uważanego za jednego z najbardziej wpływowych teoretyków historii swojego pokolenia. Gautschi uważa, że zdolność do nadawania w pewien sposób sensu współczesnym doświadczeniom poprzez narrację historyczną jest kluczowa dla udanego uczenia się historii, gdyż wówczas uczący się

---

<sup>25</sup> Ibidem, s. 224.

muszą posiadać „kompetencję narracyjną”, aby opanować „uczenie się historii”. Innymi słowy, skuteczne uczenie się historii przejawia się w sensownej, zrozumiałej „narracji historycznej”. Kształtowanie tej „kompetencji narracyjnej” jest głównym celem dydaktycznym edukacji historycznej. Kompetencje służą uczącym się do radzenia sobie z problemami, które pojawiają się w zetknięciu z uniwersum historycznym. Są one więc warunkiem wstępnym „historycznego uczenia się” i jednocześnie jego wynikiem. Wszystkie obszary kompetencji muszą być kształcone, stosowane i różnicowane w oparciu o treści historyczne. Treści historyczne tworzą więc podłoże, na którym kompetencje mogą być nabywane i rozwijane, oraz na którym się urzeczywistniają. W ujęciu szczegółowym Gautschi wyróżnia: kompetencje w zakresie analizy źródeł i przedstawień historycznych (analiza faktograficzna), kompetencje interpretacyjne w zakresie opracowywania historycznych sądów rzeczowych, kompetencje orientacyjne w zakresie formułowania sądów wartościujących i kompetencje percepcyjne w zakresie zmian w czasie<sup>26</sup>.

**Diagram 3. Model kompetencji Petera Gautschi’ego (2009).**



Źródło: M. Barricelli, P. Gautschi, A. Körber. *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, [w:] *Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Hrsg. M. Barricelli, M. Lücke, Frankfurt am Main 2017, s. 224.

Zaprezentowane wyżej koncepcje to tylko wybrane przykłady zagadnień poruszanych w dyskusji, jaka toczyła wśród dydaktyków niemieckich w pierwszym

<sup>26</sup> P. Gautschi, J. Hodel, H. Utz, *Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*, s. 1–19, [https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi\\_Hodel\\_Utz\\_2009\\_Kompetenzmodell.pdf](https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf) [dostęp 06.02.2022]; M. Barricelli, P. Gautschi, A. Körber, *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, [w:] *Praxis...*, s. 222–224.

dziesięcioleciu obecnego stulecia. Wyraźnie widoczne jest skupienie uwagi na nauczaniu ku przyszłości i pozyskiwaniu umiejętności niezmiennie istotnych dla współczesności, a zwłaszcza radzenia sobie w zalewie informacji i interpretacji, czy nawet z wprost instrumentalnym wykorzystywaniem historii. Nabywanie umiejętności powinno wiązać w większym stopniu z samodzielnymi działaniami uczniów, zatem dydaktyka historii z całą swoją specyfiką i ważnym własnym doświadczeniem i teorią musi wykorzystywać kontakty z dziedzinami, z którymi związki są nierozzerwalne: pedagogiką i metodologią historii.

## BIBLIOGRAFIA

### Opracowania

- Barricelli M., Gautschi P., Körber A., *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*, [w:] *Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Hrsg. M. Barricelli, M. Lücke, Frankfurt am Main 2017.
- Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives* (1956), Boston, 1984.
- Cabała A., *Edukacja muzealna w praktyce szkolnej – wyzwania dydaktyczne*, „Kultura i Wychowanie” 2019, nr 1, s. 57–68.
- Cabała A., *Wykorzystanie zasobów muzealnych w edukacji*, [w:] *Homo Communicus. Szkice pedagogiczne*, red. W. Kojs, Katowice 2000.
- Gautschi P., Hodel J., Utz H., *Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*, s. 1–19, [https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi\\_Hodel\\_Utz\\_2009\\_Kompetenzmodell.pdf](https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf) [dostęp: 06.02.2022].
- Jansen E., *Teaching with the brain in mind*, Aleksandria, Va 1998 [wyd. 2, 2005].
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2019.
- Kowalik E., *Profesor Bolesław Niemierko*, [http://www.ptde.org/pluginfile.php/1261/mod\\_page/content/8/62.pdf](http://www.ptde.org/pluginfile.php/1261/mod_page/content/8/62.pdf) [dostęp: 06.02.2022].
- Lücke M., *Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität*, [w:] *Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Hrsg. M. Barricelli, M. Lücke, Frankfurt am Main 2017.
- Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński A., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Mazur H., *Między archiwistyką a dydaktyką historii, czyli co archiwista o lekcjach archiwalnych wiedzieć powinien*, [w:] *Zatrzymać przeszłość, dogonić przyszłość. Pamiętnik VI Powszechnego Zjazdu Archiwistów Polskich*, Wrocław 5–7 września 2012 r., red. W. Chorążyczewski, K. Strykowski, Warszawa 2013, s. 523–536.
- Mazur H., *Edukacja historyczna w archiwach – bilans, perspektywy, postulaty*, [w:] *Kierunki badań dydaktycznych. Kierunki zmian edukacji historycznej*, „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne”, t. X, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruń 2013, s. 298–309.

- Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne”, t. IV, red. S. Roszak, M. Strzelecka, Toruń 2007.
- Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną i dydaktyką*, Warszawa 1991.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
- Palkij H., Majkut P., *Efekty kształcenia historycznego i obywatelskiego w świetle egzaminów zewnętrznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne” 2015, z. 2 (142), s. 359–371.
- Rathenow H., *Gedenkstättenpädagogik*, [w:] *Lexikon der politischen Bildung*, Bd. 3: *Didaktik und Schule*, Hrsg. D. Richter, G. Weißenö, Schwalbad 1999.
- Sajdak-Burska A., *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, t. 2 (10), s. 9–29.
- Sajdak-Burska A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.
- Sajdak-Burska A., *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2015, t. 3, nr 5, s. 7–27.
- Śliwerski B., *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Łódź 2020.
- Śliwerski B., *Reformowanie oświaty w Polsce*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019.
- Uljens M., *Dydaktyka szkolna*, [w:] *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.
- Tyler R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago 1949.
- Tyler R.W., *Changing Concepts of Educational Evaluation*, „International Journal of Educational Research” 10, 1986, no 1.
- Tyler R.W., *Constructing Achievement Tests*, Columbus 1934.
- Tyler R.W., *Educational Evaluation. New Roles, New Means*, Chicago 1970.
- Tyler R.W., *Perspectives on American education. Reflections on the past... challenges for the future*, Chicago 1976.
- Tyler R.W., Smith E.R., *Appraising and Recording Student Progress*, New York 1942.
- Tyler R.W., Wolf R., *Crucial Issues in Testing*, Berkeley 1974.
- Wojdon J., *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa 2018.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.