

KAROL SANOJCA
Uniwersytet Wrocławski
ORCID [0000-0001-8630-0589](https://orcid.org/0000-0001-8630-0589)

PROBLEMY TREŚCI KSZTAŁCENIA HISTORYCZNEGO W OPINIACH STUDENTÓW SPECJALNOŚCI NAUCZYCIELSKIEJ

PROBLEMS OF THE CONTENT OF HISTORY EDUCATION IN THE OPINIONS OF STUDENTS OF THE TEACHING SPECIALTY

ABSTRAKT: Odpowiedni dobór treści kształcenia historycznego w dużym stopniu warunkuje sukces pedagogiczny. Studenci specjalności nauczycielskiej nabywają umiejętności w tym zakresie podczas całego kursu uniwersyteckiego, a pogłębiają je podczas zajęć praktycznych. Celem ankiety przeprowadzonej wśród studentów ośmiu polskich uniwersytetów kształcących przyszłych nauczycieli historii było sprawdzenie, jak postrzegają oni problem doboru treści historycznych, ich selekcji i wartościowania. Wyniki wykazały dość duże zróżnicowanie odpowiedzi uzyskanych od respondentów w zależności od poziomu studiów (licencjat, magisterium), a także ze względu na płeć. Widoczne są też efekty przygotowania specjalizacyjnego.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja historyczna, studenci, treści kształcenia, dydaktyka historii

ABSTRACT: The appropriate selection of the content of history education largely determines the pedagogical success. Students of the teaching specialty acquire skills in this area during the entire period of university training, and deepen them during practical classes. The purpose of a survey performed among students at eight Polish universities training future history teachers was to find out how they perceive the problem of historical content selection and evaluation. The results showed quite a wide variation in the answers obtained from the respondents, depending on the stage of training (bachelor's or master's), as well as by gender. The effects of specialization training are also evident.

KEYWORDS: history education, students, educational content, history didactics

Kształcenie przyszłych nauczycieli historii wymaga wyposażenia ich w szeroki zakres wiedzy o przeszłości i zapoznania z warsztatem historyka, przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz nabycia umiejętności wchodzących w zakres dydaktyki szczegółowej, czyli dydaktyki historii. Kształcenie kierunkowe z historii realizowane jest na uczelniach bez względu na podziały specjalizacyjne. Do tej grupy zajęć należą wykłady i ćwiczenia z poszczególnych epok. Natomiast studenci specjalności nauczycielskiej realizują dodatkowo zestaw przedmiotów wynikających ze standardów kształcenia nauczycieli oraz specyfiki poszczególnych przedmiotów szkolnych (historia, wiedza o społeczeństwie, historia i teraźniejszość). Wiedza i umiejętności nabywane podczas kształcenia uniwersyteckiego stanowią bazę do budowania własnego warsztatu zawodowego nauczycieli. Już na etapie uniwersyteckim studenci formułują pierwsze przemyślenia dotyczące rozumienia poszczególnych problemów dydaktycznych¹. Jednym z nich jest kwestia doboru treści kształcenia². Nabycie przez przyszłych nauczycieli tych umiejętności jest ważne chociażby z powodu częstych zmian podstawy programowej, a więc treści obowiązkowych do uwzględnienia w nauczaniu. Wśród dylematów, z którymi zmagają się studenci, jest zagadnienie hierarchizacji faktów historycznych w nauczaniu oraz umiejętność ich selekcji. Nawiązywał do tego już ponad trzydzieści lat temu Czesław Nowarski, wykazując, że tzw. kult faktu historycznego należy do istotnych mankamentów w zawodowym warsztacie młodych nauczycieli (co w dużej mierze było efektem przenoszenia na grunt szkolny modelu kształcenia uniwersyteckiego)³. Wielokrotnie też (i od dawna) dydaktycy wyrażali się krytycznie na temat dominacji historii politycznej i eksponowania faktografii w nauczaniu⁴. Postulat ten ciągle nie doczekał się realizacji w praktyce szkolnej.

¹ Szerzej zob. *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, C. Nowarski, Kraków 2008.

² M. Pawlak, K. Sanojca, *Stare dylematy w nowej rzeczywistości – młody nauczyciel wobec problemu selekcji materiału historycznego*, [w:] *Edukacja historyczna w reformowanej szkole. Założenia metodyczne*, red. A. Zielecki, Kraków 2000, s. 97–107. Kwestia selekcji treści historycznych dotyczy także zawartości podręcznika szkolnego.

³ Cz. Nowarski, *Problem błędów dydaktycznych w pracy nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne” 1991, nr 1, s. 41–47.

⁴ J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, *passim*.

Problemom właściwego doboru treści kształcenia poświęcono niewiele tekstów⁵, których autorzy koncentrowali się nie tyle na działaniach samego nauczyciela, co bardziej na zawartości podręczników⁶. Skąpo prezentują się także teksty referujące, co sami zainteresowani, a więc studenci, sądzą o wybranych problemach dydaktycznych. Wyniki kilku takich badań zaprezentowano podczas konferencji w Krakowie w 2006 roku⁷. Niniejszy tekst stanowi niejako kontynuację tego typu dociekań. Za warcie zbadania uznano sprawdzenie, jak studenci historii postrzegają zestaw treści historycznych przekazywanych w szkole. Istotna była też refleksja na temat relacji pomiędzy wiedzą, wartościami i potrzebami społecznymi, które zakładane są w celach edukacyjnych i realizowane w praktyce szkolnej, oraz na ile dopełniają się one wzajemnie, a na ile pozostają w konflikcie. W tym celu przygotowana została pięciopunktowa ankieta, którą wiosną 2022 roku wypełniło 323 studentów realizujących specjalizację nauczycielską na ośmiu uniwersytetach Polski południowej (z Zielonej Góry, Wrocławia, Opola, Katowic, Krakowa, Lublina i Rzeszowa)⁸. Wśród respondentów na poziomie licencjackim studiowały 253 osoby, na poziomie magisterskim 65, a pięć osób dokształcało się na studiach podyplomowych. Kwestionariusz wypełniło 95 kobiet i 228 mężczyzn.

W ankiecie pytano o miejsce, jakie w szkolnej edukacji historycznej winny według respondentów zajmować różne działy historii. Celem było sprawdzenie, na ile nadal aktualna jest wizja historii postrzeganej poprzez dzieje polityczne. Badano też, jak przyszli nauczyciele oceniają stopień szczegółowości treści historycznych zawartych w podręcznikach szkolnych. Wśród zestawu środków

⁵ Zagadnienie to było motywyw przewodnim konferencji „Koncepcje treści kształcenia historycznego i ich zmienność – od Komisji Edukacji Narodowej do współczesności”, Wrocław 28–29 września 2022 r.

⁶ K. Sanojca, *Selekcja i wartościowanie treści historycznych w czterech wybranych podręcznikach licealnych*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, Polska Akademia Umiejętności”, t. II, 2004, s. 95–109; G. Chomicki, *Podręczniki do historii wobec reform szkolnictwa. Problemy doboru treści*, „Klio” 2013, nr 3 (26), s. 141–172.

⁷ E. Barnaś-Baran, *Poziom przygotowania pedagogicznego do zawodu nauczyciela w opinii studentów historii*, [w:] *Dydaktyka historii...*, s. 123–134; M. Kosznicki, *Cele i treści kształcenia dydaktyczno-historycznego w opinii studentów*, [w:] *ibidem*, s. 135–148; M. Fic, *Potrzeba teoretycznego i praktycznego kształcenia nauczycieli historii w opinii studentów*, [w:] *ibidem*, s. 149–161.

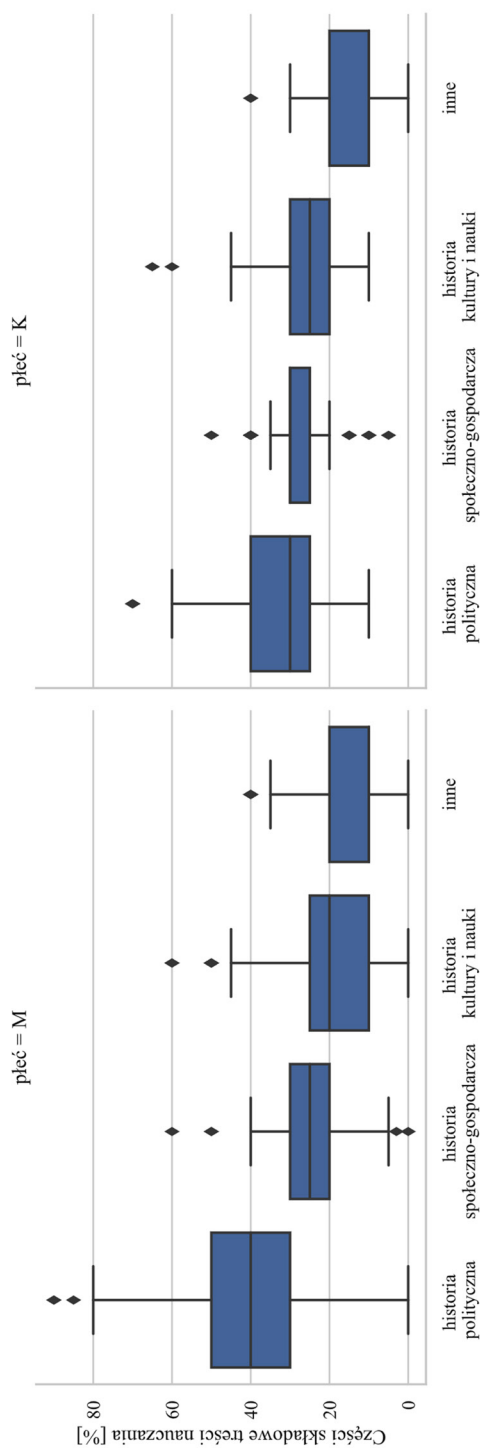
⁸ Serdeczne podziękowania składam osobom, które pomogły w przeprowadzeniu badań (w kolejności alfabetycznej): Mariusz Ausz (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), Marek Białokur (Uniwersytet Opolski), Elżbieta Biesiadecka (Uniwersytet Rzeszowski), Agnieszka Chłosta-Sikorska (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Grzegorz Chomicki (Uniwersytet Jagielloński), Maciej Fic (Uniwersytet Śląski), Małgorzata Skotnicka-Palka (Uniwersytet Wrocławski), Maria Stinia (Uniwersytet Jagielloński), Małgorzata Szymczak (Uniwersytet Zielonogórski), Doro- ta Wiśniewska (Uniwersytet Wrocławski).

dydaktycznych wykorzystywanych w edukacji podręcznik jest nadal jednym z podstawowych. Odpowiedź na to pytanie skierowane do osób posiadających dwie perspektywy – jako uczniów (oceniających podręczniki z których korzystali w szkole) oraz studentów (z określoną już wiedzą dydaktyczną) – miało zweryfikować dość powszechny pogląd o dużej szczegółowości szkolnych książek do historii. Zestaw wiadomości prezentowanych w podręcznikach podlega na lekcjach mniejszym bądź większym ograniczeniom, ważne więc, aby były one ustalane w sposób racjonalny. Umiejętności w zakresie selekcji materiału pedagodzy nabywają w dużej mierze w okresie studiów, stąd kolejne pytanie ankiety o ich samoocenę w tej sferze. Niejako przy okazji możliwe było sprawdzenie, czy umiejętności te poprawiają się w czasie w miarę postępów edukacji uniwersyteckiej, gdyż zajęcia specjalizacyjne trwają kilka lat i są realizowane zarówno na etapie licencjackim, jak i magisterskim. Pierwsze cztery pytania miały charakter deklaracyjny, natomiast ostatnie wymagało od respondentów wyboru jednej z pięciu zaproponowanych konstrukcji układu treści nauczania – według nich najbardziej korzystnej dla ucznia i nauczyciela. Zaproponowano pięć pomysłów uporządkowania treści dotyczących okresu II wojny światowej. Celowo wybrany został materiał, który wymagał rozstrzygnięcia relacji pomiędzy dziejami powszechnymi i narodowymi oraz ustalenia rozłożenia akcentów dotyczących działań militarnych, życia w okupacyjnych realiach czy problemu sytuacji ludności żydowskiej w tym okresie. Dodatkowo studenci mieli uzasadnić swój wybór.

I. W pierwszym pytaniu studenci mieli określić (w układzie procentowym), jaką według nich część treści nauczania winny stanowić poszczególne działy historii: historia polityczna, społeczno-gospodarcza, kultury i nauki oraz inne dziedziny historyczne⁹.

⁹ W kilku ankietach suma wartości procentowych nie wynosiła dokładnie 100 – wynikało to z błędów rachunkowych popełnionych przez studentów.

Wykres 1. Postulowany przez respondentów (mężczyźni i kobiety) nakład czasu przeznaczony na nauczanie poszczególnych działów historii (w procentach)



Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki odpowiedzi na pierwsze pytanie ankiety zostały przedstawione w formie dwóch wykresów pudełkowych obrazujących uzyskane wyniki, z podziałem na mężczyzn i kobiety (wykr. 1). Pozwala to na określenie w sposób kompleksowy rozkładu empirycznego oraz rozproszenia badanej cechy, w tym wypadku czasu, który zdaniem badanych należy poświęcić na treści z poszczególnych dziedzin historii. Na osi pionowej podano w procentach czas przeznaczany na naukę historii politycznej, społeczno-gospodarczej, kultury i nauki oraz innych dziedzin. Na osi poziomej wydzielono te właśnie komponenty wiedzy historycznej. Nad nią umieszczono prostokąty (pudełka), których dolną linię wyznacza pierwszy kwartył (25% odpowiedzi znajdowało się poniżej tej wartości) uzyskanych wyników. Górna linia oznacza trzeci kwartył (75%), a długość pudełka odpowiada rozstępowi ćwiartkowemu. Wewnątrz prostokąta pozioma linia wyznacza medianę. Odcinki poprowadzone od góry i od dołu pudełek (wąsy) oznaczają największą i najmniejszą wartość spośród podanych przez respondentów. W postaci małych czarnych rombów zaznaczono tzw. outliery (wartości odstające).

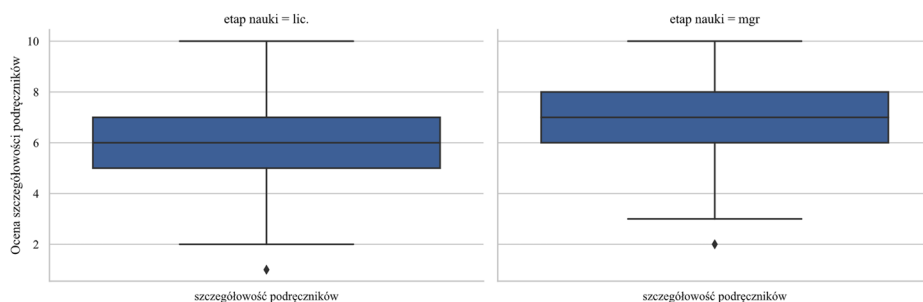
Praktycznie wszyscy respondenci uznawali za zasadne przeznaczenie określonego czasu na wszystkie wymienione dziedziny historii. Przewaga historii politycznej jest widoczna (zwłaszcza wśród mężczyzn), ale wyniki te budzą nadzieję na przełamanie w przyszłości jej dominacji jako wyznacznika historii jako przedmiotu szkolnego. Rozbieżności pomiędzy najwyższym i najniższym przydziałem czasu na zagadnienia polityczne są największe. Istotne statystycznie różnice występują pomiędzy płciami – większe znaczenie dziejom politycznym przypisują mężczyźni (średnio 40%), a nieco mniejsze kobiety (33%)¹⁰. Duża zgodność wśród studentów i studentek występuje w ocenie miejsca historii społeczno-gospodarczej – lokowana jest ona w granicach 20–30% czasu nauki, choć równocześnie najwięcej tu wartości odstających. Miejsce historii kultury i nauki w szkolnej edukacji nie budzi wątpliwości, choć większą jej rolę widzą kobiety niż mężczyźni (odpowiednio 24% i 20%). Ponadto w tym pytaniu rozbieżności w propozycjach męskich respondentów są znacznie większe – od 0% do 50%. Natomiast nie znaleziono statystycznie istotnych różnic między studentami na różnych poziomach studiów (licencjat i magisterium).

II. Niejako emanacją problemu selekcji materiału są podręczniki szkolne, których autorzy także mierzą się z koniecznością selekcji treści historycznych. Dość powszechnie współczesne podręczniki do historii oceniane są jako obszerne,

¹⁰ Przy założeniu poziomu istotności statystycznej $p < 0.005$ oraz przy użyciu testu U Manna–Whitneya.

a czasem nawet jako przeładowane¹¹. Dlatego w pytaniu drugim, za pomocą skali od 1 do 10, respondenci mieli określić/ocenić szczegółowość treści prezentowanych w znanych im podręcznikach szkolnych. Cechą charakterystyczną w odpowiedziach na to pytanie był brak ocen skrajnych. Statystyczny obraz wyników przedstawionych także za pomocą wykresu pudełkowego wskazuje, że generalnie stan szczegółowości podręcznikowych treści oceniany jest na powyżej średniego. Najwięcej wyborów w skali dziesięciopunktowej zyskały oceny 6–8. Nie zaobserwowano różnic między płciami. Studenci poziomu licencjackiego przyznawali nieco niższą punktację (mediana 6,05) i równocześnie rozstrzał wyników był większy, natomiast studenci studiów magisterskich oceniali szczegółowość książek o blisko punkt wyżej (mediana 6,82). Wyniki potwierdzają dość powszechną opinię o obfitości materiału faktograficznego w książkach szkolnych (wykr. 2). Ryzykowne byłoby jednak – na podstawie tak sformułowanego pytania – wnioskowanie o przeładowaniu podręczników i szukanie przyczyn wyższych ocen studentów etapu magisterskiego wyłącznie w ich rosnącej świadomości historycznej i dydaktycznej. Na podstawie tej ankiety warto byłoby w przyszłości zastanowić się nad sposobami badania powodów tych różnic. Podobnie rzecz się ma w pytaniu o własne umiejętności, które magistranci oceniali wyżej.

Wykres 2. Stopień szczegółowości podręczników szkolnych do historii w ocenie respondentów



Źródło: Opracowanie własne.

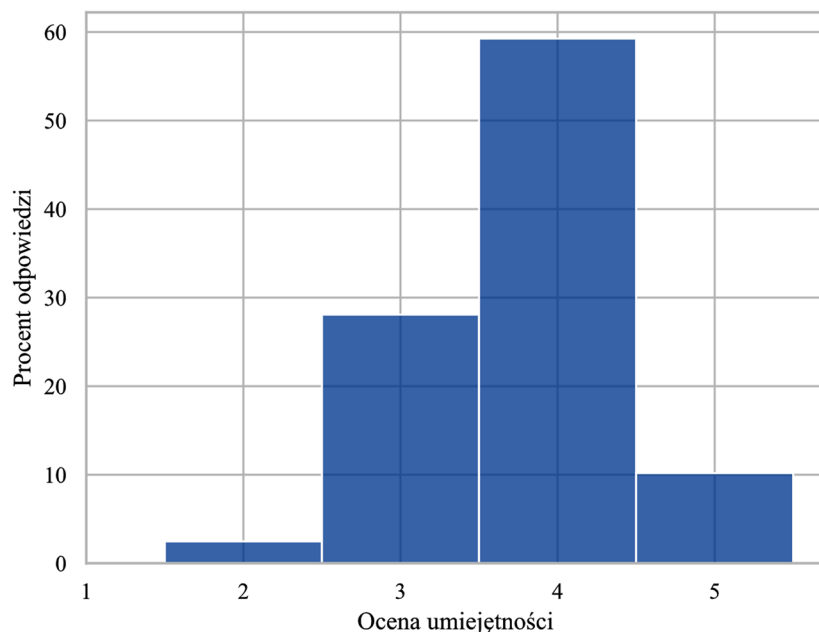
III. W trakcie edukacji szkolnej (bez względu na poziom nauczania) nauczyciel musi nieustannie dobierać odpowiedni zestaw treści, a często też dokonywać selekcji prezentowanych faktów historycznych¹². Interesujące wydało się więc

¹¹ K. Sanojca, *Gimnazjalne podręczniki do historii (1999–2019) – próba bilansu*, „Opinie Edukacyjne PAU”, t. XV, 2017, s. 67.

¹² Kwestiom doboru treści historycznych w edukacji niestety nie poświęca się w literaturze dużo miejsca (zawsze łatwiej stwierdzić, że czegoś brakuje, niż że jest zbędne).

zbadanie, jak sami studenci oceniają własne umiejętności w tym zakresie – w skali od 1 do 5 (1 – niewielkie; 5 – bardzo duże). Ocena tych wyników jest dość trudna. Widoczna różnica występująca pomiędzy studentami etapu licencjackiego (średnia 3,7) oraz magisterskiego (średnia 4,0) wynikać może z naturalnego przyrostu tej umiejętności wraz z kolejnymi latami edukacji. W związku z tym, że pytanie to miało charakter subiektywny i deklaracyjny, należałoby jeszcze uwzględnić efekt Dunninga–Krugera, w myśl którego osoby niewykwalifikowane w jakiejś dziedzinie mają tendencję do przeceniania swoich umiejętności w tym zakresie, podczas gdy u osób wysoko wykwalifikowanych widoczna jest tendencja do занижania oceny swoich umiejętności. Rozstrzygnąć jedynie trzeba, na jakim etapie zdobywania kwalifikacji zawodowych jest student kończący studia historyczne, a więc na ile można uznać go za osobę „wykwalifikowaną”. Przedstawione na histogramie odpowiedzi świadczą o przekonaniu przyszłych pedagogów, że ich umiejętności w zakresie selekcji materiału historycznego są dość wysokie (wykr. 3)¹³.

Wykres 3. Umiejętność selekcji faktów historycznych w ocenie własnej studentów historii (zestawienie zbiorcze w układzie procentowym)

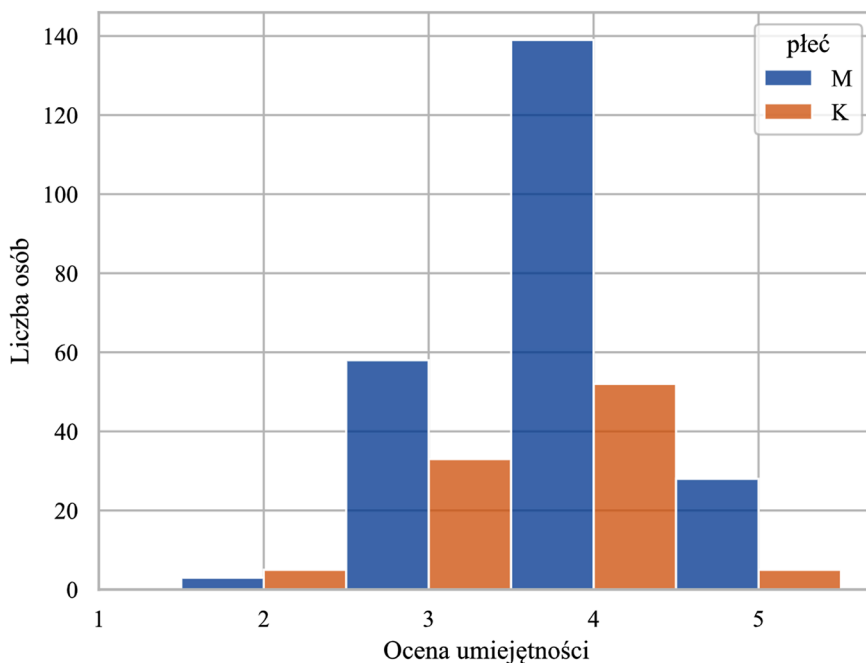


Źródło: Opracowanie własne.

¹³ Badania rzeczywistych umiejętności studentów w tym zakresie nieco osłabiają ten optymistyczny obraz. Zob. M. Pawlak, K. Sanojca, *Stare dylematy...*, s. 97–107.

Najczęściej wybierano odpowiedź 4 (blisko 60%). Była też spora grupa osób, która deklarowała te umiejętności jako bardzo duże (10%). Charakterystyczne też, że praktycznie nie wybierano dwóch najniższych kategorii/ocen. Płyne stąd dość optymistyczny wniosek co do efektów edukacyjnych ich w przyszłej pracy.

Wykres 4. Umiejętność selekcji faktów historycznych w ocenie własnej studentów historii (z podziałem na płeć)

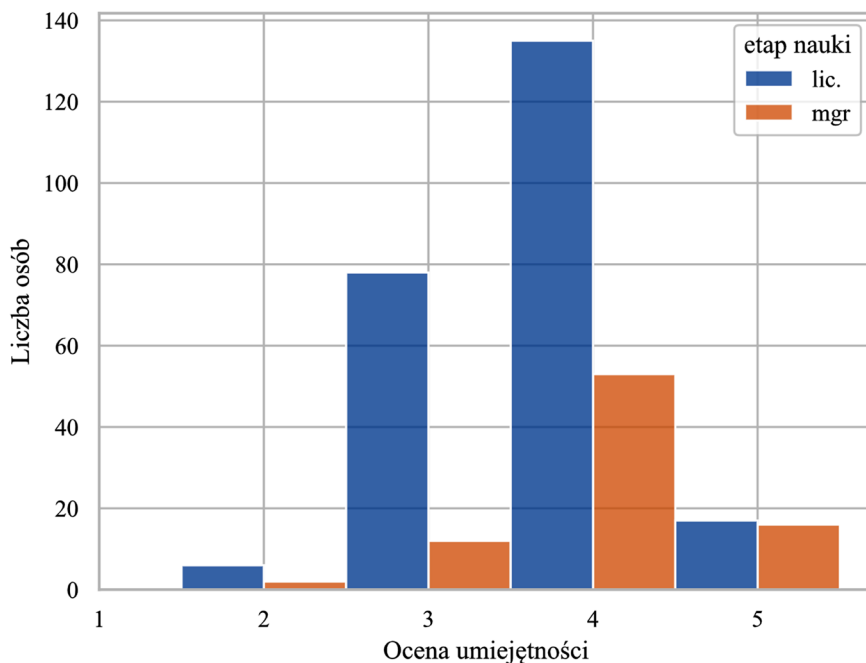


Źródło: Opracowanie własne.

Analizując wyniki w liczbach bezwzględnych i z podziałem na płeć (wyk. 4) należy stwierdzić, że 58 studentów oceniło własne umiejętności jako średnie (3), 139 jako duże (4), 28 jako bardzo duże (5), a tylko 3 osoby uznały je za niskie. Natomiast studentki także najczęściej oceniały swoje umiejętności jako duże (4) – 52 osoby, lub jako średnie (3) – 33 osoby, natomiast zaledwie po kilka osób wybierało oceny skrajne (niskie – 5 osób, bardzo duże – także 5 osób). Różnica pomiędzy płaciami jest wyraźnie widoczna w proporcjach pomiędzy wyborami 3 i 4. Generalnie kobiety oceniają swoje umiejętności niżej. Wyniki te potwierdzają dość

powszechnie uznany w badaniach wniosek o niższej samoocenie kobiet i niepewności co do własnych umiejętności¹⁴. Rzecz zasługuje na dalsze badania.

Wykres 5. Umiejętność selekcji faktów historycznych w ocenie własnej studentów historii (z podziałem na etap kształcenia)

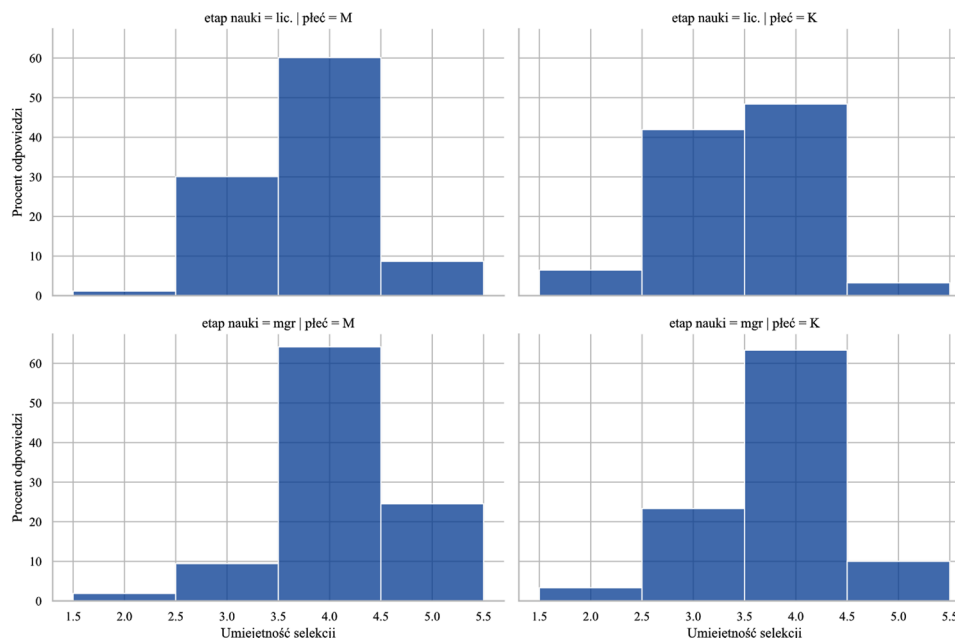


Źródło: Opracowanie własne.

Gdy analizujemy wyniki bezwzględne pod kątem etapu nauki (wykr. 5), widać także dominację wyborów „4”, ale istotna w tym zestawieniu jest wyraźnie wyższa częstotliwość przyznawania sobie wyższej punktacji na etapie magisterskim. Gdyby wyniki przedstawić procentowo, byłyby one bardziej spłaszczone dla etapu magisterskiego i z wyższym poziomem wyborów wartości „5”.

¹⁴ K. Lachowicz-Tabaczek, *Empiryczna weryfikacja tezy o „nierówności” samooceny kobiet i mężczyzn*, „Czasopismo Psychologiczne” 7, 2001, nr 1, s. 33–41; M. Szpitalak, R. Polczyk, *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Kraków 2015, passim.

Wykres 6. Umiejętność selekcji faktów historycznych w ocenie własnej studentów historii, z podziałem na płeć i etap kształcenia (w procentach)



Źródło: Opracowanie własne.

Ciekawe obserwacje można poczynić, analizując to samo zagadnienie w rozbiu wyników ze względu na płeć i poziom nauki (wykr. 5). Jeszcze wyraźniej widać tu wyższą samoocenę męskich respondentów, którzy znacznie częściej uznawali swoje umiejętności selekcji materiału za „bardzo duże”. Warte podkreślenia jest także zauważalny (dla obu płci) wyraźny wzrost najwyższych wyborów na etapie magisterskim w stosunku do licencjatu.

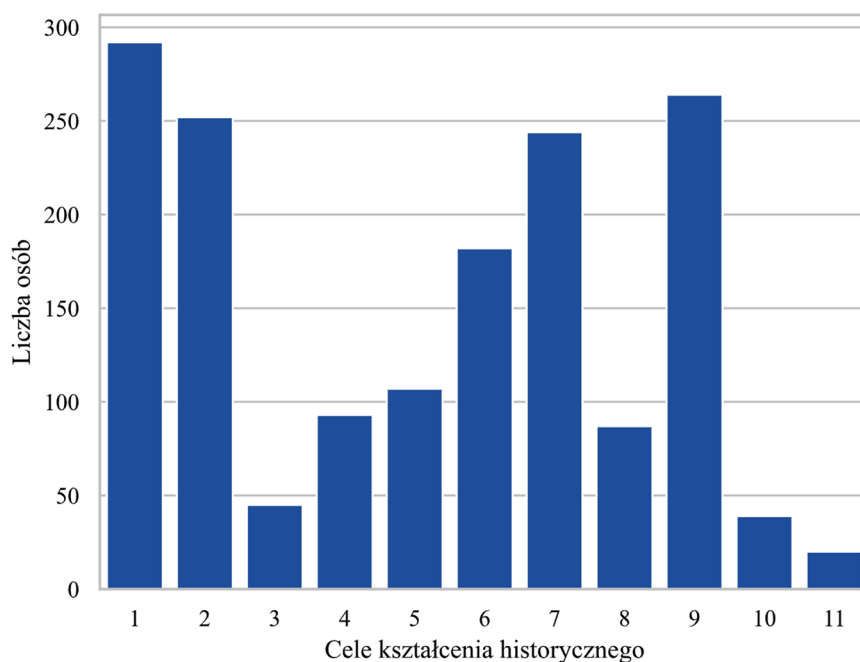
IV. Czwarte polecenie polegało na wybraniu przez respondentów pięciu najważniejszych zadań stojących przed nauczycielem prezentującym treści kształcenia historycznego. Spośród dziesięciu możliwości (było też miejsce na dopisanie własnego „zadania”) należało wybrać pięć najważniejszych¹⁵. Wśród możliwości do wyboru zaproponowano stwierdzenia, że treści kształcenia historycznego powinny:

- 1) ukazywać związki łączące przeszłość z teraźniejszością,
- 2) być dopasowane do wieku i możliwości intelektualnych uczniów,

¹⁵ Także w tym pytaniu zdarzały się odpowiedzi, w których zaznaczono więcej lub mniej możliwości niż wymagane pięć.

- 3) realizować cele i potrzeby społeczne,
- 4) ukazywać rozwój kultury i nauki,
- 5) umożliwiać kształtowanie u uczniów pożądanego systemu wartości,
- 6) przygotowywać do aktywnego udziału w życiu społecznym, zawodowym i kulturalnym,
- 7) być zgodne z aktualnym stanem wiedzy historycznej,
- 8) dostarczać jak największego zasobu wiadomości z różnych dziedzin historii,
- 9) służyć pogłębianiu i rozszerzaniu zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów,
- 10) oddziaływać na emocje.

Wykres 7. Zadania edukacyjno-wychowawcze stojące przed nauczycielem w opinii studentów historii



Źródło: Opracowanie własne.

Odpowiedzi na to pytanie były pewnym zaskoczeniem (wykr. 7). Po pierwsze, widać wyraźną dominację kilku proponowanych wariantów. Cztery najczęściej wybierane „nauczycielskie zadania” stanowiły ponad 60% wszystkich wyborów. Za najważniejsze studenci uznali ukazywanie związków łączących przeszłość

z terażniejszością (17,1% wszystkich wskazań; w liczbach bezwzględnych punkt ten zaznaczyły aż 293 osoby), pogłębianie i rozszerzanie zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów (15,4%; 264 osoby), dopasowanie ich do wieku i możliwości intelektualnych uczniów (14,7%; 252 osoby) oraz podawanie treści zgodnych z aktualnym stanem wiedzy historycznej (14,3%; 244 osoby). Po drugie, zaskakująco niewielka okazała się w oczach studentów potrzeba uwzględnienia w nauczaniu oddziaływania na emocje uczniów (2,3%) oraz traktowania historii jako przedmiotu, w ramach którego można realizować cele i potrzeby społeczne (2,6%). A po trzecie, brakowało własnych propozycji. Wybory ograniczały się wyłącznie do zaprezentowanej dziesiątki. Nieliczne własne odpowiedzi w zasadzie powtarzały propozycje wymienione wcześniej.

V. Celem ostatniego zadania było sprawdzenie – nie tylko w sposób deklaratywny, ale na konkretnym przykładzie – jak wyglądają preferencje studentów co do konstrukcji określonych treści programowych oraz w jaki sposób uzasadniają oni swoje wybory. Jako diagnostyczny wytypowano układ materiału nauczania dla klasy VIII dotyczący czasów II wojny światowej, zaczerpnięty z podstawy programowej oraz czterech wybranych podręczników (oczywiście dla respondentów źródła pochodzenia wykorzystanych treści pozostawały anonimowe). Zasadę doboru stanowiło zróżnicowanie punktów ciężkości proponowanego układu materiału. W pierwszej propozycji zestaw tytułów „rozdziałów” był najbardziej syntetyczny (tylko pięć punktów) i ograniczony właściwie tylko do historii powszechnej. W drugiej opcji znalazły się cztery hasła z podstawy programowej, która eksponuje dzieje Polaków i ziem polskich podczas wojny. Trzecią propozycję charakteryzował wyraźny podział na część dotyczącą dziejów powszechnych oraz dotyczącą Polski, dość mocno rozbudowaną (łącznie 11 zdań). Czwarty pomysł (także 11 haseł) łączył dzieje powszechne z wydarzeniami na ziemiach polskich, a cechą ostatniego, najbardziej rozbudowanego (12 haseł), był znów wyraźny podział materiału na część poświęconą wydarzeniom w Europie, a następnie przedstawienie wydarzeń na ziemiach polskich. Różnica między trzecim i piątym zestawem polegała na tym, że w tym pierwszym akcentowana była „Polska” i „państwo”, a w drugim „Polacy”, „społeczeństwo” i „władze”.

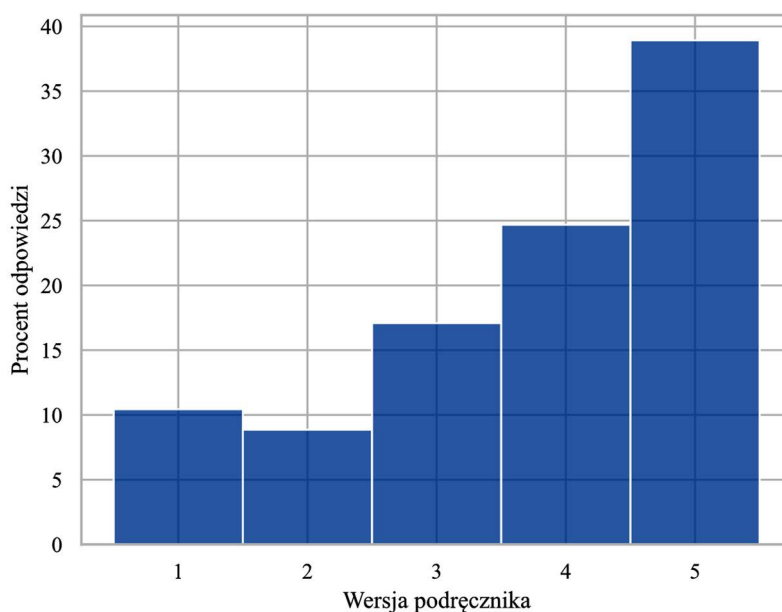
Tab. 1. Pięć propozycji uporządkowania materiału historycznego dotyczącego II wojny światowej w podstawie programowej i wybranych podręcznikach historii dla klasy VIII

1.	Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Aleksandra Kmak-Pamirska, Herbert Kohl, Jelko Peters, Birgit Scholz, Helge Schröder, Grażyna Szelańska, Piotr Szlanta, <i>Europa. Nasza historia. Klasa 8. Od wybuchu II wojny światowej do czasów współczesnych</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	1939–1941 – kolejna wojna ogarnia świat Życie codzienne w ogarniętej wojną Europie Holocaust – zagłada Żydów Ruch oporu w Europie 1939–1945 Koalicja antyhitlerowska i zakończenie wojny
2.	Podstawa programowa z historii dla szkół podstawowych (działy XXXI–XXXV)	Wojna obronna Polski we wrześniu 1939 r. Agresja Niemiec (1 września) i Związku Sowieckiego (17 września). II wojna światowa i jej etapy Polska pod okupacją niemiecką i sowiecką Sprawa polska w czasie II wojny światowej
3.	Wojciech Kalwat, Piotr Szlanta, Andrzej Zawistowski, <i>Historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	Wojna obronna Polski Działania wojenne w latach 1939–1941 Polityka Niemiec w okupowanej Europie Wielka koalicja i przełom na frontach Kłęsa państw osi i zakończenia II wojny Polska w latach II wojny światowej Polska pod okupacją niemiecką Polska pod okupacją sowiecką Władze polskie na uchodźstwie Polskie Państwo Podziemne Ziemie polskie w latach 1943–1944
4.	Tomasz Małkowski, <i>Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej</i> , Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Wybuch II wojny światowej Wojna obronna Polski Podboje Stalina i Hitlera W okupowanej Europie Wielka koalicja Zwycięstwo aliantów Decyzje wielkich mocarstw Polska pod okupacją Rząd londyński i Polskie Państwo Podziemne Powstanie warszawskie Sprawa polska w czasie II wojny światowej

5. Robert Śniegocki, Agnieszka Zielińska, <i>Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy ósmej szkoły podstawowej</i>, Wyd. Nowa Era	Napaść na Polskę Podbój Europy przez Hitlera i Stalina (1939–1941) Wojna III Rzeszy z ZSRS Polityka okupacyjna III Rzeszy Wojna poza Europą Droga do zwycięstwa Polacy podczas II wojny światowej Dwie okupacje Władze polskie na uchodźstwie Polskie Państwo Podziemne Społeczeństwo polskie pod okupacją Akcja „Burza” i powstanie warszawskie Sprawa polska pod koniec wojny
--	---

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 8. Atrakcyjność dla studentów propozycji układu materiału historycznego dotyczącego II wojny światowej w podstawie programowej i wybranych podręcznikach historii dla klasy VIII



Legenda: 1. – podręcznik „Europa. Nasza historia” WSiP
 2. – podstawa programowa dla szkoły podstawowej
 3. – podręcznik WSiP
 4. – podręcznik GWO
 5. – podręcznik „Nowa Era”

Źródło: Opracowanie własne.

W uzyskanych wynikach brak istotnych różnic procentowych w wyborach dokonywanych przez kobiety i mężczyzn; nie są także widoczne rozbieżności pomiędzy respondentami studiującymi na licencjacie i na magisterskich studiach uzupełniających. Najmniej osób uznało za najbardziej dla nich odpowiednią propozycję układu treści dotyczących II wojny światowej zawartą w podstawie programowej. Natomiast najczęściej wybierana była propozycja najbardziej rozbudowana i w dużym stopniu poświęcona dziejom narodowym (wykr. 8) – i właśnie jako uzasadnienie tego wyboru podawano najczęściej potrzebę skupienia uwagi na dziejach własnego narodu. W kilku wypowiedziach podkreślano konieczność wyeksponowania zagadnienia Holocaustu; w kilku wypadkach opisywano również sposób wyboru poprzez odrzucenie najmniej atrakcyjnych dla respondentów propozycji. Z reguły jednak samodzielne wypowiedzi uczestników badania miały dość lakoniczny charakter.

Wyniki ankiety pozwalają na sformułowanie kilku wniosków. Nie widać znaczących różnic pomiędzy poszczególnymi ośrodkami naukowymi (choć niekiedy zbyt małe próbki badawcze uniemożliwiają dokonywanie takich porównań). Może to oznaczać, że edukacja historyczna studentów na różnych uczelniach prowadzona jest w dość podobny sposób. Z reguły nie widać też różnic w wyborach pomiędzy studentami i studentkami. Cieszy widoczne docenianie wagi różnych dziedzin historii – przewagę ciągle ma historia polityczna, ale trudno mówić o wyraźnej dominacji. Zapewne szkolna rzeczywistość (choćby ze względu na zawartość treści podręczników) nie będzie już tak optymistyczna. Samoocenę umiejętności u respondentów można uznać za dość wysoką, a ponadto widać wzrost samoświadomości przyrostu tych kompetencji na magisterskim etapie kształcenia uniwersyteckiego.

Wyraźne różnice pojawiły się natomiast w ocenie najważniejszych zadań stojących przed nauczycielem w zakresie celowości doboru odpowiednich treści kształcenia. Za najważniejsze uznawali elementy o charakterze poznawczym i kształcącym, natomiast w niewielkim stopniu zwracano uwagę na potrzebę kształtowania pożądanego systemu wartości i oddziaływania na emocje uczniów. Wybory określonej konstrukcji układu treści pozwalają na stwierdzenie, że częściej wybierane były koncepcje najbardziej szczegółowe i rozbudowane, z wyraźnie zarysowaną przewagą narracji historii narodowej. Być może jest to efekt niewielkiego jeszcze doświadczenia zawodowego i wyraz potrzeby posiadania wyraźnego drogowskazu. Propozycje ujmujące treści w sposób bardziej syntetyczny adresowane są więc raczej do nauczycieli z większym doświadczeniem i sprecyzowaną już wizją sposobu kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Barnaś-Baran E., *Poziom przygotowania pedagogicznego do zawodu nauczyciela w opinii studentów historii*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, C. Nowarski, Kraków 2008.
- Chomicki G., *Podręczniki do historii wobec reform szkolnictwa. Problemy doboru treści*, „Klio” 2013, nr 3 (26).
- Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, C. Nowarski, Kraków 2008.
- Fic M., *Potrzeba teoretycznego i praktycznego kształcenia nauczycieli historii w opinii studentów*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, C. Nowarski, Kraków 2008.
- Kosznicki M., *Cele i treści kształcenia dydaktyczno-historycznego w opinii studentów*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, C. Nowarski, Kraków 2008.
- Lachowicz-Tabaczek K., *Empiryczna weryfikacja tezy o „nierówności” samooceny kobiet i mężczyzn*, „Czasopismo Psychologiczne” 7, 2001, nr 1.
- Nowarski Cz., *Problem błędów dydaktycznych w pracy nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne” 1991, nr 1.
- Pawlak M., Sanojca K., *Stare dylematy w nowej rzeczywistości – młody nauczyciel wobec problemu selekcji materiału historycznego*, [w:] *Edukacja historyczna w reformowanej szkole. Założenia metodyczne*, red. A. Zielecki, Kraków 2000.
- Sanojca K., *Gimnazjalne podręczniki do historii (1999–2019) – próba bilansu*, „Opinie Edukacyjne PAU”, t. XV, 2017.
- Sanojca K., *Selekcja i wartościowanie treści historycznych w czterech wybranych podręcznikach licealnych*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, Polska Akademia Umiejętności”, t. 2, 2004.
- Szpitalak M., Polczyk R., *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Kraków 2015.

ANEKS

Ankieta

Treści kształcenia historycznego na poziomie szkoły podstawowej

(ankieta jest anonimowa)

Płeć: M K

Uczelnia.....

Stopień kształcenia – licencjat magisterium

1. Określ, jaką według Ciebie część treści nauczania winny stanowić poszczególne działy historii (w procentach): historia polityczna, społeczno-gospodarcza, kultura i nauki, inne dziedziny historyczne (pamiętaj, że suma powinna wynieść 100%)

historia polityczna	historia społeczno-gospodarcza	historia kultury i nauki	inne dziedziny historyczne
%	%	%	%

2. W skali od 1–10 określ, jak oceniasz zawartość znanych Ci podręczników szkolnych pod względem szczegółowości prezentowanych tam treści historycznych (zakreśl odpowiednią część)

mało	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	dużo
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------

3. Jak oceniasz własne umiejętności dokonywania selekcji faktów historycznych. Oceń w skali od 1 do 5 (1 – niewielkie; 5 – bardzo duże) –
4. Wybierz PIĘĆ najważniejszych według Ciebie zakończeń poniższego zdania:

Treści kształcenia historycznego powinny:

- ☐ ukazywać związki łączące przeszłość z teraźniejszością
- ☐ być dopasowane do wieku i możliwości intelektualnych uczniów
- ☐ realizować cele i potrzeby społeczne
- ☐ ukazywać rozwój kultury i nauki
- ☐ umożliwiać kształtowanie u uczniów pożądanego systemu wartości
- ☐ przygotowywać do aktywnego udziału w życiu społecznym, zawodowym i kulturalnym
- ☐ być zgodne z aktualnym stanem wiedzy historycznej
- ☐ dostarczać jak największego zasobu wiadomości z różnych dziedzin historii
- ☐ służyć pogłębianiu i rozszerzaniu zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów

☐ oddziaływać na emocje

☐ [inne].....

5. Poniżej przedstawiono pięć propozycji konstrukcji układu treści nauczania z zakresu II wojny światowej (klasa VIII). Wybierz tę, którą wybrał(a)byś będąc nauczycielem w szkole podstawowej. Uzasadnij swój wybór.

Wybieram propozycję nr

Uzasadnienie:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Propozycja nr 1

Druga wojna światowa 1939–1945

1939–1941 – kolejna wojna ogarnia świat

Życie codzienne w ogarniętej wojną Europie

Holocaust – zagłada Żydów

Ruch oporu w Europie 1939–1945

Koalicja antyhitlerowska i zakończenie wojny

Propozycja nr 2

Druga wojna światowa

Wojna obronna Polski we wrześniu 1939 r.

Agresja Niemiec (1 września) i Związku Sowieckiego (17 września).

II wojna światowa i jej etapy

Polska pod okupacją niemiecką i sowiecką

Sprawa polska w czasie II wojny światowej.

Propozycja nr 3

Druga wojna światowa

Wojna obronna Polski

Działania wojenne w latach 1939–1941

Polityka Niemiec w okupowanej Europie

Wielka koalicja i przełom na frontach

Kłęsa państw osi i zakończenia II wojny

Polska w latach II wojny światowej

Polska pod okupacją niemiecką

Polska pod okupacją sowiecką
Władze polskie na uchodźstwie
Polskie Państwo Podziemne
Ziemie polskie w latach 1943–1944
Powstanie warszawskie

Propozycja nr 4

Druga wojna światowa

Wybuch II wojny światowej
Wojna obronna Polski
Podboje Stalina i Hitlera
W okupowanej Europie
Wielka koalicja
Zwycięstwo aliantów
Decyzje wielkich mocarstw
Polska pod okupacją
Rząd londyński i Polskie Państwo Podziemne
Powstanie warszawskie
Sprawa polska w czasie II wojny światowej

Propozycja nr 5

Druga wojna światowa

Napaść na Polskę
Podbój Europy przez Hitlera i Stalina (1939–1941)
Wojna III Rzeszy z ZSRS
Polityka okupacyjna III Rzeszy
Wojna poza Europą
Droga do zwycięstwa

Polacy podczas II wojny światowej

Dwie okupacje
Władze polskie na uchodźstwie
Polskie Państwo Podziemne
Społeczeństwo polskie pod okupacją
Akcja „Burza” i powstanie warszawskie
Sprawa polska pod koniec wojny