

**Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie**

**Wydział Humanistyczny
Instytut Historii i Archiwistyki**

Katarzyna Paszkiewicz

***Tadeusz Słowikowski (1907-1993) – historyk oświaty i
pionier współczesnej dydaktyki***

Rozprawa doktorska

Napisana pod kierunkiem

Dra hab. Prof. UP im. KEN

Józefa Brynkusa

Kraków 2023

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział I	
Kariera zawodowa i osiągnięcia Tadeusza Słowikowskiego	14
1.1. Edukacja szkolna i studia	14
1.2. Początki pracy zawodowej	15
1.3. Udział w tajnym nauczaniu	16
1.4. Praca w liceum im. św. Jacka i początki uniwersyteckiej kariery	22
1.5. Stabilizacja pozycji w środowisku dydaktyków historii Polski Ludowej	23
1.6. Starania o docenturę i uzyskanie stopnia docenta	26
1.7. Stworzenie i kierownictwo Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków	29
1.8. Procedura uzyskania tytułu profesora nadzwyczajnego	32
1.9. Międzynarodowa aktywność naukowa Słowikowskiego	33
1.10. Osiągnięcie zwyczajnej profesury	34
1.11. Spokojna starość u pijarów	36
Rozdział II	
Miejsce nauczania historii w polskiej koncepcji pedagogiczno-dydaktycznej	38
2.1. Oświeceniowe początki systematycznego nauczania historii	38
2.2. Pijarskie korzenie systematycznego nauczania o przeszłości w Polsce	39
2.3. Znaczenie koncepcji KEN dla meritum edukacji historycznej	41
2.4. Historia nauczania w I połowie XIX w. i w Wolnym Mieście Krakowie	44
2.5. Pomysły Joachima Lelewela na polską edukację o dziejach	50
2.6. Nauczanie historii w okresie Polski Ludowej	53
Rozdział III	
Dzieje polskiej dydaktyki historii jako tło rozważań dydaktycznych Słowikowskiego	66
3.1. Koncepcje metodyczne w czasach oświecenia	66
3.2. Paradygmat Lelewela – w kierunku naukowości dydaktyki historii	70
3.3. Przełom XIX i XX w. – między oficjalnym a tajnym nurtem rozważań dydaktycznych	79
3.4. Teoria nauczania o dziejach w okresie międzywojennym	81
3.5. Od metodyki do dydaktyki historii w Polsce Ludowej	85
3.6. Ostatnia dekada Polski Ludowej	93

Rozdział IV

Nabywanie pedagogicznego i dydaktycznego doświadczenia przez Tadeusza

Słowikowskiego	98
4.1. Praca pedagogiczna w Nowym Sączu – aktywność wychowawcza Słowikowskiego	98
4.2. Miejsce historii lokalnej i regionalnej w szkolnej edukacji historycznej.....	100
4.3. Zeszyt przedmiotowy narzędziem doskonalenia przyswajania treści nauczania przez uczniów	106
4.4. Uwagi do realizacji obowiązującego po reformie jędrzejowiczowskiej programu nauczania historii i wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum.....	108
4.5. Halina Mrozowska inspiratorem pomysłów dydaktycznych Słowikowskiego w okresie przed II wojną światową	110
4.6. Franciszek Fuchs dydaktycznym mentorem Słowikowskiego w okresie międzywojennym ...	112
4.7. Koncepcja nauczania historii w liceum w klasach o profilu matematyczno-fizycznym	116
4.8. Inne cechy wczesnej koncepcji dydaktycznej Słowikowskiego	119
4.9. Dzieje I Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Jana Długosza w Nowym Sączu w XIX w.	121
4.10. Aktywność społeczna i patriotyczna Słowikowskiego na terenie Nowego Sącza.....	124

Rozdział V

Poglądy Słowikowskiego na proces kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli historii.....

.....	126
5.1. Udział krakowskiego metodyka nauczania historii w systemowym dokształcaniu nauczycieli historii	126
5.2. Praktyczne kształcenie studentów historii – specyfika wynikająca z natury historii.....	129
5.3. Przygotowanie kandydatów na studia historyczne.....	136
5.4. Akademickie kształcenie nauczycieli – kurs metodyki nauczania historii i przygotowanie merytoryczne	139
5.5. Współpraca z uczelnią.....	143
5.6. Praktyczna działalność nauczycieli i jej ocena przez Słowikowskiego	145
5.7. Kompetencje nauczyciela historii w ujęciu Słowikowskiego	148
5.8. Studia dla pracujących.....	151
5.9. Nawiązanie do tradycji przygotowania nauczycieli historii – KEN i okresu międzywojennego.....	152
5.10. Ostatnia dekada Polski Ludowej	156

Rozdział VI

Samodzielność poznawcza uczniów i uwarunkowania ich myślenia historycznego

.....	163
6.1. Samodzielność poznawcza uczniów	163
6.2. Samodzielność poznawcza a samodzielność w myśleniu historycznym	165
6.3. Uwarunkowania samodzielności poznawczej uczniów – rola nauczyciela	167
6.4. Samodzielność uczniów w zdobywaniu wiedzy o dziejach i problem trudności poznawczych uczniów.....	170
6.5. Stosunek Słowikowskiego do wykładni problemu samodzielności uczniów zawartej w koncepcjach innych dydaktyków historii	173

6.6. Ewolucja postrzegania kwestii samodzielności uczniów w latach 80. XX w. w poglądach Słowikowskiego	175
6.7. Myślenie historyczne uczniów	177
6.8. Znaczenie uwagi i obserwacji w kształtowaniu umiejętności myślenia historycznego uczniów	178
6.9. Wpływ poznania zmysłowego i myślowego na efektywność nauczania historii w kontekście samodzielności uczniów.....	180
6.10. Uogólnianie faktów historycznych jako umiejętność niezbędna w samodzielnym konstatowaniu wiedzy przez uczniów	182
6.11. Kształtowanie pojęć historycznych jako element myślenia historycznego i przestrzegania reguły samodzielności poznawczej uczniów.....	184
6.12. Kształtowanie umiejętności uczniów orientacji w czasie i przestrzeni jako wyraz indywidualizacji i samodzielności poznawczej uczniów	188
6.13. Praca domowa uczniów a problem ich poznawczej samodzielności	191

Rozdział VII

Metodyka procesu nauczania-uczenia się historii w ujęciu Słowikowskiego.....	203
7.1. Uwarunkowania procedury metodycznej przyjętej przez Słowikowskiego.....	203
7.2. Metody podające - wykład	205
7.3. Metody poszukujące – rozmowa nauczająca	216
7.4. Metody poszukujące – praca pod kierunkiem.....	217
7.5. Drama historyczna.....	218
7.6. Psychologiczne podstawy nauczania historii	219
7.7. Problem prawdy dziejowej jako okoliczność emocjonalnego stosunku ucznia do przeszłości	221
7.8. Powtarzanie, utrwalanie i kontrola.....	224
7.9. Ocenianie.....	227

Rozdział VIII

Podręcznik do nauczania historii i inne środki dydaktyczne	230
8.1. Cechy dobrego podręcznika w ujęciu Słowikowskiego i jego współpracowników	230
8.2. Podręcznik dla nauczyciela historii uzupełnieniem książki dla uczniów.....	232
8.3. Podręczniki pijarskie i KEN – źródłem koncepcji podręcznika Słowikowskiego	233
8.4. Wyróżnione cechy ideowe treści nauczania na przykładzie analizy książek KEN	238
8.5. Recenzja podręcznika Marcelego Kosmana	240
8.6. Mapa w zainteresowaniach badawczych Słowikowskiego	243

Zakończenie	246
Bibliografia	254
Aneks	283

Wstęp

Życie Tadeusza Słowikowskiego, jak rzadko kogo, związane było bezpośrednio z jego karierą zawodową i naukową. Na jego pełne poświęcenie i zaangażowanie naukowo-dydaktyczne z pewnością wpływ miało to, że nigdy się nie ożenił i nie miał dzieci. Zdaniem jego uczniów m. in. Romy Ilnickiej-Miduchowej i Kazimierza Augustynka, Słowikowski ojcowskie uczucia przelewał na swoich współpracowników, tworząc swoistą instytutową rodzinę. Krakowski metodyk historii obdarzał serdecznością i życzliwością swoich współpracowników i uczniów. Towarzyszył im zarówno w ich karierze naukowej jak i w życiu prywatnym. Znał ich mężów, żony i dzieci. Był częstym gościem w ich domach.

Jako dowód tej szczególnej relacji Słowikowskiego ze współpracownikami, z całej Polski, można w tym miejscu przywołać jego relacje z Kingą Szymborską. Ich regularna współpraca na polu naukowym z czasem przerodziła w przyjaźń. Dzięki uprzejmości Stanisława Wojtasa – wychowanka krakowskiego dydaktyka historii, który przekazał - mnie oraz prof. Józefowi Brynkusowi - całe swoje prywatne archiwum po prof. Słowikowskim, udało się na podstawie korespondencji (od końca lat 60. do początku lat 80 XX w.) odtworzyć charakter tej przyjaźni (pojedynczy egzemplarz listu znalazł się też w dokumentach Katedry Historii Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej UP Kraków) i problemy naukowe, które omawiali. Wśród tych ostatnich były: problematyka metodyki historii w pracach doktorskich, współpraca z węgierskimi dydaktykami nauczania o przeszłości, wysoka jakość Zakładu Dydaktyki Historii Wychowania Obywatelskiego WSP Kraków - kierowanego przez Słowikowskiego, odznaczenie dla Słowikowskiego w dowód jego wkładu w rozwój polskiej metodyki nauczania historii, próba wydania przez Szymborską poradnika do nauczania w klasie VI szkoły podstawowej, bieżące publikacje dydaktyczne, likwidacja (raczej byśmy to określili przekształceniem) instytucji zajmujących się doskonaleniem kształcenia nauczycieli na przełomie lat 60. i 70. XX w., co Szymborska krótko i dosadnie określiła brakiem jego koncepcji i kierowanie przez Szymborską Komisją Historii ZNP przy Ognisku Warszawa Śródmieście.

Niezwykle ciepło i ciekawie wyglądają ich osobiste odniesienia. Cenili siebie jako naukowcy i ludzie zdolni do okazywania pomocy najbliższym współpracownikom. Z listów Szymborskiej do Słowikowskiego widać, że tak naprawdę krakowski metodyk historii swoje prywatne życie wiązał tylko z osobami powiązanymi z miejscem jego pracy (Kazimierz

Augustynek, Czesław Majorek, Janusz Rulka). Wyjątkiem była sprawa opieki nad wychowankiem. Słowikowski zaangażował się w nią nadzwyczajnie. Nie liczył się z kosztami tej troski. Warto tu przytoczyć fragment jednego z listu Szymborskiej, uwidaczniający ogromną między nimi przyjaźń. 21 lutego 1983 r. warszawska metodyk historii pisała *Cieszę się, że ułożyłeś sobie stosunki z Pijarami, i że masz ich tak blisko. Szkoda, że my żyjemy tak daleko od siebie, że nie możemy pogadać i powspominać. Twoja profesorska działalność zatarła u Ciebie na pewno okres naszej pracy w doskonaleniu nauczycieli. Ja mam bardzo dużo dobrych wspomnień z tego czasu. Cały aktyw Centralnego Ośrodka to byli świetni ludzie. Ciebie wyłączam ponad wszystkich ze względu na moją do Ciebie szczególną sympatię. Były to czasy dobrej roboty, jak słucham o obecnym systemie doskonalenia, to wszystko, że myśmy to tak robili, że nauczyciele chcieli z nami współpracować, a teraz nie bardzo się kwapią. (...). Bardzo Ci dziękuję za miłe słowa w dedykacjach i listach. Są ludzie, którzy nie przestają być bliscy mimo odległości, tak jest chyba z Tobą i ze mną.*

Taki obraz kierownika Katedry Dydaktyki Historii Instytutu Historii WSP Kraków był i jest utrwalany przez faktycznie najbliższych współpracowników Słowikowskiego. Wszakże korespondencja kierowana do niego, którą dysponujemy, jeszcze bardziej ten obraz osobowości Słowikowskiego odzwierciedla. Napływały bowiem do niego listy i kartki z całej Polski a także zza granicy. Wśród nich znajduje się korespondencja, którą otrzymywał regularnie od swoich byłych uczniów i studentów, współpracowników i osób duchownych. Nie jest tajemnicą, że Tadeusz Słowikowski był osobą wierzącą, a pod koniec życia nawet głęboko manifestował swoją religijność. Jego niezachwiana postawa miała swoje źródła w modelu wychowania przesiąkniętego atmosferą niepodległościową, patriotyczną i duchową¹. Potwierdzeniem tych słów jest odznaczenie Jadwigi Słowikowskiej, matki Tadeusza, Krzyżem Niepodległości i skoroszyt², w którym Słowikowski przechowywał wycinki prasowe dot. postaci Józefa Piłsudskiego, przywiązanie do którego okazywał zwłaszcza w okresie młodości. O mocnej więzi Słowikowskiego z rodzicami świadczy fragment listu napisanego do Tadeusza przez jego rodziców: *Kochany syneczku, teraz my Ci prezenty posyłamy, nie takie bogate jak Twoje! (...) Mój Syneczku Drogi życzymy Ci wszystkiego – wszystkiego – co tylko życzysz sobie – ale najpierwsze Syneczku zdrowia!!!! i oto proszę codziennie Matki Boskiej! (...)*³.

¹ W. Marmon, *Pamięci twórcy nowoczesnej dydaktyki historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, R. 1995, z. 167, s. 199.

² Zob. fot. nr 15 w aneksie.

³ Zob. fot. nr 21 w aneksie.

Matka Słowikowskiego zmarła w 1941 r. Listy z kondolencjami, które Słowikowski otrzymywał w maju tego roku potwierdzają szczególną emocjonalną więź w rodzinie Słowikowskich: *Kochany Tadku! Ciężkiej ofiary zażądał Bóg od Tadka. Śmierć Matki, do której tak byłeś przywiązany, którą tak kochałeś, jak tylko wzorowy syn potrafi kochać, to boleść trudna do opisanania (...)*⁴.

Niewątpliwie śmierć matki wpłynęła na zacieśnienie więzi między Tadeuszem a jego ojcem - Bolesławem. W latach 50. XX w. ojciec i syn regularnie i intensywnie ze sobą korespondowali. Każda z ponad 100 pocztówek, którymi dysponujemy, wysłana do syna przez ojca, rozpoczyna się i zakończona jest w ten sam sposób: *Kochany Syneczku! (...) Całuję serdecznie i polecam opiece Maryji Niepokalanej. Ojciec*⁵.

Mimo wielu sukcesów i rozwijającej się kariery naukowej życie nie oszczędzało Tadeusza Słowikowskiego. W latach 70. XX wieku, gdy był u szczytu swojej kariery naukowej, doświadczył dwóch ogromnych tragedii. 30 października 1973 r. bliscy przyjaciele Słowikowskiego: Franciszek Wojtas - kierownik Państwowego Zakładu Leczniczego dla Zwierząt w Michałowicach oraz jego małżonka Krystyna zginęli w wypadku samochodowym. Samochód osobowy, którym podróżowali zderzył się z autobusem. Przyjaciele Słowikowskiego osierocili 14-letniego syna – Stanisława, który także poważnie ucierpiał w tym zdarzeniu. Słowikowski poruszony ogromem tragedii, zrezygnował w funkcji dyrektora Instytutu Historii WSP w Krakowie, aby móc zaopiekować się synem swoich przyjaciół⁶. Niedługo później, w wyniku nieszczęśliwego wypadku, Stanisław złamał kręgosłup. Od tego czasu Słowikowski podejmował szereg starań związanych z rehabilitacją chłopca. Świadczą o tym fragmenty listów wysyłanych do Słowikowskiego m. in. od Kingi Szymborskiej. Konieczne jest tu zaznaczyć, że bez wsparcia pana Stanisława Wojtasa – osoby, która przekazała nam całe swoje prywatne archiwum, a także ogrom wiedzy i wspomnień na temat Tadeusza Słowikowskiego nie byłoby szansy na napisanie dysertacji w takim kształcie, bowiem próba uzyskania informacji o Profesorze, od jego jeszcze żyjących współpracowników, poza nielicznymi przypadkami, kończyła się niepowodzeniem. Podobnie też jak dążenie do uzyskania materiału źródłowego od zakonu pijarów w Krakowie. Dlatego też praca musiała być nieco przeorientowana w kierunku zajęcia się głównie dokonaniem

⁴ Zob. fot. nr 5, 22, 23 w aneksie.

⁵ Zob. fot. nr 24 w aneksie.

⁶ Oficjalnie Tadeusz Słowikowski zrezygnował ze stanowiska ze względów zdrowotnych; por. Cz. Nowarski, *Rys życia i działalności Profesora Tadeusza Słowikowskiego (1907-1993)* [w:] *W setną rocznicę urodzin Profesora Tadeusza Słowikowskiego*, red. Cz. Nowarski, Kraków 2009, s. 14.

naukowymi Słowikowskiego niż też przedstawienia jego pełnej – z prywatnymi wątkami - biografii.

Prawdopodobnie te traumatyczne doświadczenia jeszcze bardziej umocniły Słowikowskiego w jego wierze. W latach 80. XX w. współpracował on z zakonem oo. pijarów w Krakowie. Niestety, po jego prężnej działalności, w archiwum Polskiej Prowincji Zakonu Pijarów w Krakowie nie pozostały żadne dokumenty, a przynajmniej nie dało się ich pozyskać, mimo usilnych starań. Jego bliskie kontakty z osobami duchownymi potwierdza wyłącznie korespondencja prowadzona m. in. z prof. Tadeuszem Gadaczem, a także duchownymi z Watykanu. Z przekazów ustnych Stanisława Wojtasa wynika, że za wieloletnie wsparcie seminarzystów Słowikowski został otoczony przez zakonników opieką i wsparciem wówczas, gdy nie mógł już samodzielnie funkcjonować. Poważne kontrowersje wzbudza natomiast kwestia spadku po Słowikowskim, w którego skład według Stanisława Wojtasa wchodziły starodruki i antyki. Do dnia dzisiejszego nie udało się ustalić, kto wszedł w posiadanie rzeczonych przedmiotów zabranych z mieszkania Słowikowskiego przy ul. Miechowity 17 w Krakowie⁷.

Tadeusz Słowikowski zmarł w wieku 86 lat 16 kwietnia 1993 r. Zgodnie z zapisami kroniki zakonu pijarskiego, pogrzeb zorganizowany przez oo. Pijarów, w obecności ks. Prowincjała, odbył się 23 kwietnia 1993 r. w ciepły i słoneczny dzień. Słowikowski spoczął na cmentarzu Rakowickim w pijarskim grobowcu⁸. Według zapisów ich kroniki, Słowikowski posiadał przynależność do Zakonu Kleryków Regularnych Ubogich Matki Bożej Szkół Pobożnych⁹.

Słowikowski pisał artykuły, książki dydaktyczne i historyczne, podręczniki nauczania metodyki, był redaktorem opracowań zwartych, w tym m. in. *Problemów dydaktyki szkoły średniej i wyższej* wydanej przez PTH¹⁰. Pełnił również funkcję kierownika tematu „Kryteria dydaktyczne doboru i układu treści kształcenia w programie historii w klasach V-X szkoły 10-letniej”¹¹. Projekt jednak nie został zrealizowany m. in. dlatego, że władze państwowe zrezygnowały z wprowadzania 10-letniej szkoły ogólnokształcącej. Przyczyną tego były trudności ekonomiczne uniemożliwiające zabezpieczenie odpowiedniej ilości szkół, ale także

⁷ Zob. fot. nr 12 w aneksie.

⁸ Zob. fot. nr 14 w aneksie.

⁹ Archiwum Polskiej Prowincji Zakonu Pijarów w Krakowie, Kronika, sygn. 346, b. p.; *Konstytucje i Reguły Zakonu Szkół Pobożnych*, Kraków 2006 r. <https://pijarzy.pl/strona.134.html> [dostęp: 19. 03. 2023].

¹⁰ *Problemy dydaktyki szkoły średniej i wyższej*, red. T. Słowikowski, Toruń 1974.

¹¹ Archiwum Narodowe w Krakowie (dalej: ANK), Terminarz realizacji umownych prac naukowo-badawczych 1978 r., sygn. 29/2435/33, s. 4.

pojawiający się na początku lat 80. XX wieku opór społeczny i nauczycielski przeciwko temu rozwiązaniu wzorowanemu na systemie sowieckiej oświaty.

W narracji dysertacji zastosowano jednolitą nomenklaturę jego stanowiska, by nie wprowadzać niepotrzebnych problemów identyfikacyjnych. Jednak rzeczywistość wyglądała tak: Słowikowski od 1957 r. był kierownikiem Zakładu Metodyki Historii, który po 3 latach przekształcono w Katedrę Dydaktyki Historii, a w 1971 na krótko w Zakład Dydaktyki Historii i Wychowania Obywatelskiego, co pokazuje nie tylko formalne zwiększenie obszaru badawczego, ale też zmiany w polskim systemie oświatowym w kierunku nadaniu mu bardziej komunistycznego charakteru.

Niniejszą dysertację podzielono na osiem problemowo uporządkowanych rozdziałów, obejmujących kolejne etapy życia i działalności naukowej krakowskiego metodyka historii. Pierwsza grupa rozdziałów odnosi się do tła koncepcji metodycznych Słowikowskiego i obejmuje rozdziały II i III, w których zaprezentowano stanowisko Słowikowskiego wobec metodyki oświeceniowej, XIX-wiecznej a także okresu międzywojennego. W drugiej grupie znalazły się te odnoszące się do jego pierwszych doświadczeń pedagogicznych, początków kariery zawodowej i naukowej (rozdział I i IV). Największą grupę stanowią główne nurty jego koncepcji zawarte w rozdziałach V, VI, VII oraz VIII, traktujące o kształceniu oraz doskonaleniu zawodowym nauczycieli, samodzielności pracy uczniów, metodyce procesu nauczania oraz podręcznikach do nauczania historii.

W czasie konstruowania dysertacji wykształciły się trzy główne kierunki rozważań badawczych i związanej z nimi konstrukcji narracji dysertacji: 1. Autonomiczny i suwerenny wkład Słowikowskiego w rozwój teorii nauczania o przeszłości; 2. Jego ustosunkowanie się do tych wcześniej i aktualnych przyjętych koncepcji dydaktycznych – zwłaszcza Komisji Edukacji Narodowej i zamysłów Joachima Lelewela, także – ale mniejszym zakresie z okresu II RP oraz pomysłów dydaktycznych innych dydaktyków historii współtworzących ze Słowikowskim (tu należy mocno podkreślić wkład jego współpracowników z Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków); 3. Jaki jest współczesny pożytek z ustaleń Słowikowskiego, w czym zawarta jest ich aktualność, a nawet przyszłość.

Współczesna historiografia jest niezwykle obfita. Wybór opracowań, które można przywołać w kontekście pewnych zagadnień jest ogromny. Stąd należy go dokonywać sensownie, a nie przypadkowo, bo niekiedy przybiera to formę „pompowania bibliografii”, a wcale nie świadczy o erudycji historyka. Taką zasadą kierowano się też w odniesieniu do tematu podjętego w ramach doktorskiej dysertacji. Podstawę niniejszego opracowania

stanowią przede wszystkim prace autorstwa Tadeusza Słowikowskiego, zestawione z twórczością jego uczniów a także jemu współczesnych badaczy podejmujących zagadnienia z obszaru metodyki, dydaktyki, pedagogiki, psychologii, a także szeroko pojętej edukacji i oświaty. Do przygotowania niniejszej dysertacji wykorzystałam przede wszystkim literaturę metodyczną ogólną, dydaktyczną odnoszącą się do nauczania historii i wychowania obywatelskiego oraz szkolnictwa Komisji Edukacji Narodowej i pijarskiego m. in. prace Mariusza Ausza i Kazimierza Puchowskiego *Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794. Szkoły w wydziale pijarskim*, seria: *Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje*, Warszawa 2018 i *Wielcy polscy pijarzy okresu oświecenia*, [w:] *Historia. Interpretacja. Reprezentacja. Implikacje pedagogiczne*, red. L. Mokrzecki, M. Brodnicki, J. Serkowska-Mąka, J. Taraszkiewicz, Gdańsk 2015.

Główny zręb dokumentów niezbędnych do badań nad życiorysem krakowskiego metodyka historii znajduje się w Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie – teczka osobowa oraz w Archiwum Akt Nowych w Warszawie, gdzie znajduje się dokumentacja związana z jego działalnością jako pracownika WSP w Krakowie. Przydatnymi zbiorami akt dysponuje Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie oraz Archiwum Narodowe w Krakowie i Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Powyższe dysponują zasobami z czasów studenckich, a także późniejszego okresu związanego z Nowym Sączem oraz tajnym nauczaniem Słowikowskiego. Ponadto, poszukiwania badawcze prowadzono także w Archiwum Państwowym w Częstochowie, Oddziałowym Archiwum IPN w Krakowie oraz Archiwum Polskiej Prowincji Zakonu Pijarów w Krakowie. Bazę źródłową tej pracy znacznie poszerzyła dokumentacja znajdująca się w Katedrze Historii Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Nowy obraz na postać Słowikowskiego rzuciło prywatne archiwum Stanisława Wojtasa. Dzięki jego życzliwości uzyskano dostęp do niezwykle obszernej dokumentacji, korespondencji, zdjęć i cennych pamiątek, które pozostawił po sobie Tadeusz Słowikowski.

Pracę zawodową i działalność naukową Tadeusza Słowikowskiego wielokrotnie honorowano nagrodami, odznaczeniami i wyróżnieniami. Słowikowski otrzymał m. in. Medal Dziesięciolecia Polski Ludowej – 1955 r., Złoty Krzyż Zasługi – 1957 r., Odznakę Honorową Zrzeszenia Studentów Polskich – 1962 r., Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski – 1966 r., Złotą Odznakę ZNP – 1971 r., Tytuł Honorowy Zasłużony Nauczyciel Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej – 1971 r., Medal Komisji Edukacji Narodowej – 1973 r., Krzyż

Komandorski Orderu Odrodzenia Polski – 1977 r., Tytuł *doctora honoris causa* WSP w Krakowie – 1990 r.¹²

Tytuł *doctora honoris causa* WSP w Krakowie był odznaczeniem wieńczącym nawet nie tyle działalność naukową Słowikowskiego, ile jego wkład w rozwój uczelni i jej kadry, za sprawą której metodyka nauczania historii stała się dydaktyką historii (m. in. Czesław Majorek, Waław Marmon, Czesław Nowarski i Józef Ruchała) oraz dydaktyczne osiągnięcia (pod kierunkiem Słowikowskiego powstało: 301 prac magisterskich, 13 prac doktorskich i 5 habilitacji¹³). 6 czerwca 1990 r. Rada Naukowa Instytutu Historii przedstawiając wniosek w tej sprawie określiła go *nestorem polskich dydaktyków historii [oraz] wybitnym badaczem dziejów dydaktyki i nauczania historii*¹⁴. Promotorem przewodu został Czesław Majorek, a recenzję napisali: Kamilla Mrozowska, Jerzy Maternicki i Wincenty Okoń¹⁵.

Majorek w okolicznościowej laudacji podkreślił, że publikacje Słowikowskiego *nie są jedynie erudycyjną analizą wydobytych z archiwalnych zasobów faktów, dat, postaci. Są one „żywą” prozą historyczną i noszą znamiona dnia dzisiejszego, słowem - są zarówno historyczne, jak i współczesne, pielęgnują tradycje, ale zarazem ukazują to, co warte pamięci, co nowoczesne i co można spożytkować obecnie*. Laudator dodawał też, że Słowikowski w każdym miejscu pracy *pozostawił ślady kompetencji i sprawności organizacyjnych, a zwłaszcza niezliczone dowody dobroci, wyrozumiałości i niepospolitej życzliwości*¹⁶. Z laudacji Majorka jawi się Słowikowski jako człowiek obdarzony niezwykłym talentem, posiadający olbrzymią wiedzę, niezwykle pracowity i ambitny, o wielkim sercu pełnym serdeczności dla drugiego człowieka, nauczyciel wielu pokoleń, postać wybitna, która wpływała na kształt polskiego świata historycznego i nauczycielskiego. Słowem autorytet godny naśladowania w każdym czasie i współcześnie także.

Z kolei Jerzy Maternicki skupił się w recenzji na analizie problematyki dydaktycznej podejmowanej przez Słowikowskiego. Jego zdaniem stanowiła ona wzór dla wielu pokoleń badaczy. Imponująca była także ciągła aktywność badawcza i naukowa Słowikowskiego. Docenił też jego organizacyjne kompetencje, stwierdzając poetycko, co nie dziwi w takiej recenzji, że *Dziełem Mistrza, promieniującym na cały kraj* stał się ośrodek badań w zakresie

¹² H. W. Żaliński, *Od Redakcji [w:] W setną rocznicę ...*, s. 8; Zob. fot. nr 32 w aneksie.

¹³ Cz. Nowarski, *Rys życia i działalność Profesora Tadeusza Słowikowskiego (1907-1993, [w:] W setną rocznicę...*, s. 15; Zob. fot. nr 13 w aneksie.

¹⁴ Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie (dalej: AUP w Krakowie), Wniosek Rady Naukowej Instytutu Historii WSP w Krakowie o nadanie Tadeuszowi Słowikowskiemu tytułu *doctora honoris causa*, 8.06.1990 r., brak paginacji (dalej: b.p.)

¹⁵ AUP, Wniosek Rady Naukowej Instytutu Historii WSP w Krakowie o nadanie Tadeuszowi Słowikowskiemu tytułu *doctora honoris causa*, 8.06.1990 r., b. p.

¹⁶ AUP, Tekst laudacji Czesława Majorka, brak datacji (dalej: b.d.), s. 3-4.

dydaktyki historii powstały na terenie WSP w Krakowie z inicjatywy Słowikowskiego¹⁷. Dla Wincentego Okonia najwartościowszy w dorobku krakowskiego dydaktyka historii był także zakres zainteresowań krakowskiego metodyka, który znacznie wykraczał poza granice dydaktyki historii, obejmując swoim zasięgiem obszary takie jak m. in. psychodydaktyka, pedeutologia, teorie wychowania. Okoń konkludował, że nie ma się więc co dziwić, że prace Słowikowskiego ukazywały się za granicą¹⁸. Kolejna recenzentka, Kamilla Mrozowska, podkreśliła spójność dorobku Słowikowskiego, który stanowił odzwierciedlenie jego zainteresowań i zaangażowania. O wybitnych osiągnięciach krakowskiego metodyka według niej recenzentki świadczyły także kariery naukowe (często międzynarodowe) jego uczniów¹⁹.

Dokonania Tadeusza Słowikowskiego w obszarze dydaktyki nauczania historii są wciąż żywe w nauczycielskim i akademickim środowisku krakowskim, także przez ustanowienie nagrody jego imienia, przyznawanej co roku przez: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Jagielloński, Polskie Towarzystwo Historyczne i Prezydenta Miasta Krakowa, najlepszemu nauczycielowi historii szkół średnich w Krakowie. Nagroda ma na celu wspieranie popularyzacji osiągnięć nauki historycznej, przekazywania kolejnym pokoleniom wiedzy o dziejach, tradycji i dziedzictwie historycznym. Na mocy uchwały NR LXXIX/1015/09 Rady Miasta Krakowa z dnia 26 sierpnia 2009 r. wyróżniani są nauczyciele o wybitnych osiągnięciach w nauczaniu i popularyzacji historii oraz kultury Krakowa. *Nagroda upamiętnia Tadeusza Słowikowskiego, wybitnego akademika, popularyzatora historii, dydaktyka i przyjaciela młodzieży, profesora Uniwersytetu Pedagogicznego. Swoją pracą badawczą i dydaktyczną położył on wielkie zasługi dla kształcenia pokoleń historyków i nauczycieli historii, a także dla formowania świadomości i kultury historycznej współczesnych Polaków. Nagroda jego imienia jest okazją do wyróżnienia tych nauczycieli historii, którzy wyznaczają wysokie standardy nauczania tego przedmiotu, stosują niekonwencjonalne, autorskie metody, a przede wszystkim – potrafią zaciekawić uczniów i zachęcić ich do zgłębiania przeszłości*²⁰. Dotychczasowi laureaci nagrody to: Józef Jaworski (V LO w Krakowie), Czesław Wróbel (XIV LO w Krakowie; obecnie VI LO), Ludmiła Okrzesik (VIII LO w Krakowie), Stanisław Garlicki (V LO w Krakowie), Grzegorz Urbanek (I LO w Krakowie), Wojciech Rak (VI LO w Krakowie), Zdzisław Bednarek (III Społeczne

¹⁷ AUP, Opinia Jerzego Maternickiego o dorobku naukowym i dydaktycznym prof. dr hab. Tadeusza Słowikowskiego, 6. 09. 1990 r., s. 3.

¹⁸ W. Okoń, *Opinia o dorobku naukowym i dydaktycznym prof. dra Tadeusza Słowikowskiego* [w:] *W setną rocznicę...*, s. 95-96.

¹⁹ K. Mrozowska, *Opinia o dorobku naukowym i dydaktycznym prof. dr Tadeusza Słowikowskiego* [w:] tamże, s. 101-102.

²⁰ https://www.krakow.pl/aktualnosci/247107,34,komunikat,nagroda_im_slowikowskiego_dla_nauczycielki_z_i_lo.html?ga=2.228333789.1315832663.1614149244-1687685027.1603261162 [dostęp: 12.03.2022]

LO im. Juliusza Słowackiego w Krakowie), Rafał Kobylec (V LO w Krakowie), Grzegorz Szymanowski (XXI LO w Krakowie), Karolina Jedynek (X LO w Krakowie), Andrzej Górniak (III LO w Krakowie), Olga Błyskał (II LO w Krakowie), Grażyna Mazur (IV LO w Krakowie), Paulina Dominik (X LO w Krakowie)²¹.

Możliwość powstania dysertacji zawdzięczam wsparciu, pomocy i ogromnej życzliwości ze strony wielu osób i instytucji. Chciałabym serdecznie podziękować wszystkim tym, którzy towarzyszyli mi w kilkuletniej drodze poszukiwań i analizy twórczości Tadeusza Słowikowskiego.

Na szczególne podziękowania zasługuje Mój Promotor – dr hab. prof. UP Józef Brynkus, który obdarzył mnie zaufaniem, zachęcił do podjęcia badań, z cierpliwością, życzliwością i nieocenionym wsparciem merytorycznym towarzyszył mi przy powstawaniu pracy.

Jestem niezmiernie wdzięczna za wszystkie, niezwykle wartościowe spotkania z ludźmi, którzy poświęcili mi swój czas na wielogodzinne rozmowy i udostępnienie wszystkich cennych materiałów źródłowych. Należą do nich: Stanisław Wojtas, Kazimierz Augustynek, Roma Ilnicka-Miduchowa, Jan Ryś.

Ponad to dziękuję mojej serdecznej koleżance – Magdalenie Świerczek-Gryboś za wiarę w moje możliwości.

Na koniec dziękuję moim bliskim - rodzinie i przyjaciołom za dodawanie otuchy w momentach zwątpienia i motywację do dalszej pracy.

²¹ <https://gazetakrakowska.pl/krakow-grazyna-mazur-nauczycielka-historii-z-iv-lo-z-nagroda-im-tadeusza-slowikowskiego/ar/c1-16241899> [dostęp: 20.04.2022];
<https://www.krakow.pl/otofotokronika/222101,1809,0,1813,otofoto.html> [dostęp: 20.04.2022].

Rozdział I

Kariera zawodowa i osiągnięcia organizacyjne Tadeusza Słowikowskiego

1.1. Edukacja szkolna i studia

Tadeusz Słowikowski urodził się 2 sierpnia 1907 r. w Opatkowicach (obecnie powiat proszowicki). Od najmłodszych lat dorastał w środowisku nauczycielskim. Jego ojciec – Bolesław Słowikowski - był kierownikiem szkoły powszechnej. Matka Tadeusza – Jadwiga Goldstein, zajmowała się gospodarstwem domowym i wychowywaniem syna, zmarła w 1941 r. Tadeusz Słowikowski był jedynakiem²². Ukończył Państwowe Gimnazjum im. Tadeusza Kościuszki w Miechowie, w którym złożył egzamin dojrzałości. W 1926 r. został studentem Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego na kierunku historia i historia sztuki. Stopień magistra filozofii uzyskał w 1931 r. Pracę „Postać Władysława Odonica na tle jego stosunków z Laskonogim” pisał pod opieką wybitnego mediewisty Jana Dąbrowskiego²³, który został jego promotorem także przy doktoracie. To właśnie profesor Dąbrowski wywarł największy wpływ na Słowikowskiego i pomógł wytyczyć początkową ścieżkę jego kariery naukowej. Ale obok Dąbrowskiego inspirowali go Ludwik Piotrowicz, Stanisław Kot, Władysław Konopczyński, Jan Dąbrowski, Roman Grodecki oraz Waław Sobieski²⁴. Słowikowski w trakcie studiów należał do Koła Historyków UJ. W archiwum UJ znajdują się karty wpisowe dziekanatu, które Tadeusz Słowikowski uzupełniał m. in. pod kątem wykładów, na które uczęszczał podczas studiów magisterskich. Wszystkie zajęcia odbywały się z częstotliwością od 1-5 godzin tygodniowo w systemie trymestralnym²⁵.

²² Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego (dalej: AUJ), Życiorys Tadeusza Słowikowskiego, [w:] Tadeusz Słowikowski, Komisja Egzaminu Nauczycielskiego, b. d, b. p; Zob. fot. nr 1, 2, 3 w aneksie.

²³ Cz. Nowarski, *Rys życia i...*, [w:] *W setną rocznicę...*, s. 11; Zob. fot. nr 16 w aneksie.

²⁴ W. Marmon, *Tadeusz Słowikowski (1907-1993)*, „Rocznik Sądecki” 1993, t. XXI, s. 320; A. Wąsik-Kielarska, *Podręczniki Jana Dąbrowskiego na klasy gimnazjalne. Analiza wybranych pojęć zawartych w podręcznikach*, Kraków 1971. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.

²⁵ Wśród nich były: dzieje pierwszego Cesarstwa Rzymskiego, historia starożytnej Grecji, dziejopisarstwo polskie, ćwiczenia seminaryjne, teoria ekonomiki, dzieje Rzeczypospolitej Polskiej, czasy pokoju zbrojnego, polska polityka zagraniczna, dzieje porobiorowe polskie, statystyka, psychologia ogólna, problematyka papieska i cesarska wieków średnich, dzieje polityczne Europy (1850-1900), polska polityka zagraniczna 1772-1775, dzieje estetyki, Włochy a Polska, dzieje Anglii i inne, por. AUJ, Akta Wydziału Filozoficznego, Filozofia – księga studentów zapisanych na rok akademicki 1926/27 R-Ż, sygn. WF II – 422, b. p.; AUJ, Akta Wydziału Filozoficznego, Wydział Filozoficzny - księga studentów zapisanych na rok akademicki 1927/28 M-Ż, sygn. WF II – 427, b.p.; AUJ, Akta Wydziału Filozoficznego, Wydział Filozoficzny - księga studentów zapisanych na rok akademicki 1928/29 M-Ż, sygn. WF II – 431, b.p.; AUJ, Akta Wydziału Filozoficznego, Wydział Filozoficzny - księga studentów zapisanych na rok akademicki 1929/30 M-Ż, sygn. WF II – 435, b.p.

W trakcie studiów magisterskich Słowikowski uczęszczał do Studium Pedagogicznego UJ, gdzie poznał swojego mentora, mediewistę dra Adama Kłodzińskiego, który mając świadomość tego, że historyk nie tworzy tylko dla siebie, zajmował się również zagadnieniami z dydaktyki historii²⁶. To prawdopodobnie pod jego wpływem Słowikowski zdecydował się zostać nauczycielem. W ramach praktyki prowadził lekcje w gimnazjum im. Bartłomieja Nowodworskiego oraz hospitował lekcje historii w innych szkołach, podczas których poznał też dra Franciszka Fuchsa. Słowikowski podkreślił, że dr Fuchs wywarł ogromny wpływ na jego karierę nauczycielską. Dzięki niemu m. in. podjął potem pracę w Krakowskim Ognisku Historycznym, pod jego kierunkiem prowadził hospitacje lekcji. Innymi osobami, które wywarły duży wpływ na działalność profesora była dr Halina Mrozowska oraz dr Ewa Maleczyńska. Zauważył jednak, że mimo ogromnego wpływu uniwersyteckich profesorów, ich niezwyklej wiedzy historycznej i ogólnej erudycji, system kształcenia nauczycieli przed wojną, nie był dopracowany. Absolwenci studiów, podejmujący pracę w szkole, przeważnie nie posiadali do tego dostatecznego przygotowania. Nie istniały wówczas wykłady kursowe, które mogłyby dać usystematyzowaną wiedzę. Nie była też rozwinięta akademicka dydaktyka historii²⁷.

1.2. Początki pracy zawodowej

Słowikowski po ukończeniu studiów magisterskich rozpoczął pracę zawodową. Dopiero po II wojnie światowej wrócił do nauki i kontynuował ją na studiach doktoranckich. 22 maja 1933 r. uzyskał prawo do nauczania w szkołach średnich na podstawie egzaminu z historii wychowania. Zdał go z wynikiem bardzo dobrym. Egzaminatorem Słowikowskiego była prof. Wanda Bobkowska, polska historyk wychowania, nauczyciel akademicki na UJ²⁸. Uzyskane kwalifikacje pozwoliły Słowikowskiemu na rozpoczęcie, jak się później okazało, owocnej kariery zawodowej. Pierwszą placówką, w której został zatrudniony na stanowisku nauczyciela było I Gimnazjum im. Henryka Sienkiewicza w Częstochowie. Ten epizod z życia Słowikowskiego jest dość niejasny. Kwerenda, którą przeprowadzono w Archiwum Państwowym w Częstochowie, w lipcu 2019 r. nie przyniosła żadnych efektów²⁹. Wraz z

²⁶ J. Mitkowski, T. Słowikowski, *Kłodziński Adam (1875-1945)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 13, Wrocław 1967-1968, s. 58-59.

²⁷ T. Słowikowski, *Mówi Tadeusz Słowikowski, nestor polskiej dydaktyki historii*, „Wiadomości Historyczne” 1986, nr 2, s. 99-100.

²⁸ W. Szulakiewicz, *Bobkowska Wanda Cecylia*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner, W. Szulakiewicz, Toruń 2008, s. 106-109; zob. fot. nr 17 w aneksie.

²⁹ Dokumenty, którymi dysponuje autorka dysertacji, mimo zapewnień prof. Jacka Chrobaczyńskiego dotyczą innego Tadeusza Słowikowskiego – nie zgadzają się daty. Wszystkie dokumenty pochodzą z 1942 r., wówczas

rozpoczęciem roku szkolnego tj. 1. 09. 1933 r. Słowikowski zapisał się do Związku Nauczycielstwa Polskiego. Był członkiem jego Komisji Nauk Pedagogicznych³⁰. Bardzo szybko, albowiem już po roku, przeniósł się do I Gimnazjum im. Jana Długosza w Nowym Sączu, w którym pracował aż do wybuchu II wojny światowej. Równocześnie z pracą nauczycielską działał w organizacjach naukowych i społecznych. Był aktywnym członkiem Polskiego Towarzystwa Historycznego, Towarzystwa Miłośników Historii i Zabytków Krakowa, Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego³¹.

1.3. Udział w tajnym nauczaniu

Słowikowski wyjeżdżając na wakacje latem 1939 r. z pewnością nie zdawał sobie sprawy z tego, że do Nowego Sącza nie powróci. W obawie przed represjami ze strony Niemców, postanowił zostać w domu rodzinnym w Szreniawie niedaleko Proszowic³². W czasie niemieckiej okupacji Słowikowski zatrudnił się w Związku Plantatorów Tytoniu, jako sekretarz zarządu³³. Tuż po upadku Powstania Warszawskiego w 1944 r. w jednym z budynków kompleksu powstał prowizoryczny szpital, w którym udzielano pomocy chorym i rannym powstańcom, którzy trafili do Proszowic³⁴. Praca w związku nie była jedynym zajęciem Słowikowskiego podczas wojny. Swoje umiejętności dydaktyczne oraz zdobyte w Nowym Sączu doświadczenie spożytkował prowadząc tajne komplety³⁵. Utrzymywał wówczas stały kontakt z Janem Nawrockim wizytatorem Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego i dr. Adamem Bochnakiem (później profesorem Uniwersytetu Jagiellońskiego), który kierował tajnym nauczaniem w Brzesku³⁶. Kwerenda przeprowadzona w Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie potwierdza tę działalność Słowikowskiego,

Tadeusz Słowikowski przebywał w swoich rodzinnych stronach. Warto podkreślić, że prof. Chrobaczyński nie legitymizował rzeczonych stwierdzenia z żadnym źródłem.

³⁰ AUP w Krakowie, Ankieta osobowa Tadeusza Słowikowskiego z 19. 05. 1953 r., b. p.

³¹ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), Centralny Ośrodek Metodyczny (dalej: COM), Lista członków Koła Częstochowskiego Towarzystwa Szkół Średnich i Wyższych z dnia 22. 03. 1933 r., sygn. 120, s. 238.

³² Cz. Nowarski, *Rys życia i...*, [w:] *W setną rocznicę...*, s. 12.

³³ AUP w Krakowie, Życiorys Tadeusza Słowikowskiego, Kraków 12. 11. 1951 r., s. 6; por. Cz. Majorek, *Tadeusz Słowikowski – nestor polskiej dydaktyki historii*, „Wiadomości Historyczne” 1994, nr 3, s. 185-187.

³⁴ W. Nowiński, *Archiwalne zdjęcia zabudowań Związku Plantatorów Tytoniu w Proszowicach*, <http://www.24ikp.pl/skarby/lamy/foto/20191227tytoniu/art.php> [dostęp: 13. 03. 2023], zob. fot. nr 6 w aneksie.

³⁵ *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998, s. 186, por. W. Marmon, *Profesor dr Tadeusz Słowikowski (2 VIII 1907-16 IV 1993)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, *Prace Historyczne XVII* 1995, z. 167, s. 199-201.

³⁶ AUP w Krakowie, Życiorys Tadeusza Słowikowskiego, Kraków 23. 05. 1968 r., s. 12; zob. fot. nr 18 w aneksie.

powszechnie uznawana za prawdziwą, ale na bazie później wytworzonych źródeł, a nie bezpośrednio po II wojnie światowej, co przypadku takiej aktywności było normą.

W sierpniu 2019 r. przeprowadzono kwerendę m. in. w Zespole Badawczym do Dziejów Oświaty w Latach Okupacji Hitlerowskiej 1939 – 1945 w Archiwum Nauki Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności. W dokumentacji tam zdeponowanej znajdują się: korespondencja, odpowiedzi na kwestionariusze, sprawozdania, wspomnienia, dokumenty, materiały biograficzne, ikonografia z obszaru Proszowic. Przebadano także materiały dotyczące historii oświaty w latach okupacji hitlerowskiej 1939-1945. W dokumentach z obszaru Proszowic – sprawozdaniach i wspomnieniach nie ma wzmianki o Tadeuszu Słowikowskim, choćby w tych autorstwa Jana Kulpy - organizatora i kierownika tajnego nauczania Ziemi Proszowickiej, spisanych w Krakowie 23 listopada 1963 r.³⁷ Nazwisko krakowskiego metodyka historii nie widnieje także w wykazie nauczycieli – członków ZNP w Proszowicach prowadzących tajne nauczanie i w spisie nauczycieli biorących udział w tajnym nauczaniu na terenie powiatu proszowickiego w latach 1939-1945. Mimo tych braków dokumentacyjnych poświadczających zaangażowanie Słowikowskiego w funkcjonowanie tajnych kompletów, to jemu zadedykowana została książka pod redakcją Feliksa Kiryka „Proszowice: zarys dziejów do 1939 roku”³⁸.

W efekcie więc takim potwierdzeniem, a raczej przyjmowanym za faktyczne, rzeczywistego udziału Tadeusza Słowikowskiego w tajnym nauczaniu jest dokumentacja znajdująca w Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie, ta z prywatnego zbioru Stanisława Wojtasa, a także różnego rodzaju dokumentacja, m. in. życiorys, którą sam Słowikowski wytworzył dla potrzeb organizacyjnych, związanych z jego pracą na uczelni³⁹. We wspomnianym Zespole Badawczym do Dziejów Oświaty w latach okupacji hitlerowskiej 1939-1945 P jest szereg informacji dotyczących referatów wygłaszanych na temat tajnego nauczania przez Tadeusza Słowikowskiego oraz wzmianki prasowe ukazujące ten obszar jego naukowej działalności. Są to głównie materiały z sesji organizowanych przez Zespół Badawczy do Dziejów Oświaty z lat 1967-1970, m. in. referat ówczesnego Przewodniczącego

³⁷ Archiwum Nauki Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie (dalej: AN PAN i PAU), KII-17, Wspomnienia Jana Kulpy – organizatora i kierownika tajnego nauczania Ziemi Proszowickiej 23. 11. 1963, sygn. W22/I-V 23, b. p.

³⁸ F. Kiryk, *Wstęp*, [w:] *Proszowice: zarys dziejów do 1939 roku*, red. F. Kiryk, Kraków 2000 s. 7-8; zob. fot. nr 7 w aneksie.

³⁹ AN PAN i PAU, KII-17, *Komisja weryfikacyjna Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego zaliczyła tajne nauczanie i udział w ruchu oporu nauczycielom*: [lista], sygn. ZBDO XIV/1, brak datacji (dalej b.d.), s. 17.; AN PAN i PAU, KII-17, *Zaświadczenia wraz z dokumentacją* 28.05.1976, sygn. ZBDO II-10, b.p.; AN PAN i PAU, KII-17, *Dziennik Wpływu Akt do Okręgowej Komisji Weryfikacyjnej w sprawie zaliczenia okresu wojennego do wymiaru uposażenia nauczycieli* 6.11.1945-6.01.1946, sygn. ZBDO XII-7, b.p.

Komisji Nauk Pedagogicznych Oddziału PAN w Krakowie, właśnie odnoszący się do stanu badań nad dziejami oświaty w okresie okupacji hitlerowskiej na terenie okupacyjnego dystryktu krakowskiego i jego okolic⁴⁰. Aktywność Słowikowskiego jako członka Zespołu Badawczego Dziejów Oświaty w latach okupacji hitlerowskiej 1939-1945 polegała także współrecenzowaniu projektu wydawniczego autorstwa Czesława Szczepańczyka i Wincentego Chomy „Szkolnictwo i oświata w dokumentach władz hitlerowskich” i prowadzeniu tematycznej korespondencji związanych z organizowaną sesją naukową poświęconą tajnemu nauczaniu⁴¹. Krótkie wzmianki na ten temat ukazywały się w ogólnej lokalnej prasie w 1970 r.: „Echu Krakowa” i „Słowie Powszechnym”, „Dzienniku Polskim” i związkowym „Głosie Nauczycielskim”. Bardziej szczegółowe sprawozdanie z sesji ukazało się na łamach tygodnika społeczno-kulturalnego „Widnokrąg”. Jego autorka podawała, że podczas obrad podsumowano wyniki dotychczasowych badań nad historią tajnego nauczania w okresie II wojny światowej i nadarzyła się okazja do pierwszego koleżeńkiego spotkania jego uczestników. To była też legitymizacja udziału Słowikowskiego w pracach tajnego nauczania, gdyż tak traktowano na sesji jego samego – jako uczestnika tych prac⁴². Paradoks polega też na tym, że nie ma żadnych wspomnień Słowikowskiego z tego okresu jego życia, a przecież było to niemal regułą, że uczestnicy takiej formy oporu wobec hitlerowców, je pozostawiali. Zwłaszcza ci, którzy stawali się aktywnymi uczestnikami życia publicznego Polski Ludowej.

Przyjmuje się, że takim potwierdzeniem jest też aktywne uczestnictwo Słowikowskiego w życiu szkoły, w której został po II wojnie światowej zatrudniony. Napisał wtedy wstęp do sprawozdania dyrekcji II Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Św. Jacka w Krakowie za lata 1945 – 1947 przedstawiając ówczesny stan badań nad dziejami tajnych kompletów prowadzonych na obszarze podziemnego Okręgu Szkolnego Krakowskiego. W tym wstępie opisywał niezłomną postawę pedagogów i wychowawców, angażujących się w nie na terenie Krakowa i okolic, mimo masowych aresztowań nauczycieli oraz wywożenia ich do obozów koncentracyjnych. Jako motywację ich działania pokazywał dumę narodową, poczucie obowiązku i postawę patriotyczną. Bardzo mocno podkreślał też zasługi Maksymiliana Olejaka – woźnego w Liceum i Gimnazjum im. Św. Jacka, który z narażeniem

⁴⁰ AN PAN i PAU, KII-17, *Materiały z sesji organizowanych przez Zespół Badawczy do Dziejów Oświaty. Teczki redakcyjne 1967-1970*, sygn. 244/95 p5, b.p.

⁴¹ AN PAN i PAU, KII-17, *Sprawy organizacyjne*, sygn. ZBDOII/1, b.d., b.p., AN PAN i PAU, KII-17, *Wykaz nazwisk + adresy bez tytułu z 31. 05. 1979*, sygn. ZBDOII/4, b.p.; AN PAN i PAU, KII-17, *Członkowie zespołu i zapraszani goście*, sygn. ZBDOL/11, b.p.; AN PAN i PAU, KII-17, *Sekcja wydawnictw O/PAN w Krakowie*, sygn. ZBDO II/3, 29.12.1975, b.p.

⁴² „Echo Krakowa”, 1970, nr 78, s. 2; „Słowo Powszechnie”, 1970 nr 84, s. 9; „Dziennik Polski”, 1970 nr 79, s. 2; „Głos Nauczycielski”, 1970 nr 16, s. 13; „Widnokrąg”, 1970 nr 15, s. 3.

życia ratował dobytek i dokumentację szkoły wnosząc ją do prywatnych mieszkań lub ukrywając w klasztorze OO. Dominikanów oraz zaangażowanie dyrektora – dra Stanisława Szeligiewicza, który po powrocie z wojennej tułaczki zajął się zabezpieczaniem cennego wyposażenia szkoły i wraz z żoną przekazał jej wszystko to, co udało się ocalić przed niemieckim agresorem⁴³.

W 1969 roku ukazał się tekst Słowikowskiego o tajnym nauczaniu. Zwrócił on w nim uwagę na specyfikę źródeł dotyczących tajnego nauczania. Dużą ich część stanowiły relacje, sprawozdania i osobiste wspomnienia zaangażowanych w nie nauczycieli, uczniów, działaczy oraz jego organizatorów. Część tej dokumentacji była zaszyfrowana – a klucz do złamania szyfru posiadało jedynie kilka osób. Dlatego istotne było odczytanie i zabezpieczenie w trwałej formie osobistych wspomnień oraz rozszyfrowanych dokumentów w celu udostępnienia ich przyszłym badaczom. Zadania zgromadzenia i publikowania materiałów do tajnego nauczania podjęła się Podkomisja Historii Oświaty Komisji Nauk Pedagogicznych Krakowskiego Oddziału Polskiej Akademii Nauk. Na jej czele stanął rektor WSP Kraków Wincenty Danek. Zespół akt dokumentujących tajne nauczanie pod niemiecką okupacją zapoczątkowały archiwalia przekazane Komisji przez prof. Jana Hulewicza, kierownika Katedry Historii Oświaty UJ. Dotyczyły one głównie działalności Krakowskiego Okręgowego Biura Szkolnego, a gromadzone były w okresie okupacji przez Ignacego Jakubca, sekretarza Biura oraz Zofię Szybalską - łączniczkę. Posłużyły one do napisania trzech prac magisterskich pod kierunkiem prof. Hulewicza w latach 1950-1951. Do jednej z nich wykorzystane zostały dokumenty zaszyfrowane, które odczytał sam Jakubiec - jeden z najwybitniejszych działaczy tajnego nauczania. On też i Bronisław Chrzan w ramach Podkomisji zajmowali się gromadzeniem i weryfikacją całości dokumentacji. Rozsyłali specjalne kwestionariusze do szkół i byłych działaczy tajnego nauczania, prowadzili z nimi korespondencję, przeprowadzali wywiady z odnalezionymi osobami, odkrywali nowe dokumenty oraz szyfry potrzebne do ich odczytania. W 1969 r. zbiór materiałów dotyczących tajnego nauczania powiększył się o dokumenty przekazane przez rodzinę zmarłego w 1966 r. Jakubca. Był również wzbogacany przez dary od byłych organizatorów tajnego nauczania⁴⁴.

Słowikowski zebrane materiały podzielił na działy. Pierwszy stanowiły odpowiedzi szkół na kwestionariusz rozsyłany do nich w latach 1960-1961 i dotyczący szkód osobowych

⁴³ T. Słowikowski, *Słowo wstępne*, „Sprawozdanie dyrekcji II Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Św. Jacka w Krakowie za rok szkolny 1945, 1945/46, 1946/47”, Kraków 1947, s. 3-5; J. Chrobaczyński, *Szkolnictwo krakowskie w latach drugiej wojny światowej (1939-1945)*, Kraków, 1993, s. 65, 107, 174.

⁴⁴ T. Słowikowski, *Aktualny stan badań nad dziejami tajnego szkolnictwa na obszarze podziemnego Okręgu Szkolnego Krakowskiego*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN Oddział w Krakowie”, 1969, t. XIII, s. 33-36.

i materialnych poniesionych przez szkolnictwo polskie w czasie niemieckiej okupacji oraz tajnego nauczania - czy było prowadzone na danym terenie, kto je organizował, kto prowadził lekcje i jakich treści uczono itp. Kolejne to były: sprawozdania, relacje i wspomnienia byłych działaczy terenowych tajnego nauczania; dokumenty oryginalne, czyli m. in. protokoły i zapiski z egzaminów, wykazy nauczycieli i uczniów poszczególnych ośrodków tajnego nauczania, zarządzenia i programy podziemnych władz oświatowych, akta weryfikacyjne egzaminów dojrzałości itp. Gromadzenie materiałów było kontynuowane z pomocą byłych działaczy oświatowych z okresu okupacji. Ale do tej działalności doszły weryfikacja i uzupełnianie już zgromadzonych materiałów, gromadzenie materiałów biograficznych i opracowywanie biogramów byłych działaczy tajnego nauczania, przygotowywanie materiałów do opracowania monograficznego dziejów tajnego i jawnego szkolnictwa w czasie okupacji w Polsce południowej, sporządzanie wykazów dokumentów, które znajdowały się poza zbiorami Podkomisji⁴⁵.

W oparciu o te materiały Podkomisja Historii Oświaty prowadziła intensywną działalność wydawniczą. Pierwszy jej rocznik był poświęcony "Materiałom do dziejów oświaty w okresie okupacji hitlerowskiej (1939-1945) na terenie dystryktu krakowskiego" ukazał się już trzy lata po utworzeniu Podkomisji. Kolejne wydania zawierały opracowania dotyczące tajnego nauczania w powiecie krakowskim, bocheńskim i nowosądeckim, wspomnienia Jakubca o nieżyjących już działaczach Okręgowego Biura Szkolnego w Krakowie - Janie Smoleniu, Karolu Ziarnie, Szybalskiej, opis jawnego szkolnictwa zawodowego, przedstawienie działalności krakowskiej spółdzielni "Czytelnik" i opublikowany już po śmierci Jakubca życiorys Włodzimierza Gałęckiego. Słowikowski podkreślał, że prace Podkomisji przez wszystkie lata jej działalności cieszyły się wsparciem kolejnych władz oddziału PAN w Krakowie. Wspomniął, że badania krakowskie przekroczyły granice byłego dystryktu krakowskiego, a zebrane materiały przysłużyły się do powstania licznych publikacji, w tym pracy magisterskiej napisanej pod jego własnym kierunkiem na temat nauczania historii na tajnych kompletach na terenie obecnego Kuratorium Krakowskiego⁴⁶.

W 1974 r. Słowikowski, w związku z aktualnym ówczesnie stanem badań dotyczących dziejów polskiej tajnej oświaty pod niemiecką okupacją, zauważył, że nadal – czyli po upływie ponad kilku lat od sformułowania przez niego pierwszych tez jak mają one

⁴⁵ Tamże, s. 36-38.

⁴⁶ Tamże, s. 39-41. Pracę magisterską *Historia w latach hitlerowskiej okupacji w niektórych powiatach dystryktu krakowskiego na tle struktury tajnego nauczania* pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego napisał Marian Rek w 1965 r. Zob. *W setną rocznicę...*, s. 110.

wyglądać i że należy je nie tylko kontynuować, ale i przyspieszyć, niewiele się zmieniło. Powtórzył postulaty, zwłaszcza ten dotyczący konieczności odszyfrowania części utajnionej dokumentacji, gdyż ze względu na wiek i śmierć uczestników tajnego nauczania, jego prawdziwy obraz nie będzie możliwy do ustalenia. Z tego względu tak istotne było zebranie, uporządkowanie i opracowanie dokumentacji, wspomnień oraz relacji dotyczących tajnego nauczania. Krakowski metodyk historii za dogodne narzędzia w tych działaniach wymieniał: narady, spotkania, konsultacje i wywiady z byłymi działaczami, wyjazdy w teren, wysyłanie listów, formularzy oraz przejmowanie materiałów źródłowych przekazywanych przez byłych uczestników tajnego nauczania⁴⁷.

Do tematu wrócił przy okazji wspomnień Haliny Mrozowskiej, z którą łączyło go, poza współpracą na polu naukowym, tajne nauczanie realizowane przez nich podczas niemieckiej okupacji. Kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków, wspólnie z Wacławem Marmonem, opublikowali artykuł omawiający jej wspomnienia z okresu tajnego nauczania, które organizowała i prowadziła w Warszawie (w Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego, na kursach spółdzielczych administracyjno – handlowych i w szkole galanteryjno-krawieckiej) oraz Krakowie podczas hitlerowskiej okupacji. Za taką działalność wszystkim uczestnikom tajnych kompletów groziło ogromne niebezpieczeństwo, w przypadku jej odkrycia przez Niemców. Autorzy eksponowali, że sama Mrozowska była nieświadoma także tego, że prawie wszystkie uczestniczki tajnego nauczania działały w antyniemieckiej konspiracji. Słowikowski i Marmon z pietyzmem odnosili się do tej aktywności Mrozowskiej, przy okazji podkreślając jej kunszt dydaktyczny w związku z niezwykle trudnymi warunkami prowadzenia lekcji historii. Przedstawiali jej metody pracy. Ze względu na brak dostępu do podręczników i materiałów źródłowych opierała się ona w dużej mierze na pracy samodzielnej uczennic (pod kontrolą nauczyciela), które miały za zadanie opracować wybrany przez siebie temat na podstawie znalezionej przez siebie książki historycznej. Referaty prezentowane były przed klasą, a następnie na ich podstawie podejmowano dyskusję. W związku z tym, że każda z uczennic miała dostęp do innych źródeł, wybór tematów był bardzo różnorodny, co sprawiało, że pozyskana wiedza była wszechstronna, poruszająca wiele aspektów historii powszechnej i ojczyzej⁴⁸. Przywołanie artykułu Słowikowskiego i Marmona, w opinii autorki dysertacji, ma także i ten sens, że

⁴⁷ T. Słowikowski, *Metody badań tajnego nauczania i ich wyniki w okręgu szkolnym krakowskim*, [w:] *Problemy oświaty podziemnej w czasie okupacji*, Toruń 1974, s. 7-11.

⁴⁸ T. Słowikowski, W. Marmon, *Wspomnienia Haliny Mrozowskiej z tajnego nauczania w okresie okupacji hitlerowskiej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1986, nr 1 (111), s. 57-64.

pokazuje, iż Słowikowski żadnych swoich doświadczeń dydaktycznych z czasów tajnych kompletów nigdy nie ujął w jakiegokolwiek publikacji metodycznej.

1.4. Praca w liceum im. Św. Jacka i początki uniwersyteckiej kariery

Tuż po zakończeniu II wojny światowej, Słowikowski powrócił do Krakowa, gdzie rozpoczął pracę w II Gimnazjum i Liceum im. Św. Jacka⁴⁹. Równocześnie z pracą nauczycielską kontynuował pracę naukową. 31 maja 1947 r. uzyskał tytuł doktora filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego na podstawie pracy pt. „Zbigniew Oleśnicki wobec elekcji Kazimierza Jagiellończyka”. Promotorem był prof. Jan Dąbrowski, recenzentem prof. Kazimierz Piwarski (m. in. profesor UJ, a także rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w latach 1949-1950) a egzaminatorem z historii sztuki prof. Adam Bochnak, z którym współpracował w czasie okupacji⁵⁰. Do szkoły, w której uczył Słowikowski w 1945 r., tłumnie powrócili uczniowie wraz ze swoimi wychowawcami, którzy jak pisał Słowikowski nigdy swoich podopiecznych nie opuścili w tragicznych czasach niemieckiej okupacji. Powrót do regularnej edukacji odbywał się w iście spartańskich warunkach. Nieogrzewany budynek szkoły był w fatalnym stanie. Współpraca rodziców, uczniów, nauczycieli i nowego dyrektora – Romana Jabłońskiego sprawiła jednak, że w ciągu kilku miesięcy udało się chociaż częściowo przywrócić godne warunki bytowe. W tych ciężkich czasach były jednak chwile wzruszające np. 10 lutego 1945 r., gdy w trakcie oficjalnych uroczystości wprowadzono na dziedziniec budynku ocalały sztandar szkolny – symbol Odrodzonej Polskiej Szkoły, który miał przyświecać wychowaniu młodych obywateli w duchu nowej, demokratycznej Polski⁵¹. Tak się jednak nie stało. W 1950 r. Liceum i Gimnazjum św. Jacka w Krakowie, po prawie stu latach działalności (1857-1950), zostaje zlikwidowane po aresztowaniach młodzieży i nauczycieli przez stalinowskie władze⁵².

Tadeusza Słowikowskiego, po likwidacji tej szkoły, przeniesiono do I Liceum im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie, w którym pracował do 1955 r.⁵³ Zatrudniono go też w Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, w którym w 1949 r. powołano go na

⁴⁹ J. Ryś, *Słowikowski Tadeusz (1907-1993)*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej...*, s. 740; Cz. Majorek, *Tadeusz Słowikowski*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 346-347.

⁵⁰ AUP w Krakowie, *Życiorys Tadeusza Słowikowskiego*, Kraków 23. 05. 1968 r., s. 12.

⁵¹ T. Słowikowski, *Słowo wstępne*, „Sprawozdanie dyrekcji II...”, s. 6.

⁵² A. Fluda-Krokos, *Sprawozdania z działalności krakowskich gimnazjów jako źródło do badań dziejów bibliotekarstwa szkolnego w I. połowie XX wieku (na przykładzie II Państwowego Gimnazjum i Liceum im. św. Jacka)*, [w:] *Oblicza współczesnej bibliologii: konteksty i transgresje*, red. G. Czapnik, Z. Gruszka, J. Ladorucki, Łódź 2014, s. 65; *Encyklopedia Krakowa*, red. R. Burek, Warszawa-Kraków 2000, s. 242.

⁵³ J. Ryś *Słowikowski Tadeusz (1907-1993)*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej...*, s. 740; Cz. Majorek, *Tadeusz Słowikowski – nestor...*, s. 185-187.

stanowisko kierownika Ośrodka Dydaktycznego Nauki o Polsce i Świecie Współczesnym. Natomiast po utworzeniu Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych został mianowany kierownikiem jego Sekcji Historii. Na tym stanowisku pozostał do 31 grudnia 1954 r.⁵⁴ Ze sprawozdania WODKO w Krakowie za rok szkolny 1951/1952 wynika, że ceniono Słowikowskiego za sumienne wypełnianie obowiązków, prace naukową, pomoc metodyczną jaką udzielał nauczycielom, systematyczne ideowo-polityczne doszkalać się i przynależność do Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego⁵⁵. Niewątpliwie i postawa polityczna Słowikowskiego – dość ostrożnie wyrażona formalnie przez członkostwo w podporządkowanym komunistom ZSL - i pozytywna ocena zwierzchników jego zaangażowania oraz kierowania sekcją historii, przyczyniły się do zaoferowania Słowikowskiemu pracy w nowej krakowskiej uczelni kształcącej nauczycieli – Wyższej Szkole Pedagogicznej. Oczywiście wiązało się to z tym, że z czasem musiał on zrezygnować ze stanowiska kierownika sekcji historii WODKO⁵⁶.

1.5. Stabilizacja pozycji w środowisku dydaktyków historii Polski Ludowej

Przełom lat 40. i 50. XX wieku był dla Słowikowskiego wyjątkowy pod względem intensywnego rozwoju zawodowego. W 1949 r. otrzymał swoją pierwszą posadę nauczyciela akademickiego. Został wykładowcą politycznie i ideologicznie ważnego wówczas kursu: „Zagadnień Nauki o Polsce i Świecie współczesnym” na Uniwersytecie Jagiellońskim i Politechnice Krakowskiej. To zapoczątkowało jego naukową i dydaktyczną karierę związaną ze szkolnictwem wyższym. Dwa lata później, w 1951 r., historyk został powołany na stanowisko wykładowcy UJ z zakresu dydaktyki historii oraz dydaktyki historii sztuki. W tym samym roku Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie powierzyła mu stanowisko wykładowcy dydaktyki historii. Kariera zawodowa i naukowa, coraz mocniejsza pozycja Słowikowskiego w środowisku dydaktyków historii sprawiały, że częściej jego publikacje były drukowane. Najpierw w „Wiadomościach Historycznych”, które w 1953 r. po połączeniu z „Polską i Światem Współczesnym” przekształciły się w mocno zideologizowany w duchu

⁵⁴ AUP w Krakowie, Życiorys Tadeusza Słowikowskiego, Kraków 23. 05. 1968 r., s. 12-13.; AAN, Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych (dalej: CODKO), Sprawozdanie opisowe z całokształtu pracy Woj. Ośrodka Doskonal. Kadr Oświat. w Krakowie za rok szkolny 1951/1952, sygn. 22, s. 1.

⁵⁵ AAN, CODKO, Sprawozdanie opisowe dyrektora Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w Krakowie za rok szkolny 1953/1954, sygn. 22, s. 7-17.

⁵⁶ AAN, CODKO, Sprawozdanie z działalności Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w Krakowie za III kwartał 1954, sygn. 22, s. 45; AAN, CODKO, Sprawozdanie opisowe Dyrektora Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w Krakowie za rok szkolny 1954/1955, sygn. 22, s. 47.

marksistowskim dwumiesięcznik „Historia i Nauka o Konstytucji”, a potem w 1958 r. ponownie powrócił on do pierwotnej nazwy „WH”.

Pozycja Słowikowskiego systematycznie rosła w polskim środowisku metodyków historii. Zresztą on sam o to dbał, bezpośrednio uczestnicząc w jego życiu naukowym. W czerwcu 1957 r. wraz ze Stanisławem Wróblem, wziął udział w obradach pierwszej konferencji wykładowców metodyki historii wyższych uczelni w Polsce, zorganizowanej z inicjatywy Prezydium Komisji Dydaktycznej PTH. Programowy referat, poświęcony naukowym podstawom metodyki historii, wygłosiła na niej Adela Bornholtzowa. Mimo tego, że zasadniczo nie kwestionowała w nim dotychczasowego podporządkowania teorii nauczania o przeszłości marksistowskiej ideologii, to jednak jej wystąpienie przyczyniło się do podjęcia zaawansowanych badań w tej dziedzinie oraz uczynienia z niej dyscypliny uniwersyteckiej. Wkład w ten rozwój miał też Słowikowski⁵⁷. Referat Bornholtzowej spotkał się z pozytywnym odbiorem uczestników konferencji, zgadzających się z postawioną przez nią tezą, iż metodyka historii jest na marginesie nauki historycznej i trzeba nie tyle przywrócić jej właściwe w niej miejsce, ile je sobie wywalczyć przez stworzenie teoretycznego paradygmatu. Dopełnieniem wystąpienia Bornholtzowej były obrady konferencji, na których poruszano zagadnienie ćwiczeń z metodyki historii realizowanych podczas studiów⁵⁸.

Momentem, który potwierdził pozycję Słowikowskiego w środowisku polskich metodyków historii był krakowski Zjazd Historyków Polskich z 1958 r. Było to o tyle istotne, że w jego czasie poruszano ważne z punktu widzenia praktyki nauczania historii problemy. Dyskutowano nad wypracowaniem właściwych warunków pracy nauczyciela, zmianami organizacyjnymi mającymi na celu wprowadzenie rozwiązań, by historii – zwłaszcza w szkołach średnich - uczyli tylko kompetentni i dobrze przygotowani nauczyciele, posiadający wyższe wykształcenie. Niektórzy dyskutanci domagali się nawet przeprowadzenia swoistej „czystki” w kadrach oświatowych szkolnictwa średniego z uwzględnieniem kryterium wyższego wykształcenia. W celu lepszego przygotowania studentów do pracy w szkole, zwłaszcza tych niestacjonarnych Kinga Szymborska proponowała pisanie przez nich prac magisterskich z zakresu metodyki historii. W czasie obrad zastanawiano się też nad niższą pensum do 21 godzin tygodniowo. Postulowano także, aby uniwersytety skupiły się na metodyce nauczania historii nie tylko w szkołach średnich, lecz także w podstawówkach. W

⁵⁷ J. Maternicki, *Tadeusz Słowikowski jako badacz dziejów edukacji historycznej i myśli dydaktyczno-historycznej*, [w:] *W setną rocznicę urodzin...*, s. 16.

⁵⁸ T. Słowikowski, *Sprawozdanie z obrad pierwszej konferencji wykładowców metodyki historii wyższych uczelni w Polsce*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1957, R. 5, nr 4/5, s. 365-366.

sekcji szkolnictwa podstawowego omawiano głównie trzy zagadnienia: kształtowania pojęć historycznych i trudności związanych z ich wprowadzaniem m. in. brakiem ich klasyfikacji; niewystarczającej wiedzy nauczycieli oraz mało atrakcyjnych pod względem graficznym podręczników. W sekcji szkolnictwa ogólnokształcącego ważny referat dotyczący przygotowania absolwentów szkół średnich do historycznych studiów wyższych, wygłosił Wróbel. Zareagowano na niego żywo. Słowikowski, w opozycji do większości dyskutantów, zgodził się z tezami swojego współpracownika, że poziom kandydatów się podniósł. Twierdził, na podstawie wyników egzaminów i doświadczeń z nowoprzyjętymi studentami, że w ich wypowiedziach nie zauważa się wielu błędów, są one prawidłowo skonstruowane, pojęcia w nich wykorzystywane wykazują ich zrozumienie przez egzaminowanych i zwłaszcza w osadzaniu wydarzeń w kontekście innych nastąpiła znaczna poprawa. Dla niektórych uczestników konferencji mogło być przy tym szokujące, iż podkreślał lepsze przygotowanie młodzieży z mniejszych ośrodków miejskich: Nowego Sącza czy Tarnowa, które to miasta uznawał za prowincjonalne. Słowikowski popierał stanowisko Wróbla, że w nauczaniu – uczeniu się historii należy kłaść nacisk na samodzielność w myśleniu i działaniu, szczególnie w ostatnich latach szkół średnich. I mocno uwypuklał odpowiedzialność nauczycieli za wyniki nauczania. Jednoznacznie określił zależność jakości nauczania od umiejętności i przygotowania nauczycieli. Podczas obrad, historia, jako przedmiot szkolny została uznana za podstawowy czynnik w kształtowaniu kultury społeczeństwa, przy odpowiedniej jej przedstawieniu przez nauczyciela. Potwierdzenie słów Słowikowskiego można odnaleźć w wielu współczesnych artykułach naukowych, z których treści jasno wynika, że największy wpływ na osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze i efektywność nauczania ma właśnie nauczyciel⁵⁹.

Słowikowski był aktywnym członkiem Polskiego Towarzystwa Historycznego, pełniąc w nim różne funkcje m. in. od 1960 r. członka Zarządu Krakowskiego Oddziału PTH

⁵⁹ T. Słowikowski, J. Garbacik, *Sprawozdanie z konferencji poświęconej nauczaniu historii w ramach VIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*, „Wiadomości Historyczne”, 1958, R. 1, nr 2, s. 459-472; dla porównania warto przywołać: G. Leśniewska, *Gotowość do zmiany nauczycieli szansą w edukacji XXI wieku*, „Studia i Prace WNEIZ US”, 2016, nr 46/1, s. 41; A. Cichocki, *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej*, [w:] *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009, s. 351-367; M. Taraszkiewicz, *Odpowiedzialność zawodowa nauczycieli w kontekście efektywności uczenia się uczniów. Granice i perspektywy*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Warszawa-Kraków 2014, s. 147-15; M. Chrabąszcz, *Nauczyciel jako przywódca edukacyjny. Wolność-odpowiedzialność-skuteczność*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Warszawa- Kraków 2014, s. 116-127.

oraz przewodniczącego jego sekcji dydaktyki⁶⁰. Działalność PTH na przełomie lat 50. i 60. XX w. skoncentrowana była na przygotowaniach do obchodów milenium państwa polskiego. To dla komunistycznych władz było ciężkim wyzwaniem, gdyż równoległe obchody, połączone z peregrynacją kopii obrazu Matki Boskiej Częstochowskiej i zarządzoną przez prymasa kardynała Stefana Wyszyńskiego nowenną, organizował Kościół katolicki. Władza państwowa nie chciała nadać im wymiaru sakralnego. Angażowała w ich świecki charakter wszystkie środowiska. Od kilku lat przygotowywała nauczycieli, w czym brał udział także Słowikowski. Jej oczekiwaniom podporządkowało się też środowisko badaczy historii, które w ramach PTH wydawało teksty źródłowe specjalnie dostosowane do potrzeb szkolnictwa. Jak podnosili Słowikowski i Wróbel, identyfikując się z projektem komunistycznej wersji Millenium, działalność PTH miała bezpośredni wpływ na podniesie poziomu nauczania historii, ale też jego ideowy charakter⁶¹.

1.6. Starania o docenturę i uzyskanie stopnia docenta

Słowikowski po ponad 20-letniej intensywnej pracy naukowej, nauczycielskiej i dydaktycznej (edukacja szkolna i akademicka) otrzymał stopień naukowy docenta. Jego starania o docenturę rozpoczęły się w 1953 r. i kilka razy kończyły się negatywnie. Pierwszym opiniującym dorobek naukowy Słowikowskiego był Bohdan Suchodolski⁶². Wniosek krakowskiego metodyka popierało Ministerstwo Oświaty, podkreślając w rekomendacji zwłaszcza jego zaangażowanie w doksztalcanie i doskonalenie warsztatu nauczycieli oraz dorobek naukowy, głównie o charakterze metodycznym⁶³. Jednak na tym etapie rozpatrywania wniosku o docenturę dla Słowikowskiego przeważały negatywne opinie recenzentów. Jeden z nich, Stefan Kieniewicz, który po standardowych po uznaniu publikacji metodyka historii z krakowskiej WSP za pożyteczne, przedstawił konkluzję bardzo dla niego negatywną, stwierdzając, iż nie ma żadnych podstaw, by nadać mu stopień docenta⁶⁴. Kolejny recenzent, Stanisław Arnold z Uniwersytetu Warszawskiego, doceniał opracowania

⁶⁰ W 1963 r. podczas IX Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich powołano go na przewodniczącego Komisji Dydaktycznej PTH. Od 1966 r. pełnił funkcję członka Komisji Nauk Historycznych. W tym samym roku został powołany na przewodniczącego Sekcji Dydaktycznej, obradującej później w 1968 r. na Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich w Lublinie; AUP w Krakowie, Życiorys Tadeusza Słowikowskiego, Kraków 23. 05. 1968 r., s. 13.

⁶¹ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Z działalności Polskiego Towarzystwa Historycznego w okresie od września 1958 r. do 31 maja 1960 r.*, „Wiadomości Historyczne”, 1960, R. 3, nr 4, s. 250-251.

⁶² AAN, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych w Warszawie (dalej: MSW), Wyznaczenie na opiniującego prof. B. Suchodolskiego 6. 02. 1954 r., sygn. 317, b. p.

⁶³ AAN, MSW, Opinia ministra wysłana do Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki 12. 06. 1954 r., sygn. 317, b.p.

⁶⁴ AAN, MSW, List Stefana Kieniewicza do Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej 26. 06. 1954 r., sygn. 317, b.p.

Słowikowskiego poświęcone nauczania historii. Posiłkując się też opiniami Józefa Garbacika, podkreślającego zwłaszcza umiejętność stosowania metodologii marksistowskiej przez Słowikowskiego, wydał względnie pozytywną opinię o efektach jego badań i publikacjach. Wobec dość niepomyślnie przebiegającego procesu oceny dorobku krakowskiego metodyka historii, rektor WSP Kraków uzupełnił wniosek o nadanie Słowikowskiemu tytułu naukowego docenta o zapowiedź nowej jego publikacji. Przygotowana została ona na zlecenie Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych, ówczesnie ważnej, z punktu widzenia komunistycznego państwa, instytucji doskonalenia zawodowego i kształcenia nauczycieli⁶⁵. W tej sytuacji zdecydowano się powołać kolejnego recenzenta. Została nim Wanda Moszczeńska z Uniwersytetu Warszawskiego. Jej recenzja była niezwykle rzeczowa. Podniosła w niej, że faktycznie publikacje Słowikowskiego są znaczące, ale tylko popularyzacyjnie i praktycznie, a nie naukowo. Poważnie brzmiał jej zarzut, że w jego dorobku edytorskim zaciera się granica między historią, jako dyscypliną naukową a historią jako przedmiotem nauczania. Wskazała, że nie ma on ścisłości naukowej i jest metodologicznie niejednoznaczny⁶⁶. W efekcie jej opinia przeważała i Centralna Komisja Kwalifikacyjna dla Pracowników Nauki odmówiła Słowikowskiemu przyznania tytułu naukowego docenta, mimo tego, że w marcu 1955 r. otrzymał prestiżowy Medal 10-lecia Polski Ludowej⁶⁷.

Słowikowski drugie podejście do docentury rozpoczął przedstawieniem swojego dorobku naukowego. Przyznawał, że nie był on ilościowo zbyt obfity, ale z punktu widzenia zastosowania w praktyce nauczycielskiej jednak znaczący. Pozytywną samoocenę kandydata z WSP Kraków do stopnia docenta, akceptował rektor krakowskiej uczelni. Wskazywał on, iż prace Słowikowskiego, mające dydaktyczny charakter, odznaczają się jednak naukowością na tle innych polskich akademików zajmujących się szkolną edukacją historyczną⁶⁸. Jednak i tym razem starania krakowskiego metodyka historii zakończyły się niepowodzeniem. W kolejnych opiniach co prawda podkreślano jego rolę jako inspiratora prac badawczych w dziedzinie dydaktyki historii, jednak wytykano mu: niewychodzenie poza przyczynkarstwo w publikacjach naukowych, chaos metodologiczny i zbyt wąski merytorycznie obszar badań

⁶⁵ AAN, MSW w Warszawie, Prośba CKK do Rektora WSP w Krakowie o uzupełnienie wniosku 11. 09. 1954 r., sygn. 317, b.p.

⁶⁶ AAN, MSW, Opinia prof. Wandy Moszczeńskiej 24. 11. 1954 r., sygn. 317, b.p.

⁶⁷ AAN, MSW, Pismo Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki 1. 04. 1955 r., sygn. 317, b.p.

⁶⁸ AAN, MSW, Ankieta dla ubiegających się o tytuły naukowe samodzielnych pracowników nauki 15.10.1956 r., sygn. 317, b.p.

stricte historycznych⁶⁹. Sytuację próbowali ratować współpracownicy Słowikowskiego z obu krakowskich uczelni: doc. Ignacy Zarębski – widzący w nim dobrze zapowiadającego się naukowca, rektor Danek⁷⁰, a także prof. Henryk Barycz angażujący go do prowadzenia zajęć z metodyki nauczania historii na UJ⁷¹. Nie pomogła najważniejszemu krakowskiemu metodykowi historii także aktywność w PTH, w tym m. in. kierowanie edycją materiałów do metodyki nauczania historii⁷². Decydujący głos należał do członków Sekcji Nauk Społecznych Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej. Prof. Suchodolski, prof. Tadeusz Manteuffel i prof. Kazimierz Wyka uznali, że prace z zakresu metod nauczania historii w szkole są niewystarczające, by Słowikowski mógł zostać docentem. Manteuffel dość nawet lekceważąco, określił go mianem bardzo pożytecznego pracownika dla uniwersyteckiej dydaktyki, który jednocześnie nie zasłużył na docenturę⁷³.

Słowikowski kolejne starania o docenturę podparł nowym dorobkiem i mającym istotne znaczenie politycznym argumentem w postaci otrzymanego od Rady Państwa Złotego Krzyża Zasługi⁷⁴. Niezwykle pochlebnie o nim wyraził się też doc. Zarębski zaliczając Słowikowskiego do nielicznych w Polsce pracowników naukowych potrafiących długoletnie doświadczenie dydaktyczne i wiedzę teoretyczną ująć w naukowe paradygmaty⁷⁵. Wstępne recenzje prof. Jadwigi Lechickiej z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu i doc. Jana Konopnickiego z Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu wskazywały, że tym razem wniosek o docenturę zakończy się powodzeniem. Lechicka zaznaczała, że dorobek naukowy krakowskiego metodyka historii, co prawda jest głównie z obszaru metodycznych i dydaktycznych uwarunkowań nauczania historii, jednak wskazuje na jego naukową samodzielność, inicjatywę i rzetelność faktograficzną. A wielość podejmowanych tematów, sumiennosc w ustalaniu faktów i ich analizie oraz odpowiednie wiązanie teorii pedagogiczno-dydaktycznych z praktyką uzasadniają wniosek o przyznanie mu stopnia docenta⁷⁶. Z tą pozytywną, by nie powiedzieć, że entuzjastyczną opinią Lechickiej o dokonaniach

⁶⁹ AAN, MSW, Opinia doc. dr Ireny Pietrzak-Pawłowskiej 23. 10. 1956 r., sygn. 317, b.p.

⁷⁰ AAN, MSW, Wyciąg z protokołu posiedzenia poszerzonego senatu WSP w Krakowie 17. 12. 1956 r., sygn. 317, b.p.

⁷¹ AAN, MSW, Odpis – prośba Dziekana wydziału Historyczno-Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 20.12.1956 r., sygn. 317, b.p.

⁷² AAN, MSW, Pismo Ministra do Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki 16. 02. 1957 r., sygn. 317, b.p.

⁷³ AAN, MSW, Stenogram z posiedzenia Sekcji Nauk Społecznych Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej 21. 03. 1957 r., sygn. 317, b.p.

⁷⁴ AAN, MSW, Ankieta dla ubiegających się o tytuły naukowe samodzielnych pracowników nauki 25.03.1958 r., sygn. 317, b.p.

⁷⁵ AAN, MSW, Wyciąg z protokołu posiedzenia poszerzonego senatu WSP w Krakowie 17. 12. 1956 r., sygn. 317, b.p.

⁷⁶ AAN, MSW, Opinia prof. Jadwigi Lechickiej 04. 1958 r., sygn. 317, b.p.

naukowych Słowikowskiego, korelowała recenzja Konopnickiego. Uznał on, że opublikowane prace Słowikowskiego dowodzą, że nie jest tylko dobrym nauczycielem historii, ale także naukowcem umiejętnie prezentującym swoje osiągnięcia metodyczne z perspektywy naukowej, tym samym przyczyniając się do rozwoju metodyki historii jako dziedziny nauki⁷⁷.

Po takich pozytywnych opiniach, rektor WSP Kraków, uwzględniając też nienaganną postawę ideową Słowikowskiego zdecydował się poprzeć jego starania o uzyskanie stopnia docenta. Na posiedzeniu Senatu pedagogicznej krakowskiej uczelni wskazywał, że, jego zdaniem, wcześniejsze opinie na temat dorobku Słowikowskiego były zbyt rygorystyczne i formalne⁷⁸. Zdecydowanie swoje stanowisko zmienili też członkowie Sekcji Nauk Społecznych CKK. Zaakceptowali przede wszystkim możliwość złożenia wniosku, zgadzając się z tym, że dorobek naukowy Słowikowskiego z lat 1956-1957 upoważniał go do tego. W dyskusji Suchodolski zaznaczył pewnego rodzaju trudność w ocenie dorobku osób zajmujących się dydaktykami szczegółowymi. Z jednej strony nie są oni traktowani jako pełnoprawni profesjonalści z danej dyscypliny naukowej, a z drugiej także nauki pedagogiczne niezbyt ich dorobek akceptują. Niemniej jednak uznano, że sam Słowikowski był wybitnym znawcą metodyki historii. W wyrażeniu tego sądu Zenon Klemensiewicz posłużył się też opinią Fuchsa, dawnego współpracownika Słowikowskiego. Nadal sceptycznie o jego dorobku wypowiadał się Kieniewicz, podobnie jak Adam Vetulani⁷⁹. Ostateczną więc decyzję przesunięto do czasu ukazania się drukiem prac Słowikowskiego: pokazującej polski wkład w metodykę historii i odnoszącej się do poglądów Lelewela na nauczanie historii w XVIII w. One w pełni przekonały członków Sekcji Nauk Społecznych CKK, by przyznać krakowskiemu metodykowi historii stopień naukowy docenta. Znacząca była tu wypowiedź prof. Bogusława Leśnodorskiego, który zaznaczył, że jakoś świeżo wydanych prac Słowikowskiego służy podniesieniu i rozwojowi nauczania historii o polskim szkolnictwie⁸⁰.

1.7. Stworzenie i kierownictwo Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków

W połowie lat 60. XX w. dydaktyka historii, głównie w WSP Kraków, stawała się subdyscypliną historyczną o statusie naukowym a nie tylko praktycznym. Wpływ na to miało

⁷⁷ AAN, MSW w Warszawie, Opinia Jana Konopnickiego 20. 05. 1958 r., sygn. 317, b.p.

⁷⁸ AAN, MSW w Warszawie, Opinia Wincentego Danka 26. 05. 1958 r., sygn. 317, b.p.

⁷⁹ AAN, MSW w Warszawie, Stenogram z posiedzenia Sekcji Nauk Społecznych Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej 2. 10. 1958 r., sygn. 317, b.p.

⁸⁰ AAN, MSW w Warszawie, Opinia Bogusława Leśnodorskiego 20. 01. 1960 r., sygn. 317, b.p.

kilka czynników. Pierwszym było istnienie samej tej pedagogicznej uczelni i zespołów metodycznych w zakresie dydaktyk szczegółowych. Drugim utworzenie w niej Katedry Metodyki Nauczania Historii pod koniec lat 50. XX stulecia, której kierownikiem był Słowikowski. Trzecim, potwierdzającym status tej jednostki badawczo-dydaktycznej, jej publikacje, w tym głównie Słowikowskiego. Jego osiągnięcia naukowe i organizacyjne, potwierdzone po ciężkich staraniach, stopniem naukowym docenta, były skutkiem współpracy z wieloma uznanymi wówczas dydaktykami historii, w tym Mrozowskiej. W opinii Słowikowskiego, który przejął po niej obowiązki wykładowcy metodyki historii jawiła się ona, jako *wybitna znawczyni teoretycznych podstaw nauczania tego przedmiotu i jednocześnie utalentowana nauczycielka (...) bardzo wymagająca z jednej strony i nawet trochę apodyktyczna, a z drugiej wyrozumiała na wszelkie potknięcia i niedociągnięcia dydaktyczne młodych adeptów kunsztu nauczycielskiego (...)*⁸¹. Bezsprzecznie aktywność Mrozowskiej znacząco wpłynęła na postawę kierownika późniejszej Katedry Metodyki Nauczania Historii WSP Kraków, ale też ukształtowała jej profesjonalną strukturę organizacyjną, która przez lata nie wymagała specjalnych zmian. Wkład Słowikowskiego w jej naukowy rozwój polegał na tym, że przekazywał on studentom historii doświadczenia z pracy nauczyciela tego przedmiotu w szkole średniej⁸².

Oczywiście zasadniczą zmianą, przyjętą z inicjatywy Słowikowskiego, było utworzenie Katedry Metodyki Nauczania Historii. Ten wyjątkowy na skalę ogólnopolską ośrodek naukowy wpływał na prace badawcze pracowników naukowych i dawał możliwość wkroczenia do świata nauki studentom, którzy decydowali się na uczestnictwo w seminarium magisterskim z metodyki historii. Naukowy status katedry potwierdził Jubileuszowy Zjazd PTH w 1956 r. Jego pokłosiem było zwołanie przez Komisję Dydaktyczną przy ZG PTH i Ministerstwo Oświaty specjalnej konferencji dotyczącej nauczania historii⁸³. Dzięki Słowikowskiemu od początku funkcjonowania Katedry Metodyki Nauczania Historii powstawały prace magisterskie zgodne z tematyką nauczania historii a także procesu poznawczego ucznia. Pod jego kierunkiem powstało 301 prac magisterskich, napisanych w latach 1959-1982. Tematyka badawcza obejmowała przede wszystkim okres XIX i XX w.

⁸¹ T. Słowikowski, *Metodyka nauczania historii*, [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie w pierwszym piętnastolecu rozwoju 1946-1961*, Kraków 1965, s. 254-255.

⁸² Tamże, s. 255.

⁸³ Tamże, s. 256-257. *W latach 50. metodyka (bo jeszcze nie dydaktyka) nauczania historii emancypuje się jako subdyscyplina akademicka, zaczynają bowiem tworzyć się w różnych ośrodkach akademickich dedykowane jej zakłady, katedry lub pracownie, które z powodzeniem istnieją do dnia dzisiejszego*, por. J. Budzińska, J. Strykowska, *Współczesna edukacja historyczna...*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015, s. 9-10.

oraz dwudziestolecie międzywojenne. Miało to także odzwierciedlenie w pracach doktorskich. Słowikowski był promotorem 9 doktoratów⁸⁴.

Słowikowski lubił pracę w swoim zespole, traktował ją nie jako obowiązek wynikający ze sprawowanej kierowniczej funkcji, ale szansę na rozwój naukowy jego pracowników i siebie samego. Abstrahując od kontekstów ideologicznych i politycznych, wielu z jego wychowanków i współpracowników odegrało w historii dydaktyki historii znaczącą rolę. Niektórzy jednak nie tyle zmarnowali swój potencjał naukowy czy metodyczny, co nie do końca go zdyskontowali w postaci stopni i tytułów naukowych. Takim współpracownikiem kierownika Katedry Metodyki Historii był Kazimierz Augustynek. Razem opublikowali kilkanaście artykułów, wzięli udział w wielu konferencjach naukowych. Augustynek za sprawą Słowikowskiego mógł, co dziś jest nie do pomyślenia, prowadzić seminarium magisterskie, sam będąc magistrem. Pierwszym ich wspólnym dziełem był artykuł o problemie aktywizacji uczniów w uczeniu się i nauczaniu historii w polskiej literaturze metodologicznej⁸⁵.

Słowikowskiego i Augustynka łączyła klasyczna relacja mistrz – uczeń. Odzwierciedla to fragment listu wysłanego przez Augustynka w 1986 r. do byłego kierownika Katedry Metodyki Historii WSP Kraków. Augustynek pisał w nim:

Wielce Szanowny Panie Profesorze.

Bardzo serdecznie dziękuję za list i przesłaną odbitkę polemiki ze studiów źródłoznawczych. Lektura odpowiedzi Pana Profesora na recenzję J. Maternickiego, chociaż czytałem ją wcześniej na maszynopisie, sprawiła mi ogromną przyjemność i satysfakcję. Jest ona przykładem polemiki naukowej, stanowiącej wzór dla młodych adeptów nauk, a także dla wielu dojrzałych uczonych. Merytoryczna głębia wypowiedzi, sprowadzenie polemiki w nurt właściwego tematu pracy, niezbędna dobitność sformułowań a nade wszystko ogromna kultura

⁸⁴ A. Kulczykowska Ślusarczyk, Cz. Nowarski, *Bibliografia prac dyplomowych, magisterskich, doktorskich i habilitacyjnych z dydaktyki historii w WSP w Krakowie w latach 1959-1985*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Historyczne XI”, 1986, s. 147-192; *Nie ma pewności, czy to, czego dokonał T. Słowikowski – jako badacz i dydaktyk uniwersytecki – pozwala mówić, że stworzył on w Krakowie osobną szkołę badań nad dziejami edukacji historycznej i myśli dydaktyczno-historycznej, pewne natomiast jest, że zapoczątkował w tym mieście i w całej Polsce systematyczne studia w tej dziedzinie, nadał im określony kierunek i wysoką rangę naukową.(...) Nie będzie chyba wielką przesadą stwierdzenie, że był – w pewnym sensie – „ojcem” nas wszystkich zajmujących się tą dziedziną badań. Nawet ci, jak chociażby autor tych słów, którzy wyrosli w innych środowiskach, nieco inaczej zapatrywali się na problemy metodologiczne interesującej nas tu dziedziny badań, a nawet – czasami – polemizowali z T. Słowikowskim w różnych kwestiach szczegółowych, mają świadomość, że wiele mu zawdzięczają. W mniejszym lub większym stopniu – „my wszyscy z Niego”; J. Maternicki, Tadeusz Słowikowski jako..., [w:] tenże, *Pogranicza historii*. Studia..., s. 218-219.*

⁸⁵ Słowikowski wykształcił też spory zastęp badaczy zajmujących się w sposób fachowy tą problematyką [autor zaliczył do niej dzieje edukacji historycznej oraz myśl dydaktyczno-historyczną]. To, że nie wszyscy z nich spełnili w pełni pokładane w nich nadzieje, nie było chyba winą Mistrza, raczej rezultatem splotu wielu niesprzyjających okoliczności, zob. tamże, s. 218.

tej wypowiedzi, postawiły ją wysoko ponad wypowiedzi oponenta. Fragmenty wyjaśnień, spostrzeżeń i polemiki, w kilku miejscach bardzo jednoznacznej i zdecydowanej, a równocześnie w tym zagadnieniu finezyjnej i wyrażającej szacunek dla przeciwnika oraz pełne poszanowanie Jego osoby i wiedzy mimo wyraźnej różnicy w ocenach – stanowią ten właśnie wspomniany przeze mnie na początku wzór naukowej polemiki. Ktoś, kto zechce zestawić recenzję z odpowiedzią, sądzę że na równi z wyróżnionymi recenzjami, będzie pod wrażeniem różnicy w kulturze wypowiedzi. Nie wiem – być może to subiektywny odbiór uwarunkowany moją wieloletnią współpracą, przyjaźnią i zażyłością, chociaż nie sądzę aby te właśnie okoliczności tak dalece wpłynęły na moje osobiste odczucie, ale zamieszczenie w końcówce „odpowieź-recenzenta”, świadczy o tym, że sprostał zadaniu i nie widzi się w formie polemiki narzuconym przez Pana Profesora (...)”.

Słowikowski w latach 60. XX w. rozbudowywał personalnie Katedrę Metodyki/Dydaktyki Historii WSP w Krakowie. Jego asystenci: Augustynek, Roma Ilnicka-Miduchowa i Czesław Majorek podejmowali różnego rodzaju przedsięwzięcia metodyczne oraz współpracę z takimi instytucjami jak: Komisja Nauk Pedagogicznych Krakowskiego Oddziału PAN, redakcja „WH” czy PTH. Zgodnie z ówczesnym zwyczajem współdziałali z dydaktykami historii z krajów komunistycznych. Kierownik Katedry i jego podwładni wygłaszali referaty na międzynarodowych konferencjach i publikowali w zagranicznych periodykach. Prócz zaangażowania w pozauczelnianie projekty, pracownicy katedry skupiali się przede wszystkim na zadaniach wynikających z ich obowiązków dydaktycznych. Asystenci brali również udział w akcjach wychowawczych promujących model nowoczesnego nauczyciela historii i pełnili rolę opiekunów poszczególnych roczników studiów. W katedrze dominowały dwa kierunki prowadzonych badań. Pierwsze prowadzono nad dziejami nauczania historii i myśli dydaktycznej. Drugie odnosiło się do szeroko pojętego procesu poznawczego uczniów w zakresie uczenia się historii. Odzwierciedleniem wyników badań była tematyka prac magisterskich i rozpraw doktorskich. Katedra opracowała także, zgodny z ówczesnymi celami edukacyjnymi państwa, kurs dydaktyki wychowania obywatelskiego⁸⁶.

1.8. Procedura uzyskania tytułu profesora nadzwyczajnego

⁸⁶ T. Słowikowski, *Katedra Dydaktyki Historii (Kronika naukowa za lata 1962-1968)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne IV”, 1968, z. 32, s. 298-301; Warto zaznaczyć, że Słowikowski pełnił funkcję redaktora naukowego zeszytu 32 Rocznika Naukowo-Dydaktycznego WSP w Krakowie obejmującego Prace Historyczne IV, w którym opublikowano wyżej powyższą kronikę.

W 1968 r., ówczesny rektor WSP w Krakowie, Danek zawnioskował o nadanie Słowikowskiemu tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych. We wniosku szczegółowo przedstawił jego dokonania od momentu uzyskania przez niego tytułu i stanowiska docenta. Wśród dokonań odnoszących się do metodologii i dydaktyki historii w szkołach oraz na studiach, wymienił jako znaczące studia nad wkładem Lenina w marksistowską pedagogikę. Zaznaczył, że przygotowywany przez niego podręcznik metodyki nauczania historii dla Studium Nauczycielskiego jest wynikiem jego wieloletnich doświadczeń dydaktycznych, badań eksperymentalnych i wdrożeniem rozwiązań w zakresie nauczania historii opartych na metodologii marksistowskiej. Danek wymienił także osiągnięcia popularyzacyjne i organizacyjne Słowikowskiego, w tym przede wszystkim organizację i kierowanie jedyną w Polsce katedrą dydaktyki historii. Stała się ona ośrodkiem badań naukowych nad dziejami i bieżącą problematyką metodyczną nauczania historii, w tym tak nowatorskich jak psychodydaktyczne podstawy edukacji historycznej. W opinii rektora WSP Kraków docenić należało też wkład Słowikowskiego w zakresie kształcenia i doskonalenia naukowego oraz dydaktycznego czynnych nauczycieli, popularyzację wśród nich osiągnięć naukowych z dydaktyki historii przez liczne odczyty, a także ścisłą współpracę z ośrodkami metodycznymi(...)⁸⁷.

W efekcie niezwykle pozytywnych wstępnych opinii o pracy naukowej Słowikowskiego, autorstwa wielu uznanych badaczy historii, dydaktyki historii, ale również innych dyscyplin naukowych 24 kwietnia 1968 r. odbyło się posiedzenie Rady Wydziału Filologiczno-Historycznego WSP w Krakowie, zwołane w związku z postępowaniem ankietowym dotyczącym nadania Słowikowskiemu tytułu profesora nadzwyczajnego⁸⁸. Podczas posiedzenia rektor Danek zauważył też, iż *doc. dr T. Słowicki jako Dziekan Wydziału swą zdecydowaną postawą w czasie wypadków marcowych przyczynił się niewątpliwie poważnie do utrzymania spokoju i porządku oraz dyscypliny młodzieży Wyższej Szkoły Pedagogicznej*. Oprócz pozytywnych opinii o pracy naukowej Słowikowskiego, jego wysokiej kulturze w kontaktach ze studentami i pracownikami uczelni, społecznego charakteru jego aktywności organizacyjnej oraz popularyzacyjnej, nowatorstwa i prowadzenia znaczących badań eksperymentalnych, ta opinia rektora o postawie ideowej kierownika

⁸⁷ AUP w Krakowie, Wniosek Rektora WSP w Krakowie o nadanie Tadeuszowi Słowikowskiemu tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych, 20. 05. 1968, s. 1-6.

⁸⁸ AUP w Krakowie, Zestawienie załączonych odpowiedzi na ankietę w sprawie nadania doc. dr Tadeuszowi Słowikowskiemu tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych, b. d., b. p.

Katedry Dydaktyki Historii, sprawiła, że jednogłośnie opowiedziano się za przyznaniem mu tytułu profesora nadzwyczajnego⁸⁹.

1.9. Międzynarodowa aktywność naukowa Słowikowskiego

Przedstawiając karierę zawodową Słowikowskiego trzeba zwrócić też uwagę na jego międzynarodową aktywność, głównie naukową. Trzeba ją uznać za dość wymuszoną i przypadkową. Po prostu Słowikowski w ten sposób wpisywał się program współpracy w ramach krajów komunistycznych w różnych obszarach, w tym nauce i oświacie. Pod koniec lat 60. XX w. ta aktywność objęła wydanie w Niemieckiej Republice Demokratycznej artykułu o efektywności w nauczaniu historii, a na Węgrzech wystąpienie w ramach kursu nauczycieli historii dotyczące nowoczesności i tradycji w nauczaniu historii. Oba te zagadnienia Słowikowski ujął w jednej publikacji wydanej też na łamach „WH”. Uważał on, że o tradycyjnym i nowoczesnym nauczaniu świadczyło nie tyle jego merytoryczne tło, co stosunek nauczyciela do ucznia, pojmowanie przez niego aktywności poznawczej uczniów i przede wszystkim znajomość jego potencjału intelektualno-percepcyjnego. Jeśli nauczyciel był tego świadomy, to potrafił wyselekcjonować z istniejącego zasobu metod, tę, której użycie przynosiło korzyści uczniom. Pod kierunkiem Słowikowskiego powstawała na ten temat dysertacja doktorska, pisana przez późniejszego uznanego dydaktyka historii, Alojzego Zieleckiego. Innymi problemami poruszonymi przez Słowikowskiego, zazwyczaj wspólnie z Augustynkiem, na arenie międzynarodowej dydaktyków historii, były: realizacja zasad obserwacji w nauczaniu historii, głównie zasad związanych z procesem obserwacji i jej epistemologicznej podstawy; stosowane na ziemiach polskich podręczników do nauczania historii w pierwszej połowie XIX wieku; *wprowadzenie niektórych koncepcji historycznych z epoki ruchu robotniczego*; stawiania i rozwiązywania problemów w ed. historycznej. Innymi kierunkami współpracy były: Bułgaria. Tam Słowikowski i Augustynek opublikowali tekst o problemie podstaw psychologicznych i ich znaczeniu w zastosowaniu zasady pogłębienia w nauczaniu historii i Bośnia, z tekstem o rozwoju naukowego światopoglądu w procesie nauczania historii. Wreszcie w 1985 r. Słowikowski opublikował artykuł na łamach czasopisma „Analecta Calasactiana” dotyczący podręczników ojców pijarów w XVIII w. w Polsce. Z pewnością ten aspekt aktywności zawodowej Słowikowskiego należy zauważyć,

⁸⁹ AUP w Krakowie, Wyciąg z protokołu posiedzenia Rady Wydziału Filologiczno-Historycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, 24. 04. 1968 r., b.p.

lecz nie należy go zasadniczo przeceniać i uznawać za autonomiczny dla jego zawodowych dokonań⁹⁰.

1.10. Osiągnięcie zwyczajnej profesury

W 1975 r. Rada Wydziału Humanistycznego WSP w Krakowie zawnioskowała o mianowanie Słowikowskiego profesorem zwyczajnym. Podstawą wniosku były bardzo wysokie oceny recenzentów jego dorobku naukowego i dydaktycznego oraz wielkie zasługi w kształceniu kadr nauczycielskich. Augustynek, współpracownik i przyjaciel Słowikowskiego, a jednocześnie I sekretarz KU PZPR WSP w Krakowie, podkreślił udział swojego zwierzchnika we wszystkich doktoratach i habilitacjach z dydaktyki historii przeprowadzanych wówczas w całej Polsce. Pewne znaczenia miały także kontakty Słowikowskiego z zagranicą a także pełnienie funkcji Dziekana Wydziału i Dyrektora Instytutu Historii WSP w Krakowie, no i oczywiście dbałość o kadrę katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków⁹¹.

Wpływ Słowikowskiego na zainteresowania badawcze jego uczniów był widoczny wręcz namacalnie m. in. w opracowaniu Majorka „Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej”. Sam też ją zrecenzował. Zasadniczo odniósł się do pracy swojego podwładnego pozytywnie. Chwalił jasną i przejrzystą konstrukcję dzieła, jednak najistotniejszym i najbardziej imponującym faktem był *wielki wysiłek heurystyczny*, w postaci ogromnej ilości przebadanych źródeł. Majorek eksplorował ok. 2 tys. druków z epoki, co w znacznej mierze zdeterminowało wysoką jakość napisanego przez niego dzieła⁹².

Nie a się więc co dziwić, że tak ogromny wkład pracy Słowikowskiego w rozwój WSP w Krakowie został doceniony przez ówczesnego rektora doc. dr hab. Bolesława Farena,

⁹⁰ T. Słowikowski, *Los manuales de los Padres Escolapios para la enseñanza de la Historia en el siglo XVIII en Polonia*, „Analecta Calasanciana”, AC Enero-Junio, 1985, R. XXVII, z. 53, s. 125-184.

⁹¹ AUP w Krakowie, Wyciąg z protokołu z posiedzenia Senatu Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 15. 12. 1975 r., b.p.

⁹² T. Słowikowski, rec. Cz. Majorek, *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975, ss. 444, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1976, nr 4, s. 783-784. W tym miejscu warto podkreślić, że Słowikowski był dla Majorka mentorem, który znacznie wpłynął na jego zainteresowania naukowe. *Prace z zakresu dziejów oświaty i wychowania były inspirowane kolejno przez znanych polskich historyków i historyków edukacji (...). Natomiast drugi nurt jego [Czesława Majorka] zainteresowań naukowych, obejmujący aktualne zagadnienia dydaktyki historii i wychowania obywatelskiego łączy się nierozdzielnie z osobami prof. prof. Kazimierza Sośnickiego i Tadeusza Słowikowskiego. (...) Prof. T. Słowikowski (...) w sposób zasadniczy wpłynął na dobór tematyki badań z zakresu historii dydaktyki i wychowania obywatelskiego, których wyniki zostały później przedstawione w artykułach ogłoszonych w krajowych i zagranicznych (Węgry, Jugosławia, Bułgaria) periodykach specjalistycznych. Artykuły te dotyczą różnych problemów procesu poznawczego ucznia w nauczaniu-uczeniu się historii i wychowania obywatelskiego w szkole podstawowej i średniej; Z. Ruta, In Memoriam, [w:] *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, red. Z. Ruta, R. Ślęczka, Kraków 2003, s. 11.*

który z okazji inauguracji 31-roku akademickiego przyznał krakowskiemu metodykowi nagrodę pieniężną w wysokości 5 tys. zł⁹³.

W 1977 r. Słowikowski osiągnął wiek emerytalny. Jednak był pełen sił witalnych i intelektualnych, stąd zgodnie z ówczesnymi przepisami, Bolesław Faron, rektor WSP w Krakowie, zwrócił się do Ministerstwa Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki o zgodę na zatrudnienie Słowikowskiego w kolejnym roku akademickim 1977/1978. Wniosek Farona konsumował argumentację Rady Naukowej i Dyrekcji Instytutu Historii i Archiwistyki. Rada wniosowała, by przedłużyć zatrudnienie Słowikowskiemu potrzebą realizacji zajęć z dydaktyki historii, ale także koniecznością kontynuowania opieki przez krakowskiego dydaktyka historii nad doktorantami i habilitantami oraz jego zaangażowaniem w recenzowanie prac doktorskich i habilitacyjnych. Odpowiedź ministerstwa była pozytywna⁹⁴.

1.11. Spokojna starość u pijarów

Pod koniec życia Słowikowski mocno związał się z zakonem pijarskim. Prowadził wykłady dla jego seminarzystów. W zamian pijarzy otoczyli go opieką w momencie, gdy nie mógł już samodzielnie funkcjonować. Z pewnością to i także bezpośredni dostęp do materiału archiwalnego oraz zwykła ludzka wdzięczności spowodowały, że Słowikowski jako jeden z ostatnich projektów naukowych podjął się przebadania dorobku naukowego ks. Jana Buby dotyczącego roli pijarów w dziejach polskiego szkolnictwa. Słowikowski przypominał, że prowadzone przez niego badania oraz publikacje ich wyników pogłębiły wiedzę naukową - przede wszystkim na temat szkolnictwa polskiego w XVIII w., a jego współpraca z redakcją wydawnictwa „Diccionario Enciclopedico Escolapio” pozwoliła upowszechnić wiedzę o polskiej nauce i edukacji na gruncie międzynarodowym. Za sprawą ustaleń ks. Buby, opartych na podstawie nieeksplorowanych w Polsce włoskich materiałów archiwalnych, dało się sformułować uzasadnioną tezę, że reforma szkolna przeprowadzona przez ks. Stanisława Konarskiego miała także wpływ na unowocześnienie szkolnictwa we Włoszech, *zreformowanie* systemów nauczania w Austrii, Czechach, na Litwie i na Węgrzech. Reformy pijarskie miały więc istotny wkład w unowocześnienie szkolnictwa europejskiego⁹⁵.

Zainteresowania badawcze ks. Jana Buby, co podkreślał Słowikowski, były wszechstronne, a nawet dość rozproszone. To jednak nie wpływało na ich wysoką jakość.

⁹³ AUP w Krakowie, Informacja o przyznaniu nagrody, 14. 10. 1976 r., b.p.

⁹⁴ AUP w Krakowie, Wniosek Rady Naukowej i Dyrekcji Instytutu Historii o zatrudnienie Tadeusza Słowikowskiego, 8. 02. 1977 r., b.p.

⁹⁵ T. Słowikowski, *Ks. Jan Innocenty Buba z Zakonu Księży Pijarów (28.04.1909-3.08.1984)*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, 1985, nr 2, s. 371-372.

Przedmiotem badań zakonnika było np. życie założyciela pijarów o. Józefa Kalasancjusza i biografie wybitnych pijarów. Wszystkie dokonania ks. Buby opierały się na gruntownych badaniach archiwalnych i prezentowały bogatą treść, ujętą w sposób świeży, nowatorski, ale równocześnie przystępny dla czytelnika. Ks. Jan Buba publikował m. in. w „Znaku”, „Przewodniku Katolickim”, „Tygodniku Powszechnym”, czy „Pamiętniku Teatralnym”. Z jego inicjatywy i przy współpracy powstały dwie ważne pozycje, których celem było popularyzowanie działalności pijarskiej. Były to „Pijarzy w kulturze dawnej Polski” z 1982 r. oraz jeden z tomów „Naszej Przeszłości” wydany z okazji trzechsetnej rocznicy usamodzielnienia się polskiej prowincji pijarskiej i założenia Kolegium Krakowskiego. Działalność naukowa ks. Jana Buby miała zasięg międzynarodowy, o czym świadczy m. in. jego współpraca z pijarskim biuletynem wydawanym przez Kapitułę Generalną w Rzymie „Ephemerides Calasancianae”. Słowikowski stwierdzał, że przyjęła ona postać pijarskiego ośrodka naukowego i swoim zasięgiem przekraczała granice życia zakonnego. Odgrywała istotną rolę w życiu polskiej prowincji inicjując m. in. poszukiwania archiwalne związane z badaniami nad jej dziejami. Ks. Buba był przez to osobą odwiedzaną nie tylko przez uczonych, ale także przez młodszych pracowników naukowych oraz studentów szukających wsparcia i wskazówek dla swojej rozpoczynającej się dopiero kariery naukowej. Służył im radą oraz naprowadzał na świeży tok myślenia i wykorzystywanie mało znanych, lub znanych tylko jemu, archiwaliów, względnie literatury naukowej. W podsumowaniu Słowikowski zwrócił uwagę na twórczą postawę ks. Buby oraz na radość, jaką czerpał on z odkrywania nieznanych dotąd faktów z zakresu pijarskiej działalności naukowej⁹⁶.

⁹⁶ Tamże, s. 373-378.

Rozdział II

Miejsce nauczania historii w polskiej koncepcji pedagogiczno-dydaktycznej

2.1. Oświeceniowe początki systematycznego nauczania historii

Paradygmat teorii i praktyki nauczania historii i wiedzy o społeczeństwie Słowikowski oparł na swoich pedagogicznych przemyśleniach, ich konfrontacji z projektami innych współczesnych mu dydaktyków historii, ale także na dziejach nauczania historii w przeszłości. Jednak nie zawsze były one od początku jego pomysłów dydaktycznych w publikacjach przywoływane np. te odnoszące się do oświecenia. W jego wskazaniach na źródła ideowe oświeceniowych koncepcji nauczania o przeszłości widać zafascynowanie ideami myślicieli europejskiego oświecenia jak też wpływ marksistowskiej metodologii. Wyrazem tego było zastosowanie antykościelnej i antyfeudalnej retoryki, gdy zauważał, że Monteskiusz, Volter i Rousseau doprowadzili do zeświecczenia sposobu poznawania przeszłości. Słowikowski określił to jako naukowe pojmowanie zadań historii oraz dążenie do wyeksponowania jej społecznych i gospodarczych aspektów. Takie pojmowanie poznawania i upowszechniania historii – w jego opinii - bliskie było Adamowi Naruszewiczowi, Stanisławowi Staszicowi i Hugonowi Kołłątajowi⁹⁷.

Obok nich za twórców oświeceniowej polskiej koncepcji edukacji o przeszłości uznał także braci Józefa Kajetana i Wincentego Skrzetuskich autorów podręczników do nauczania historii, Mikołaja Wolskiego – członka Komisji Edukacji Narodowej, którego chwalił za to, że obok celów utylitarnych związanych z formowaniem racjonalnego poglądu na świat, kształtowaniem młodego człowieka aktywnego publicznie i ceniącego wolność, podkreślał, że nauka historii powinna sprawiać uczniowi przyjemność oraz go zaciekawiać, inspirować do zgłębiania dziejów świata. Krakowski metodyk historii przywoływał też poglądy pijara Dominika Szybińskiego dowodzącego, że edukacja historyczna musi opierać się na rzetelnym opisanu minionych wieków. Temu powinno towarzyszyć podkreślanie w niej chwalebnych czynów stanowiących powód do dumy. Do grona koryfeuszy, nawet nie tyle samej edukacji o dziejach, co jej utylitarnego charakteru zaliczał też Antoniego Popławskiego. Cenił go zwłaszcza za postulat chronologicznej nauki historii, która miała uchronić dzieci i młodzież przed wyciąganiem z materiału historycznego błędnych wniosków i uogólnień. Bowiem,

⁹⁷ T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie historii w Polsce w wieku XVIII oraz dydaktyczna koncepcja Joachima Lelewela*, Kraków 1960, s. 33-40.

zdaniem Popławskiego, logika dziejów ujęta w ich procesualnym charakterze, uniemożliwiała fałszowanie prawdy historycznej. Słowikowski przywoływał też dość kontrowersyjne poglądy Franciszka Bielińskiego, wątpiącego w rozpowszechniany w dobie polskiego oświecenia postulat o wychowawczej roli historii. Jego zdaniem, jeśliby już go uznać za realny do osiągnięcia, to tylko przez wykładanie dzieciom i młodzieży historii narodowej⁹⁸.

2.2. Pijarskie korzenie systematycznego nauczania o przeszłości w Polsce

Słowikowski w artykule „Pierwiastek patriotyczny i obywatelski w osiemnastowiecznym szkolnictwie pijarskim w Polsce” wskazywał, że jego narodowy charakter był dostrzegany przez środowisko zajmujące się zmianami oświatowymi w Polsce XVIII w. Entuzjastycznie i z aprobatą odniósł się do niego ks. Kołłątaj, a Ambroise Jobert za fundamentalne rozwiązania przyjął dwie kwestie, które były kluczowe dla owych reform - wprowadzenie do nauczania szkolnego historii polskiej oraz kształcenie w młodzieży ducha obywatelskiego, przez treści i ich interpretację dostosowaną do polskich realiów politycznych i społecznych. Na ten sam aspekt zwracali uwagę kolejni badacze dziejów szkolnictwa pijarskiego, na których ustalenia powoływał się kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków. Także ci działający w różnych czasach. Ks. Innocenty Buba także szczególną uwagę zwracał na wprowadzenie do programu nauczania historii polskiej oraz zalecenia mającego na celu wykształcenie w młodzieży zwyczaju czytania prac o tematyce historycznej. Irena Stasiewicz-Jasiukowa zaś pozytywnie odnosiła się do połączeniu wzorów starożytnych z realiami polskimi w kontekście wychowania obywatelskiego⁹⁹.

Słowikowski podkreślił połączenie w pijarskich reformach szkolnictwa elementów patriotycznych ze społecznymi i obywatelskimi. Za zasadne uznał stanowisko ks. Stanisława Konarskiego, że musi mieć to odzwierciedlenie w treściach codziennego nauczania - teoretycznego oraz praktycznego. W przypadku szkolnictwa pijarskiego zmaterializowało się to w „ustawach szkolnych” zakonu z 1743 r. W nich, pod postacią ćwiczeń retorycznych dla uczniów, przekazywano praktyczne rozwiązania mające poprawić losy chłopstwa i przyczynić się do uzdrowienia polskiej gospodarki. Kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków mocno zaznaczał, że cały proces nauczania był nasycony tymi postulatami społeczno-obywatelskimi, mającymi wychować młodzież, a zwłaszcza stosowane w szkołach podręczniki Józefa Kajetana oraz Wincentego Skrzetuskich. Oni też propagowali

⁹⁸ Tamże, s. 53-54.

⁹⁹ T. Słowikowski, *Pierwiastek patriotyczny i obywatelski w osiemnastowiecznym szkolnictwie pijarskim w Polsce*, [w:] *75 lat Gimnazjum i Liceum im. ks. Stanisława Konarskiego oo. Pijarów w Krakowie*, red. T. Korzeń, Kraków 1985, s. 19-20.

poszanowanie wolności człowieka i potępienie tyraństwa, a kształtowanie postawy patriotycznej uznawali za główne zadanie szkoły i wiąźali z nią obowiązki obywatelskie. Twierdzili, że wypływały one z miłości do ojczyzny i były z nią nierozzerwalnie związane. W przeciwieństwie jednak do wcześniejszych swoich publikacji, Słowikowski nie podchodził już tak bardzo krytycznie do kwestii religijnych. Inaczej ujmował te zawarte w podręcznikach Skrzetuskich. Aprobował więc ich założenia religijne, które uważał, że zostały wysunięte na pierwszy plan w zakresie skutków edukacji historycznej¹⁰⁰.

Krakowski metodyk zamysł jak ma wyglądać szkolna historia w wydaniu Józefa Kajetana Skrzetuskiego wywiódł wcześniej z jego „Przypisów do Historii Powszechnej dla Szkół Narodowych na klasę trzecią”. Był to pierwszy polski przewodnik metodyczny dla nauczycieli historii. Przedstawił pracę Skrzetuskiego w kontekście sytuacji polityczno-pedagogicznej czasów polskiego oświecenia. Wtedy to historia jako przedmiot szkolny nabrała specjalnego znaczenia - stała się ważnym narzędziem kształtowania osobowości uczniów, przyszłych obywateli Rzeczypospolitej szlacheckiej, zaszczepiania w nich wartości moralnych, patriotyzmu i wyrabiania osobistego, emocjonalnego stosunku do historii swojego kraju. Wywołało to – zdaniem krakowskiego metodyka historii – dyskusję o jej miejscu pośród przedmiotów szkolnych oraz o priorytetach w zakresie treści nauczania¹⁰¹.

Przypisy K. J. Skrzetuskiego były przewodnikiem dla nauczyciela do podręcznika skupiającego się na dziejach Starożytnego Wschodu, jednak mimo to zawierały wiele wartościowych wskazówek, które można było zastosować do nauczania historii w ogóle. Było to pierwsze dzieło tego typu w Polsce, a jego powstanie zainicjowały KEN i Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych. One bowiem zalecały stworzenie tego typu przewodników autorom zamawianych podręczników. Na gruncie europejskim nie istniały podobne prace, autorzy nie mieli więc wzoru, na którym mogliby się opierać. Słowikowski wymienił jedynie rozważania Charlesa Rollina, poświęcone studiowaniu historii, które mogły stanowić źródło pewnej inspiracji. Zaznaczył jednak, że *Przypisy* Skrzetuskiego były w całości zlaicyzowane – co miało stanowić ich podstawową wartość, podczas gdy Rollin poświęcił sporo miejsca w swoim dziele na omówienie *historii świętej*. K. J. Skrzetuski zdecydowanie oddzielał wiarę od rozumu¹⁰².

¹⁰⁰ Tamże, s. 26.

¹⁰¹ T. Słowikowski, *Pierwszy polski przewodnik metodyczny do nauczania historii z czasów Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej 24-26 października 1973*, red. K. Mrozowska, R. Dutkowska, Kraków 1977, s. 189-190.

¹⁰² Tamże, s. 191-193.

Przypisy Skrzetuskiego poświęcone były temu jak należy uczyć o starożytności. Słowikowski zaznaczył jednak, iż ich autor wykorzystał opis ustroju Starożytnej Grecji dla osiągnięcia aktualnego celu wychowawczego u uczniów. Pomijając niektóre fakty, jak na przykład panujący w Grecji ustrój niewolniczy, skupiał się on na zaletach demokratycznych form rządzenia, przekazując uczniom wartości, pożądane u przyszłego obywatela Rzeczypospolitej szlacheckiej. Wychowawczy cel nauczania widoczny był także w rozważaniach autora przewodnika na temat pokoju. Pisał on o pokoju między narodami opartym na wzajemnym szacunku, odrzucał wojny zaborcze, ale też podkreślał konieczność gotowości bojowej, jednak w celu obrony, nie ataku. No i najważniejsze, akcentował znaczenie sprawiedliwości społecznej. Generalnie – w opinii Słowikowskiego – *Przypisy* mogły być wykorzystywane na lekcjach dla przekazania ogólnej idei nauczania i przedstawienia postawy ideologicznej, jaką powinien zająć nauczyciel historii¹⁰³.

2.3. Znaczenie koncepcji KEN dla meritum edukacji historycznej

Słowikowski, w wyniku swoich ustaleń badawczych, uznał również, że bez gruntownego wyjaśnienia działalności KEN nie da się zrozumieć sensu zmian oświatowych, które uczyniły z historii jeden z najważniejszych przedmiotów nauczania w szkołach powoływanych przez tę instytucję. Sam miał o niej wyjątkowe mniemanie. Dostrzegał, iż jej nowoczesne wskazania odnoszące się do edukacji o dziejach, łączyły w sobie specyfikę podawanego uczniom materiału merytorycznego - KEN kładła nacisk na historię ojczystą, stan historycznej świadomości uczniów – by w związku z tym różnicować metody nauczania, potencjał percepcyjny wychowanków i co w XVIII w. w Polsce było wyjątkowe – potrzebę opracowania pomocy dydaktycznych oraz podręczników. Krakowski metodyk historii zauważał, że KEN za pomocą historii chciała dokonać zmian w mentalności osób odpowiedzialnych za stan państwa polskiego. I w związku z tym historia miała być przemodelowana w kierunku laickim. To świadczyć miało o jej naukowym charakterze, a nie tylko wyeliminowanie treści opartych na legendach, bajkach, które w zderzeniu z oświeceniowym racjonalnym podejściem badawczym były niewiarygodne¹⁰⁴. Tu trzeba z pewnego rodzaju przykrością uznać, że i oświeceniowi badacze polskiej przeszłości, jak też sam Słowikowski, nie byli w stanie, co dziś jest akceptowalne, zauważyć, że przy właściwej hermeneutyce, da się z baśni i legend wywieść dalece akceptowalną konstatację faktograficzną.

¹⁰³ Tamże, s. 195-197.

¹⁰⁴ T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie...*, s. 56-75.

Dopełnieniem osiemnastowiecznych zmian w koncepcjach nauczania historii były opracowane zgodnie z założeniami metodycznymi i wychowawczymi KEN podręczniki, w których faktografia była ujęta w ciągi przyczynowo-skutkowe. Jednak nadal szkolna edukacja historyczna była, co zdaniem Słowikowskiego źle o niej świadczyło, przesiąknięta nadmiernym *dydaktyzmem*, w wielu miejscach wcale historii nie uczono, jeszcze w większej liczbie miejscowości brakowało kompetentnych metodycznie i merytorycznie nauczycieli, nie wystarczało podręczników. Generalnie rozdźwięk między dobrze przygotowaną nową koncepcją dydaktyczną a praktyką był wręcz ogromny. Nie udało się też przewyciężyć oporu uczących, którzy z wielkim dystansem podchodzili do nowości metodycznych, nowych podręczników i celów edukacji historycznej¹⁰⁵.

KEN zajmowała się unowocześnieniem nauczania wszystkich przedmiotów. Słowikowski w swojej kolejnej pracy zanalizował jej stosunek do nauczania historii. Wskazał, że jakość zmian wprowadzonych przez nią znacznie przewyższyła ówczesną rewolucję szkolną we Francji. Powiązał je z wprowadzeniem do szkół systematycznej edukacji o przeszłości przez Stanisława Konarskiego, co było rzeczą wyjątkową w ówczesnym szkolnictwie europejskim oraz Szkołą Rycerską. Przed Komisją stało jednak zadanie ugruntowania jej pozycji oraz rozszerzenia programu nauczania historii. Słowikowski, próbując określić przyczynę zainteresowania się nauczaniem historii w tamtym okresie, owszem wskazał na wpływy zachodnie - zmiany w poglądach i prądach umysłowych, ale przede wszystkim na czynniki narodowe - zagrożenie polskiej niepodległości oraz świadomość konieczności zmian w mentalności społeczeństwa polskiego. Oczywiście i KEN i Słowikowski pod tym pojęciem rozumieli społeczeństwo szlacheckie. Historia miała zostać narzędziem wychowawczym, zaszczepiać w szlacheckiej młodzieży pożądane postawy moralne, rozwijać ich poglądy w zgodzie z obowiązującymi wpływami racjonalistycznymi i oświecenia polskiego¹⁰⁶.

Słowikowski trafnie wskazywał, że w połowie XVIII w. rola wychowawcza historii nauczanej w szkole była niepodważalna. Pogląd o tym, iż historia powszechna oraz ojczysta stanowią całość i są przystępne dla ucznia, muszą tylko pozostawać w ścisłym związku z jego umysłowym rozwojem rozwinęła jednak KEN. Wszelako doprecyzowała ona cel nauki tego przedmiotu, za który uznała poznanie polskiej tradycji i na jej bazie wyrobienie u uczniów prawości i wierności polskim ideałom: wolności osobistej i państwowej niepodległości.

¹⁰⁵ Tamże, s. 77-82.

¹⁰⁶ T. Słowikowski, *Komisja Edukacji Narodowej wobec nauczania historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne VIII”, 1974, z. 52, s. 7-9.

Wyznaczyła też szczególne obowiązki dla nauczycieli, tj. wartościowanie przekazywanej uczniom wiedzy o przeszłości wg kryteriów takich wartości jak sprawiedliwość, wolność, niepodległość, szacunek dla dobra społecznego. Zdecydowanemu potępieniu miała być poddana polityka zaborcza, zdrada, oszustwa polityczne. Słowikowski zwrócił uwagę, że zarówno w historii narodowej, jak i w powszechnej należało szukać wartości uniwersalnych i na tej podstawie dostrzegać prawidłowości w zachowaniach ludzkich. W związku z tym KEN przygotowała dokładne zalecenia dla nauczycieli historii, gwarantujące osiągnięcie celu wychowawczego. Zaliczono do nich: konieczność dopasowania przekazywanej wiedzy do wieku ucznia w celu zagwarantowania właściwego rozwoju intelektualnego oraz zapoznawania uczniów z podziałem chronologicznym od lat najmłodszych, przedstawianie faktów w umiejscowieniu czasowym oraz przestrzennym a także nadanie priorytetu historii narodowej w stosunku do historii powszechnej¹⁰⁷.

Precyzyjniej zasady uczenia się historii, głównie narodowej, zostały określone przez KEN w *Układzie umiejętności historii narodowej*, poradniku przeznaczonym głównie do samodzielnej edukacji. Słowikowski eksponował fakt, że zwrócono w nim uwagę na zrozumienie istoty danego fragmentu dziejów, zauważenie powiązań między zjawiskami i przyczynami wydarzeń, a także umiejętność oceny faktów i wyciągania na tej podstawie wniosków. Tylko taki sposób nauczania mógł zagwarantować osiągnięcie celu wychowawczego historii, uczeń musiał być zaangażowany w proces edukacji i wykazywać się jak największą samodzielnością. Temu służyć miały nowe podręczniki, obejmujące całość historii powszechnej z uwzględnieniem dziejów narodowych, ale pomijające przy tym historię biblijną, czyniąc z niej jak najbardziej historię całkowicie laicką. Trzeba przyznać, że Słowikowski nadinterpretował wskazania KEN odnoszące się do tworzenia nowych podręczników historii, ale było to zgodne z zaleceniami pisania historii w latach 70. XX w. Poszukiwanie tzw. postępowych idei w przeszłości, także oświaty, było nadrzędnym założeniem przedstawiania dziejów w Polsce Ludowej i temu krakowski metodyk historii się w pełni podporządkowywał. Jego też zdaniem, dopełnieniem podręczników KEN, odwzorowujących w treściach tę ideę, były tzw. *Przypisy*. Były to instrukcje dla nauczycieli jak mieli wykorzystać dany podręcznik, by było to efektywne pedagogicznie i poznawczo. W krótkim okresie istnienia KEN powstały takie zaledwie trzy, w tym jeden autorstwa J.K. Skrzetuskiego, który swoją treścią odzwierciedlał XVIII-wieczne poglądy na nauczanie historii oraz główne myśli KEN¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Tamże, s. 10-12.

¹⁰⁸ Tamże s. 13-16.

Kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków za niezwykle ważny wkład KEN w proces nauczania historii zaliczył stworzenie przez nią wyjątkowej atmosfery w środowisku naukowym, poszerzenie i dokładne określenie materiału historycznego, który miał składać się na program przedmiotu historii, naukowe ujęcie przekazywanej wiedzy, odrzucenie legend i tradycji, rozwinięcie zagadnienia przyczynowości oraz związków łączących fakty. Bez względu na to z jakiego okresu historycznego były one przywoływane miały przede wszystkim mieć charakter wychowawczy. Dydaktyzm zaś miał polegać na ocenie zdarzeń historycznych wg kryterium sprawiedliwości społecznej, wolności narodów i potępienia hipokryzji i gwałtu politycznego. Generalnie w szkołach Komisji Edukacji Narodowej nauczana była głównie historia starożytna i Polski. Istniały wprawdzie koncepcje - jak np. konspekt podręcznika do historii Ignacego Potockiego, które uwzględniały wprowadzenie do programu nauczania historii średniowiecznej i nowożytnej, jednak nie doczekały się one realizacji. Nastąpiło to dopiero w szkołach Księstwa Warszawskiego, Wolnego Miasta Krakowa, Królestwa Kongresowego oraz na ziemiach litewsko-ruskich znajdujących się w zaborze rosyjskim. Krakowski metodyk historii określił to jako postęp w stosunku do czasów KEN, jednak nie było to nowością, a jedynie realizacją projektu przez to pierwsze ministerstwo oświaty opracowanego, którego nie zdołano wdrożyć ze względu na upadek państwa polskiego¹⁰⁹.

Doniosłe zalecenia KEN w zakresie nauczania historii nie były w pełni zastosowane w praktyce. Słowikowski wskazywał na przeszkody, do których zaliczył niewłaściwą dystrybucję podręczników braci Skrzetuskich, sceptyczne podejście nauczycieli do nowatorskiego ujęcia wiedzy historycznej, lub wręcz niezgadanie się z prezentowanymi w podręcznikach poglądami oraz ich niedostateczną wiedzę merytoryczną, w niektórych przypadkach nadal forowanie historii biblijnej. Krakowski metodyk historii przypominał jednak, że książki wydane z inspiracji KEN były wznawiane nawet po kilkanaście razy w okresie zaborów, a do jej programu uzdrowienia polskiej oświaty wracano w Księstwie Warszawskim, w Wolnym Mieście Krakowie, a także znacznie później¹¹⁰.

2.4. Historia nauczana w I połowie XIX w. i w Wolnym Mieście Krakowie

Po utracie przez Polskę niepodległości i podporządkowaniu szkół polityce rządów zaborczych, nauczanie historii powszechnej oraz narodowej zostało ograniczone i zdaniem

¹⁰⁹ Tamże, s. 17-18; T. Słowikowski, *Postęp czy regres w nauczaniu historii na ziemiach polskich w pierwszej połowie XIX wieku*, [w:] *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w Polsce XVIII-XX w. Księga poświęcona Janowi Hulewiczowi*, red. R. Dutkova, J. Dybiec, L. Hajdukiewicz, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1977, s. 59-60.

¹¹⁰ T. Słowikowski, *Komisja Edukacji Narodowej wobec...*, s. 19-22.

krakowskiego metodyka historii, w praktyce oraz ideowej wymowie uwstecznione. Słowikowski konkludował to na podstawie przeglądu dziejów edukacji historycznej aż do XVII w. wstecz Dysponował więc, opartą także na własnych badaniach, sporą wiedzą na ten temat. Trafnie zatem wnioskował, iż w I połowie XIX w. proces nauczania historii, wraz z jego organizacją i stosowanymi w nim pomocami naukowymi, cechowała duża złożoność i zmienność, wynikające z ówczesnej sytuacji politycznej Polaków oraz z systemu kształcenia nauczycieli. Konkludował, że jeśli w drugiej połowie XVIII w. historia, jako przedmiot szkolny, miała na celu przede wszystkim wychowanie przyszłych obywateli w duchu patriotycznym, a po upadku niepodległości jej zadaniem było przygotowanie młodych ludzi do walki o niepodległość, to zaborcy używali jej z kolei do wynaradawiania młodzieży i zaszczepiania wierności dla nowej władzy. Proces nauczania historii w poszczególnych zaborach był mocno zróżnicowany. Nie było możliwe jednoznaczne określenie poziomu nauczania historii. Na początku XIX w. w zaborach pruskim i austriackim obserwowano systematyczną germanizację, powrót do pamięciowych metod nauczania, włączenie do programu historii dziejów biblijnych i zastąpienie historii Polski historią brandenbursko-pruską. W zaborze rosyjskim, nieco liberalniejsza polityka cara Aleksandra I, była wykorzystana przez Adama Czartoryskiego do organizacji szkolnictwa według wzorców promowanych przez KEN. Czartoryski był wychowany w atmosferze jej działalności, a pod zaborem rosyjskim zyskał kuratelę nad szkolnictwem, które w całości należało do okręgu wileńskiego. W opinii Słowikowskiego ogromną rolę odgrywał w tym wypadku Uniwersytet Wileński, który oprócz bezpośredniego kierowania szkołami w pięciu guberniach północnych, rozwijał szkolnictwo na prowincji - poprzez m. in. dostarczanie nauczycieli oraz podręczników. W trzech guberniach południowych szkolnictwem kierował Tadeusz Czacki, który pełnił funkcję zastępcy kuratora. Współpracę z nim podjął Kołłątaj, który po opuszczeniu więzienia austriackiego osiadł na Wołyniu. On to też w swoich wskazaniach odnoszących się do nauczania historii zalecał dążenie w praktyce pedagogicznej do usamodzielniania ucznia i odejścia od pamięciowych metod nauczania¹¹¹.

Słowikowski ponownie zwrócił uwagę na podręczniki do historii autorstwa braci Skrzetuskich, uznane przez KEN za elementarne. Pomimo iż zostały one zakazane ze względu na poglądy autorów na temat wojny i polityki zaborczej, były niejednokrotnie wznawiane na terenie zaboru rosyjskiego. Przedrukowane były także podręczniki Wagi i Szybińskiego. Wszystkie były używane w szkołach do czasu wydania przez władze zaborcze

¹¹¹ T. Słowikowski, *Postęp czy regres w...*, s. 53-55; T. Słowikowski, *Echa Komisji Edukacji Narodowej w nauczaniu historii w pierwszych dziesiętkach lat XIX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1973, nr 1, s. 38-40.

oficjalnych zarządzeń oświatowych w latach 20. XIX w. i zastąpiono je podręcznikiem autorstwa Iwana Kajdanowa. Krakowski uczyony z WSP Kraków akcentował, że jednak na ziemiach litewsko-ruskich nauczanie historii opierało się przez ponad 25 lat na podręcznikach elementarnych, które wprowadziła KEN. Były one również w powszechnym użyciu na ziemiach Księstwa Warszawskiego. W Wolnym Mieście Krakowie korzystano z nich w ograniczonym zakresie. Były one zastępowane pozycjami o znacznie niższym poziomie naukowym, które np. wprowadzały historię biblijną, jako materiał historyczny. Podobnie rzecz się miała w Królestwie Polskim¹¹².

Przedstawiając stan nauczania historii w I poł. XIX w. Słowikowski swoje stanowisko uzasadniał analizą kilku kwestii wyznaczających charakter edukacji historycznej. Pierwszą był powrót do konserwatywno - klerykalnych programów wychowawczych sprzed funkcjonowania KEN. W drugiej połowie XVIII w. zauważalna była laicyzacja nauczania historii (wprowadzana m. in. w podręcznikach braci Skrzetuskich). Polegało to na wyeliminowaniu zagadnień historii biblijnej, średniowiecznych chrześcijańskich poglądów na otaczającą rzeczywistość i opieraniu się na zdrowym rozsądku oraz rozumie w przedstawianiu i opisywaniu przeszłości. Po upadku niepodległości i próbach jej reaktywowania, nastąpił powrót do konserwatywnej podstawy programowej. Przywrócono do nauczania o dziejach wątki merytoryczne podejmujące tematy biblijnego stworzenia świata, dziejów Noego, czy Mojżesza. W Królestwie Kongresowym owe wsteczne tendencje nabrały charakteru urzędowego od 1823 r., kiedy to Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych zaczęło wydawać zalecenia dla nauczycieli mające na celu wykształcenie w młodzieży przywiązania do „religii i tronu”. Polegało to m. in. na pokazywaniu jak w średniowieczu system monarchistyczny współpracował z kościołem tworząc fundamenty kultury. Nie wszędzie jednak sytuacja przedstawiała się w ten sposób. Przykładowo na ziemiach litewsko-ruskich w szkołach masowo wykorzystywano podręczniki Skrzetuskich. Tam obok „Dziejów Polski potocznym sposobem opowiedzianych” Lelewela, które chociaż nie zostały wprowadzone do programu nauczania szkolnego, to czytane potajemnie przyczyniały się do pogłębiania uczuć patriotycznych wśród młodzieży, korzystano też ze „*Śpiewów historycznych*” Juliana Ursyna Niemcewicza. Lektura dzieł zakazanych miała ogromny wpływ na utrzymanie postaw narodowościowych w młodym pokoleniu.¹¹³

Słowikowski, jako dowód na pamięć o reformach KEN w szkolnictwie polskim przedstawił treść, rzadko przypominanego w dziejach oświaty, wystąpienia Konstantego

¹¹² Tamże, s. 40-41.

¹¹³ T. Słowikowski, *Postęp czy regres...*, s. 56-58.

Wolskiego *O ważności ustanowienia i wprowadzenia po szkołach księzek elementarnych* wygłoszone na posiedzeniu Królewskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk w dniu 18 września 1809 roku a wydrukowaną w Rocznikach TPN w 1812 r. Trzeba pamiętać, że było to w czasach istnienia Księstwa Warszawskiego i hasła o konieczności kontynuowania dzieła KEN i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, nie były nazbyt szokujące, a nawet wręcz pożądane. Zdaniem Słowikowskiego wartość mowy Wolskiego zawierała się najbardziej w tym, choć podkreślał wyjątkowość księzek braci Skrzetuskich, Wagi i Szybińskiego, to jednak mając na uwadze potrzebę aktualizacji ich treści, postulował wydanie nowych podręczników, które byłyby zaktualizowane o nowe odkrycia. Słowikowski nawiązał także do rozprawki Lelewela *O potrzebie ksiąg elementarnych*, opublikowanej w *Tygodniku Wileńskim* w 1822 r. Lelewel za najbardziej sprzyjający pisaniu podręczników okres uznał czasy Stanisława Augusta. Ubolewał nad przerwaniem sprzyjających warunków dla rozwoju polskiej nauki i szkolnictwa w wyniku utraty przez Polskę niepodległości. Pisał o ograniczeniach wprowadzonych przez władze zaborcze na ziemiach zagarniętych przez Prusy oraz w Galicji, podkreślał jednak utrzymujące się wpływy KEN na Litwie i Wołyniu. Postulował konieczność aktualizowania niektórych dzieł. Praca nad przeróbkami podręcznika Wagi doprowadziła go do napisania własnego dzieła *Dziejów Potocznych*¹¹⁴. Jako ciekawy fakt krakowski historyk podał, że podręcznik napisany przez Lelewela powstał w odpowiedzi na zapotrzebowanie ze strony społeczeństwa. Taki obraz wyłaniał się z korespondencji prowadzonej przez Lelewela ze swoimi uczniami, którzy wyrażali się o dziele z wielkim entuzjazmem, wspominając również o kolejnych chętnych do jego skopiowania, lub zakupu. Słowikowski zwrócił także uwagę na jego bliskie relacje z uczniami, które miały podłoże emocjonalno-dydaktyczne i wskazywały one na zasięg jego pracy, której wpływy sięgały od Uniwersytetu Wileńskiego aż do Wolnego Miasta Krakowa¹¹⁵.

Słowikowski, w artykule, przywołującym tradycję oddziaływań KEN na szkolnictwo na ziemiach polskich pod zaborami, podkreślił znacznie Lelewela jako kontynuatora myśli KEN i niejako jej indywidualnego następcy w wyznaczaniu kierunku, w którym zmierzało nauczanie historii w szkołach. Jego aktywność przejawiała się w działalności dydaktycznej na Katedrze Wileńskiej, świetnymi relacjami ze swoimi studentami oraz w działalności twórczej. Pisząc podręcznik Lelewel stosował się do wytycznych wskazanych przez KEN oraz Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych. Do najistotniejszych należały - dostosowanie treści do

¹¹⁴ Tenże, *Echa Komisji Edukacji...*, s. 41 - 43.

¹¹⁵ Tenże, *Nauczanie historii na ziemiach polskich w pierwszej połowie XIX wieku. Sprawozdanie z badań*, „Sprawozdania z posiedzeń Komisji Naukowych Oddziału PAN w Krakowie”, styczeń – czerwiec 1969 r., Kraków 1970, s. 86.

możliwości poznawczych uczniów, przystępne przedstawienie faktów oraz stopniowe przechodzenie od rzeczy łatwych do trudniejszych i bardziej złożonych. Dodatkowo zastosował specyficzną formę podręcznika - momentami zwracał się bezpośrednio do ucznia, starając się nawiązać z nim możliwie bliski kontakt. Krakowski metodyk historii dowodził, że Lelewel był także mentorem dla swoich uczniów i niezaprzeczalnym autorytetem oraz źródłem wsparcia w czasie, kiedy obserwować można było coraz większe odstępstwa od zasad nauczania ustanowionych przez KEN z czasów poprzedzających zabory. Był uznawany za strażnika jej rozwiązań dydaktycznych. Jako dowód powyższego stwierdzenia Słowikowski przytoczył listy, które Lelewel otrzymywał np. od nauczyciela z Liceum Krzemienieckiego, Józefa Jaroszewicza, żałującego, że w szkole w której uczył, odchodziło się od zasad KEN; od Zygmunta Nowickiego, który pisał o zarządzeniu wycofującym ze szkół podręcznik Teodora Wagi lub o konieczności zachowania w programie nauczania historii narodowej¹¹⁶.

Społeczeństwo polskie po trzecim rozbiórce znalazło się w nowych realiach politycznych. Przerwane zostały rozwój polskiego szkolnictwa, ciągłość procesu nauczania historii i polskiej myśli dydaktycznej. W szkolnej edukacji o przeszłości, pisał Słowikowski, obserwowano się powrót do nauczania na pamięć i eliminowanie laickiej myśli dydaktycznej - charakterystycznej dla czasów KEN. W pierwszym etapie zaborów brakowało też takiej instytucji, która zajęłaby się przygotowaniem rzetelnych podręczników. Jednak tradycje KEN na krótko zostały przywrócone w czasach Księstwa Warszawskiego. Niebagatelną rolę w tym procesie odegrali sami nauczyciele. Metodyk historii z krakowskiej WSP udowodnił to na przykładzie funkcjonowania Liceum św. Anny z Krakowa. Zwrócił też uwagę, że i po upadku Księstwa Warszawskiego, w mieście, w którym to liceum działało, czyli w Krakowie, zachowana została ciągłość założeń pedagogicznych dotyczących edukacji o przeszłości w szkole, wypracowanych w czasach KEN. Słowikowski wiązał to też z powstaniem na Uniwersytecie Jagiellońskim katedry historii powszechnej, co miało bezpośredni wpływ na kształt nauczania o przeszłości w Wolnym Mieście Krakowie, a przede wszystkim funkcjonowaniem Towarzystwa Naukowego Krakowskiego, ściśle współpracującego z UJ. Aktywnie działali w nim licealni nauczyciele historii Ludwik Kosicki i Walenty Kulawski¹¹⁷.

¹¹⁶ Tenże, *Echa Komisji Edukacji...*, s. 46-49.

¹¹⁷ Tenże, *Uniwersytet Jagielloński i nauczanie historii w Wolnym Mieście Krakowie (1815-1846)*, „Małopolskie Studia Historyczne”, 1963, r. 6, nr 3-4, s. 65-70; por. T. Słowikowski, *Nauczanie historii w Wolnym Mieście Krakowie*, „Sprawozdania z posiedzeń Komisji Naukowych Oddziału PAN w Krakowie”, styczeń-czerwiec 1964, Kraków 1965, s. 82-83.

Słowikowski podkreślał, że ogromne, ale negatywne, znaczenia dla nauczania o przeszłości w Wolnym Mieście Krakowie miała rezygnacja z koncepcji autorstwa Lelewela. Zauważał, że światłe i nowoczesne idee oświeceniowe zostały stłamszone w trakcie zaborów przez rządy konserwatywne oparte na dyktacie kościoła. W efekcie w nauczaniu historii pojawił się regres. Powróciło nauczanie pamięciowe, zrezygnowano z samodzielnej pracy uczniów i wycofano z użycia nowoczesne podręczniki. Szczególną stratą dla edukacji historycznej, była w opinii krakowskiego metodyka historii, rezygnacja z podręczników do nauczania historii powszechnej autorstwa braci Skrzetuskich. Wprowadzone w ich miejsce przekłady podręczników zagranicznych nie były na takim poziomie dydaktycznym i merytorycznym. Ich ułomności nie byli w stanie przezwyciężyć nauczyciele. Zwłaszcza, że zmieniły się założenia poznawcze szkół funkcjonujących w Wolnym Mieście Krakowie. W nauczaniu o przeszłości dominowały dzieje starożytne, marginalizowana była historia najnowsza, a przede wszystkim narodowa¹¹⁸. W efekcie wizytację w szkołach przeprowadziła Wielka Rada Uniwersytetu Jagiellońskiego¹¹⁹.

Kolejne istotne problemy, na który zwrócił uwagę Słowikowski omawiając nauczanie historii w Wolnym Mieście Krakowie, dotyczyły przygotowania naukowego nauczycieli a także organizacji samego nauczania historii nieprzewidującej odrębnego nauczyciela do edukacji historycznej. Te bolączki zostały zawarte w sprawozdaniu ks. Wincentego Łańcuckiego, który po wizytacjach liceów św. Anny i św. Barbary, sprzeciwił się nauczaniu historii przez różnych nauczycieli. Postulował on konieczność specjalizacji nauczyciela historii oraz wyodrębnienie historii narodowej od powszechnej. Odwoływał się bezpośrednio do tradycji KEN, według których działały polskie szkoły narodowe. W opinii krakowskiego metodyka historii bezpośrednio przyczyniało się to do obniżenia poziomu nauczania tego przedmiotu. Zauważał on także, że destrukcyjny wpływ na poziom poznawczy ucznia miały ciągłe zmiany nauczycieli, do których uczeń każdorazowo musiał się na nowo przyzwyczajać i zapoznawać z ich metodami pracy. Tym wszystkim niedogodnościom starała się zapobiec Wielka Rada Uniwersytetu Jagiellońskiego, co z czasem przyniosło pewne efekty, choćby pewne osłabienie tempa germanizacji szkolnictwa Wolnego Miasta Krakowa. Apel profesorów UJ był następstwem niezrealizowania zaleceń ks. Łańcuckiego. Profesorowie

¹¹⁸ Tenże, *Uniwersytet Jagielloński i...*, s. 71-83.

¹¹⁹ Tamże, s. 71-83. Warto wspomnieć, że początkowe funkcjonowanie Rzeczypospolitej Krakowskiej cechowała walka o autonomię Uniwersytetu Jagiellońskiego a także konflikt dwóch zwalczających się środowisk związanych ze Świętym Przymierzem a zatem z zaborcami reprezentującymi wówczas wsteczne i konserwatywne ideały przyjęte przez arystokrację oraz pokongresowymi nurtami opozycyjnymi natury liberalnej i wolnościowej występującymi powszechnie wśród mieszczaństwa, por. A. Jezioro, *Polityczny aspekt walki o autonomię Uniwersytetu Jagiellońskiego w czasach Wolnego Miasta Krakowa*, „Politeja - Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego”, R. 2010, nr 13, s. 30.

wnioskowali o wprowadzenie jednego nauczyciela historii w szkołach, jako uzasadnienie podając motywy dydaktyczne oraz psychologiczne. Jeden nauczyciel mógł lepiej dopasować stopniowanie materiału do możliwości poznawczych uczniów, przez co przyswajanie wiedzy mogło być bardziej efektywne. Historia była zbyt ważnym przedmiotem, aby można było podzielić jego prowadzenie na kilka osób. Przykłady te dowodziły, w opinii Słowikowskiego, że świadomość założeń KEN, nawet po kilkudziesięciu latach była wciąż żywa w środowisku krakowskich pedagogów. Tradycje KEN odnoszące się do nauczania historii miały możliwość przetrwania pod zaborami dzięki ciągłemu przedłużaniu ich oddziaływania przez różne instytucje zajmujące się edukacją¹²⁰.

Słowikowski nie za bardzo też wiedział jak ocenić stosowane przez nauczycieli metody pracy i charakter wskazówek metodycznych, które zawarte były w programach nauczania wprowadzonych po utracie niepodległości przez Polskę. Czasy KEN charakteryzowało odchodzenie od pamięciowych metod nauczania oraz położenie nacisku na uczenie przez zrozumienie. Potem obserwowano powrót do metod pamięciowych. W dużym stopniu było to spowodowane naciskami władz zaborczych - szczególnie w zaborze pruskim, gdzie dążono do podporządkowania historii procesowi germanizacji. Krakowski dydaktyk historii zwrócił uwagę na zarządzenia wydawane przez władze zaborcze, które często stały ze sobą w sprzeczności. Z jednej strony zalecano nowoczesne metody nauczania, z drugiej instruowano nauczycieli, aby wymagali od uczniów recytowania pamięciowo przyswojonych odpowiedzi, co znacznie ograniczało rozwój samodzielnego myślenia i wypowiedzi. Na takie metody nauczania skarżyło się wielu uczniów¹²¹.

Podsumowując swoje rozważania Słowikowski nie był w stanie udzielić jednoznacznej odpowiedzi na postawione przez siebie pytanie. Krakowski metodyk stwierdzał, że w pierwszej połowie XIX wieku widoczny był postęp w nauczaniu historii w stosunku do czasów KEN. Z drugiej jednak strony równocześnie z postępem występował regres, któremu starały się przeciwdziałać wyłącznie wybitne jednostki - przede wszystkim wychowany w duchu KEN Joachim Lelewel¹²².

2.5. Pomysły Joachima Lelewela na polską edukację o dziejach

Lelewel był inspiratorem pomysłów dydaktycznych w czasach, w których żył ale i wielokrotnie dla samego Słowikowskiego. Dla Lelewela podstawą rozważań nad procesem

¹²⁰ T. Słowikowski, *Uniwersytet Jagielloński i ...*, s. 84-85; T. Słowikowski, *Echa Komisji Edukacji...*, s. 42-45.

¹²¹ Tenże, *Postęp czy regres...*, s. 61-62.

¹²² Tamże, s. 63.

nauczania historii stały się działalność KEN i słabo wdrożone, z powodu rozbiorów, jej efekty. Entuzjastycznie pisał o nich Słowikowski zaznaczając, że stanowiły one kompendium teoretycznych i praktycznych wskazówek jak powinno się uczyć o przeszłości w nowych politycznych oraz społecznych uwarunkowaniach funkcjonowania społeczeństwa polskiego, ale też wynikały one ze świadomości jacy powinni być Polacy, by je zmienić. Koncepcja Lelewela miała dojrzewać przez lata. Jej początkiem były doświadczenia z własnej jego historycznej edukacji, wg Słowikowskiego wstecznej i klerykalnej, w której uczniowi przyszło tylko biernie przyswajać podawane mu treści. Co prawda, wg krakowskiego metodyka historii, Leleweł odwoływał się do osiemnastowiecznych tradycji nauczania o przeszłości, ale je modyfikował. To wręcz imponowało Słowikowskiemu, który mimo jego skromności, uważał się też za metodycznego nowatora. W jego przekonaniu szacunek i uznanie dla dokonań KEN nie hamowały Lelewela w dążeniu do ulepszenia i dostosowania koncepcji opowiadania o przeszłości do ówczesnych potrzeb polskiego społeczeństwa¹²³.

Słowikowski pozytywnie odniósł się do zalecenia Lelewela, by materiał przeznaczony do nauczania nie był zbyt obszerny, a napisany zaś był prostym i zrozumiałym językiem. Nie kwestionował tezy oświeceniowo-romantycznego dziejopisa o znaczeniu historii ojczyznej dla polskiego społeczeństwa. W jego przemyśleniach widział pionierskie podejście do relacji nauczyciel-uczeń. Krakowski metodyk historii zauważał, że trafne zwrócenie przez Lelewela uwagi na psychikę ucznia, dążenie do zawiązania porozumienia i stworzenia warunków do atmosfery zaufania między nauczającym a uczącym się było niezwykle nowoczesnym rozwiązaniem. Tym co jeszcze wyróżniało pomysły metodyczne Lelewela było połączenie zadań historii, jej metodologii z perspektywą dydaktyczną i praktyką szkolnego nauczania. Nie były to pomysły oderwane od rzeczywistości. Leleweł był patriotą doskonale zdającym sobie sprawę z ówczesnej sytuacji polskiego społeczeństwa. Słowikowski dostrzegł w jego dydaktycznym dorobku jedno z uwarunkowań odrodzenia się państwa polskiego¹²⁴.

¹²³ T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie...*, s. 100-101; Poglądy Słowikowskiego na temat metod nauczania historii ujęte w omawianym dziele zostały poddane krytycznej analizie przez Jerzego Maternickiego. (...) stanowisko T. Słowikowskiego wymaga dzisiaj daleko idącej rewizji. Dla przykładu zdaniem tegoż autora, „Jeżeli chodzi o same metody nauczania tego przedmiotu (historii), to ... nie tylko nie posunęło się w tym względzie na przód, ale raczej da się tutaj wyczuć nawet pewien regres w stosunku do tego, co na ten temat mówiono i działano w czasach Komisji Edukacji Narodowej” [Poglądy na nauczanie... s. 93]. W świetle tego, co wiemy o nauczaniu historii w Liceum Warszawskim, opinia ta jest bardzo dyskusyjna. W ostatniej swojej pracy T. Słowikowski znacznie zmodyfikował swój pogląd na nauczanie historii w pierwszym trzydziestoleciu XIX w., przyjmując w zasadzie nasz punkt widzenia, przedstawiony w tomie XVII „Rozprawy z dziejów oświaty” (1974), por. J. Maternicki, *Kultura historyczna dawna i współczesna: studia i szkice*, Warszawa 1979, s. 93.

¹²⁴ T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie...*, s. 102-116. *Nauczyciel historii-wychowawca to opis wzajemnie przeplatających się ról, gdyż nauczając – wychowujemy, wychowując – nauczamy. Nie można zatem oddzielić procesu nauczania od procesu wychowania*; J. Strykowska, *Kompetencje wychowawcze nauczyciela historii*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna...*, s. 278.

Rozważaniom teoretycznym Lelewela towarzyszyły pomysły organizacyjne dotyczące tego jak należy edukację historyczną podzielić, by była efektywna. Słowikowski akceptował ideę, by systematyczne nauczanie poprzedziło poznanie przez uczniów cech autonomicznych historii, które dziś określilibyśmy mianem orientacji w czasie i przestrzeni oraz najważniejszych epizodów. Przy czym, ze względu na poziom intelektualny i psychiczny uczniów nie należało w nich uwzględniać faktów deprecjonujących polską przeszłość. Dla efektywności tego rozwiązania konieczne było zastosowanie odpowiednich metod i środków dydaktycznych. Przede wszystkim tych, które przyczyniałyby się do nauczania rozumowego, nie deprecjonując przy tym kierowniczej roli nauczyciela¹²⁵.

Metodyk historii z krakowskiej WSP naukowy charakter koncepcji Lelewela widział też w łączeniu w niej faktów historycznych w ciągi przyczynowo-skutkowe; w przyjęciu cezur, którymi były przełomowe wydarzenia z dziejów ludzkości, w podziale materiału na większe okresy; w uznaniu prawdy historycznej za podstawowy instrument wychowawczy, poszerzający zakres społecznego oddziaływania historii i wykazaniu, że efektywność nauczania zależy także od cech psychologiczno-intelektualnych edukowanych. Niestety, zdaniem Słowikowskiego, czas w którym żył i tworzył Lelewel nie sprzyjał wdrożeniu tych pionierskich pomysłów. Zaś, gdy warunki funkcjonowania polskiego nauczania historii się zmieniły, pojawiły się inne przed nim wyzwania¹²⁶.

Koncepcję nauczania Lelewela wyróżniała świadomość wychowawczej roli historii, zrozumienie dla konieczności powrotu do postępowych metod nauczania historii, a także doskonała znajomość teorii naukowej i ówczesnego stanu nauczania. Słowikowski zaliczył do niej także położenie nacisku na aktywną postawę ucznia i nauczyciela w procesie poznawczym, oparcie nauczania na naukowych podstawach w zakresie samego jego przedmiotu, jak i psychiki oraz rozwoju intelektualnego ucznia, wyszczególnienie podstawowych środków metodycznych, ustalenie społecznego celu nauczania historii i konkretne wytyczne dotyczące jego organizacji. Krakowski metodyk podkreślał, że Lelewel w swojej koncepcji powiązał ze sobą: przedmiot poznania ucznia, proces uczenia się i nauczyciela, rozpoznał oraz opisał trudności związane z nauczaniem historii wynikające z jej specyfiki jako przedmiotu badań i przedmiotu szkolnego. Lelewel przedstawił również remedium na nie w postaci rozumowego i procesualnego ujęcia materiału historycznego, zamiast *mechanicznego zapamiętywania* zbioru faktów bez powiązań między nimi.

¹²⁵ T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie...*, s. 117-122.

¹²⁶ Tamże, s. 122-132.

Warunkiem koniecznym dla rozumowego nauczania historii była aktywna postawa ucznia wobec przedmiotu poznania oraz świadomość potrzeby samodzielnego myślenia¹²⁷.

Słowikowski stawiając tezę, że lelewelowska koncepcja nauczania jest jak najbardziej aktualna i może mieć zastosowanie w nauczaniu historii w Polsce Ludowej, zwrócił uwagę na to, że Lelewel posiadał także wiedzę na temat rozwoju psychicznego ucznia i jego zdolności poznawczych. Miało to wpływ na wybrane przez niego treści dla nauczania historii w szkole. Zdaniem krakowskiego metodyka historii oświeceniowo-romantyczny historyk przyjął stanowisko empiryczno-racjonalistyczne - proces historyczny miał być opisany zgodnie z prawdą i bezstronnie oraz rozpatrywany z pozycji laickich. Ważne było również to, że Lelewel podkreślał w swojej koncepcji związek historii Polski z historią powszechną, który powinien być zachowany w nauczaniu szkolnym, co nie przeszkadzało mu być patriotą kierującym się ideami postępu i ogólnoludzkiego humanitaryzmu. W swojej koncepcji nauczania widział narzędzie mające służyć wychowaniu przyszłego pokolenia, które będzie walczyć o nową, niepodległą Polskę. Cieszył się szacunkiem i zaufaniem, wierzono, że jego działalność przyniesie korzyści dla polskiego narodu¹²⁸.

2.6. Nauczanie historii w okresie Polski Ludowej

Jest czymś wręcz zadziwiającym, iż badając historię nauczania o przeszłości, Słowikowski niemal całkowicie pominął koniec XIX w. i okres międzywojenny. Analiza pozostałych koncepcji nauczania historii, zauważalnych w polskich dziejach, dokonana przez Słowikowskiego, pokazuje, że w zasadzie w żadnym pomysle dydaktycznym, przedstawionym przez metodyka historii z WSP Kraków, nie wychodził on poza ramy oficjalnej aktualnej polityki i ideologii. Tak było w okresie II RP, ale w przypadku czasów po II wojnie światowej serwituty ideowe krakowskiego metodyka były bardziej widoczne. Uległość wobec komunistycznej ideologii dostrzec można w analizie pomysłów na nauczanie Włodzimierza Lenina i jego żony Nadieżdy Krupskiej. Krakowski metodyk asekurował się przy tym, iż jego stanowisko nie jest skutkiem jakiegoś głębszego zastanowienia się nad całością programu Lenina i jego komunistycznych prekursorów: Marksa i Engelsa, ale akceptuje ich społeczne i ideowe podłoże związane z ich edukacyjnymi koncepcjami. Słowikowski afirmatywnie podchodził do krytyki szkolnictwa burżuazyjnego zaprezentowanego przez przywódcę bolszewickiej rewolucji. Nie polemizował z tezą, że

¹²⁷ T. Słowikowski, *Aktualności wskazań dydaktycznych Joachima Lelewela dla nauczania historii*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Nauki Humanistyczno-Społeczne”, 1962, seria I, z. 24, s. 145-148.

¹²⁸ Tamże, s. 149-153.

oparte było na klasowym podziale społeczeństwa i wręcz jego założeniem było szerzenie analfabetyzmu wśród ludu. Zgodnie też z formacyjną koncepcją przebiegu dziejów aprobował stanowisko Lenina, że dorobek nauki i szkolnictwa burżuazyjnego był niezbędnym elementem powstania nowego systemu nauki i nauczania w społeczeństwie komunistycznym¹²⁹. Trudno w związku z tym określić, czym tak naprawdę kierował się krakowski metodyk omawiając – dość pobieżnie co trzeba przyznać - leninowską koncepcję szkoły. Przecież nawet jej nie wpisywał w ramy szkolnego nauczania historii, chyba, że za takowe uznamy oparcie go na antyreligijnym, antyrodzinnym, antykościelnym i klasowym fundamencie komunistycznej oświaty, kształtującej człowieka potrafiącego odnaleźć się we wszystkich dziedzinach życia gospodarczego¹³⁰.

Słowikowski, nigdy nie kwestionował ustroju Polski Ludowej, co więcej w utrwalaniu obrazu historii, zgodnego z nim mocno uczestniczył. Dowodem na zaakceptowanie przez Słowikowskiego marksistowskiego charakteru nauczania historii była jego recenzja wprowadzanego do nowej - od 1961 r. - struktury systemu oświaty w Polsce Ludowej, projektu programu historii dla klas V-VIII. Zarzucił mu ujęcie materiału historycznego niezgodne z podstawowymi założeniami materialistycznej metodologii historii. Wiązał to z brakiem znajomości przez autorów projektu najnowszych publikacji metodycznych, przede wszystkim Moszczeńskiej i jego własnych. Skutkiem tego było dość przypadkowe zestawienie faktografii bez powiązania jej w procesualne układy dowodzące formacyjnego charakteru dziejów. Nie miał przy tym zastrzeżeń do treści nauczania. By zaakceptować projekt przedstawił postulat, by twórcy projektu programu zasygnalizowali nauczycielom konieczność pogłębiania wiedzy historycznej w oparciu o najnowsze publikacje¹³¹. Można to rozumieć jako nawoływanie do uznania marksistowskiej historiozofii i historiografii.

Naukowa współpraca Słowikowskiego i Augustynka w I etapie objęła również propozycje rozważań metodycznych do nauczania historii w I klasie zreformowanego liceum, będącego skutkiem wprowadzonych w 1961 r. 8 – letniej szkoły podstawowej i 4–letniego liceum. Krakowscy metodycy historii chwalili edukacyjne założenie nowej struktury szkolnictwa polegające na zależności uczenia i wychowania. W związku z tym realizację założeń programowych uzależnili od ścisłej i świadomej współpracy między nauczycielem

¹²⁹ T. Słowikowski, *Lenin wobec procesu uczenia się i nauczania*, „Wiadomości Historyczne”, 1960, R. 3, nr 2/3, s. 86-91; T. Słowikowski, *Sprawozdanie z sesji naukowej, poświęconej 90 rocznicy urodzin W.I. Lenina w Krakowie*, „Kwartalnik Historyczny”, 1960, r. 67, t. 3, s. 850-853.

¹³⁰ A. Drózd, *Książka w perspektywie utopijnych zadań pedagogiki sowieckiej z lat 1917-1939*, „Ethos. Kwartalnik Instytutu Jana Pawła II KUL”, 27/2014, nr 3(107), s. 192.; F. Nowicki, *Samodyscyplina i wszechstronność – człowiek komunistyczny w ujęciu Lenina*, „Praktyka teoretyczna”, 2016, nr 20, s. 169.

¹³¹ AAN, Ministerstwo Oświaty (dalej: MO), *Szkoła podstawowa – historia 1962*, sygn. 4416, s. 201.

oraz uczniem, której dydaktycznym efektem winna być samodzielna pracy ucznia. Przy czym usamodzielnienie pracy ucznia rozumieli jako umiejętność korzystania z pomocy naukowych, jego uczestnictwo w ogniwach lekcji nastawionych na postawienie problemu, jego rozwiązanie i sprawdzenie rozwiązania oraz emocjonalnym zdobywaniu wiedzy. Słowikowski i Augustynek akcentowali znaczenie metody wiodącej stosowanej przez nauczycieli, od której zależały wszystkie etapy procesu dydaktycznego. Ówczesna podstawa programowa wskazywała na możliwość wykorzystania w tym znaczeniu wykładu. Było to zgodne z poglądami samego Słowikowskiego, który dość powoli akceptował zastosowanie metod aktywizujących w nauczaniu historii. Bardziej przychylnie, i to mocno wybrzmiało we wspólnym artykule metodyków historii z WSP Kraków, odnosił się do zastosowania metody problemowej, wskazując, iż sprzyja temu program nauczania historii w klasie I liceum ogólnokształcącego. Jej wykorzystanie polegało na uświadomieniu uczniowi celowości podejmowanego przez niego wysiłku intelektualnego, korzyści płynących z rozwiązania problemu oraz klarowności ostatecznego rozstrzygnięcia. Niezmiennie jednak Słowikowski i Augustynek zaznaczali, że dobry nauczyciel nie może opierać się wyłącznie na wytycznych programowych i jego horyzont poznawczy powinien wykraczać poza jej merytoryczne ramy. Niezbędna była znajomość pełnego procesu kształcenia i wychowania obejmującego także ogniwa szkoły podstawowej, która miała przecież przygotować ucznia do wkroczenia w kolejny etap edukacyjny¹³².

Przy końcu lat 60. XX w szkolnej edukacji coraz większy nacisk kładziono na kwestie przygotowania uczniów do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Zgodnie z tym edukacyjnym trendem Słowikowski z Majorkiem przedstawili polskie tradycje wychowania obywatelskiego. Czynnikiem inspirującym dla nich było też wprowadzenie do szkół nowego przedmiotu o nazwie wychowanie obywatelskie. Jego program przesiąknięty był ideologią komunistyczną i w ocenie krakowskich metodyków historii nauczyciele nie byli do jego prowadzenia przygotowani dydaktycznie, ale też z powodu nieuświadomienia sobie jego znaczenia w aktualnych realiach społeczno-politycznych. By uzasadnić sens nowego przedmiotu, rozważania na temat wychowania obywatelskiego rozpoczęli od czasów Szkoły Rycerskiej i KEN powołanych w czasach Stanisława Augusta Poniatowskiego, a historyczny wątek zakończyli omówieniem kształtowania postaw obywatelskich w dwudziestoleciu międzywojennym.

¹³² T. Słowikowski, K. Augustynek, *Uwagi do realizacji programu nauczania w klasie I zreformowanego liceum ogólnokształcącego*, „Wiadomości Historyczne”, 1967, R. 10, nr 4, s. 174-179.

Słowikowski i Majorek przypomnieli, że w polskim oświeceniu wykładano przedmiot o nazwie „nauka moralna”. To właśnie w jego ideowych i merytorycznych założeniach programowych dostrzegli wspólne płaszczyzny z jego nową, socjalistyczną odsłoną. Uzasadniali, że efektywność wychowania obywatelskiego mogła nastąpić tylko wówczas, gdy odpowiadały za nie instytucje państwowe – świeckie. Spośród XVIII-wiecznych koncepcji nauki moralnej odrzucili tę realizowaną przez szkoły jezuickie. Entuzjastycznie zaś odnieśli się do pomysłu na edukację obywatelską autorstwa pedagoga i pijara Antoniego Popławskiego. Zakładał on w niej nauczanie świeckiej moralności, prawa i ekonomii politycznej. Walorem było także to, iż za niezbędny czynnik wspomagający kształtowanie postaw obywatelskich uznawał on znajomość emocji dziecka i elementarnych praw logiki. Z biegiem czasu i wraz z procesem dojrzewania dziecka, nauka moralna powinna przekształcać się w edukację obywatelską, bogatszą w elementy prawa natury i praw narodów. Generalnie nadrzędnym celem wychowania obywatelskiego miała być budowa społeczeństwa Rzeczypospolitej, jako mądrego, silnego monolitu, zdolnego uratować ją przed upadkiem¹³³.

Krakowscy metodycy historii, odwołując się do czasów KEN, eksponowali obowiązki edukacyjne nauczycieli, którzy realizując wytyczne KEN, odpowiadali za kształtowanie myślenia uczniów wpajanie im zasad wolności, sprawiedliwości, powinności, samodzielności, dobra społecznego i kształtowanie postaw obywatelskich. Krytykowali także metody wykładania edukacji obywatelskiej w szkołach parafialnych, w których, ich zdaniem nauka zależała od dobrej woli księży. Dlatego była ona przestarzała metodycznie, ale też ideowo przesiąknięta płytką dewocją i wstecznictwem. Założenia KEN stanowiły wzór także podczas rozbiorów. Słowikowski i Majorek ich odzwierciedlenia upatrywali w założeniach programowych nauki o konstytucji wykładanej na terenie Księstwa Warszawskiego i Wolnego Miasta Krakowa. Ich fundamentalne kryteria stanowiły także ideowy budulec dla polskiego szkolnictwa po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. W ich opinii niestety przybrała ona wówczas kształt wychowania narodowego przesiąkniętego skrajnym nacjonalizmem, choć w dokumentach oświatowych międzywojenna koncepcja wychowania narodowego wyglądała dość neutralnie i zakładała integrację Polaków żyjących od pokoleń

¹³³ T. Słowikowski, Cz. Majorek, *Polskie tradycje wychowania obywatelskiego w szkole*, „Nowa Szkoła”, 1969, nr 4, s. 2-4; por. T. Kalbarczyk, *Wychowanie obywatelskie: między patriotyzmem a kosmopolityzmem*, „Przegląd Filozoficzny — Nowa Seria”, 2009, R. 18, nr 1 (69), s. 75-84; Ł. Hajduk, *Wychowanie obywatelskie, państwowe, narodowe: przegląd wybranych koncepcji*, [w:] *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, red. D. Gierszewski, H.A. Kretek, Racibórz 2015, s. 122-127.

pod trzema, różnymi zaborami, wyposażenie uczniów w podstawową wiedzę na temat państwa polskiego oraz wzbudzenie uczuć patriotycznych¹³⁴.

Słowikowski i Majorek problematykę nauczania wychowania obywatelskiego kontynuowali w kolejnym artykule. Tym razem odeszli od historycznego jego ujęcia na rzecz przedstawienia modelu, jak powinno ono aktualnie wyglądać. Źródło błędów i niepowodzeń w tym zakresie widzieli najpierw w nieuświadomieniu sobie przez nauczycieli roli wychowania obywatelskiego w systemie kształcenia młodego pokolenia. Skutkiem tego było traktowanie treści z zakresu wychowania obywatelskiego zbyt statycznie i jako coś niepodlegającego interpretowaniu oraz wartościowaniu przez uczniów. Potem wskazywali, że w szkole nie uwzględnia się charakter wychowania, zmieniającego się wraz z przeobrażeniami społeczno-politycznymi. I wreszcie nie zauważa się też różnic między wychowaniem obywatelskim jako systemem wychowawczym a przedmiotem nauczania szkolnego¹³⁵.

Krakowscy metodycy podjęli próbę wyjaśnienia oddziaływania wychowania obywatelskiego na postawy młodych obywateli, a tym samym na funkcjonowanie państwa, które w ich opinii pełniło zawsze dwie zasadnicze funkcje: panowania klasowego oraz ogólnospołeczną, dotyczącą powszechności zaspakajania potrzeb społeczeństwa. Jako dowód tej tezy przywoływali historyczne przykłady - czasy oświecenia, kiedy to nauczanie wykorzystywano do kontroli i podporządkowania poddanych oraz zaszczepiania w dzieciach od najmłodszych lat kultu monarchy oraz państwo burżuazyjne, w którym za pośrednictwem wychowania dążono do ugruntowania przekonania o niekwestionowanych prawach klasy uprzywilejowanej, wykluczając refleksję nad przyczyną takiej sytuacji. W tych przypadkach nie mogło być mowy o niezależności wychowania obywatelskiego, które miało sprzyjać interesom konkretnej formacji politycznej. Zupełnie inaczej wyglądała sytuacja w państwie socjalistycznym, które reprezentowało interes ogółu i stało się dobrem społecznym. W opinii Słowikowskiego i Majorka powinno się więc dążyć do utrwalenia w młodzieży przekonania, że ich indywidualne działania oraz interes społeczny są ściśle powiązane z funkcjonowaniem państwa¹³⁶.

W artykule o uwarunkowaniach współczesnej praktyki nauczania wychowania obywatelskiego krakowscy metody historii akcentowali brak sprecyzowania czym jest oraz czym powinno być wychowanie obywatelskie. Jednak najistotniejszą kwestią było

¹³⁴ T. Słowikowski, Cz. Majorek, *Polskie tradycje wychowania...*, s. 4-8.

¹³⁵ T. Słowikowski, Cz. Majorek, *Wychowanie obywatelskie jako przedmiot nauczania*, „Nowa Szkoła”, 1969, nr 7, s. 4-8.

¹³⁶ Tamże, s. 9-10.

rozdzielenie pomiędzy wychowaniem obywatelskim jako przedmiotem szkolnym, a systemem wychowawczym. Przedmiot był jednym z elementów systemu i równocześnie jego pochodną. Zaznaczali więc, że na system wychowania składały się również inne przedmioty szkolne i w ich ramach powinny być też realizowane cele, które stawiano nauczaniu wychowania obywatelskiego. Wedle ich uwag ważne było, aby zdać sobie sprawę, że treści, jakie przekazuje ten przedmiot są istotnym elementem wiedzy ogólnej ucznia i jakie są ich źródła. Słowikowski i Majorek w tej roli wymieniali m. in. wciąganie uczniów w życie polityczne środowiska szkolnego, wprowadzanie w czynne życie społeczne, zachęcanie do udziału w manifestacjach, udział w uroczystościach rocznicowych, przekaz informacji płynących ze środków masowego przekazu. Dokonali też swoistej hierarchii przedmiotów szkolnych. Za priorytetowe w zakresie wychowania obywatelskiego i źródło wiedzy obywatelskiej przyjęli dość arbitralnie i obligatoryjnie: język polski, geografję i historię. Taki wybór tłumaczyli tym, że literatura, z którą uczeń zapoznaje się na lekcjach języka ojczystego była i jest źródłem wiedzy o życiu społecznym oraz politycznym - współczesnym oraz przeszłym. Geografia pomaga zrozumieć jak czynniki polityczne, ekonomiczne i geograficzne wpływają na społeczny byt człowieka. Historia natomiast, najważniejsza dziedzina, która posiada bezpośredni związek z wychowaniem obywatelskim jako przedmiotem nauczania, przez naukę o wydarzeniach z przeszłości pomaga zrozumieć bieżące przemiany zachodzące w otoczeniu ucznia (ekonomiczne, polityczne, społeczne). Ale najważniejsze było to, że historia, zdaniem Słowikowskiego i Majorca, przekonywała o słuszności socjalizmu i zasad materializmu historycznego, a to było niezbędne dla kształcenia obywatelskiego¹³⁷.

Krakowscy metodycy historii podkreślili też integrującą rolę przedmiotu wychowanie obywatelskie, który powinien spajać treści społeczno-polityczne przekazywane przez inne dyscypliny szkolne oraz systematyzować je. Należało przy tym pamiętać, że priorytetową funkcją tego przedmiotu było kształtowanie postaw obywatelskich uczniów przez treści znacznie bardziej nasycone ideowością niż te poznawane na innych przedmiotach. Wyselekcjonowana i przedstawiona, zgodnie z założeniami programowymi, odzwierciedlającymi interes państwa komunistycznego, wiedza została uznana przez nich za podstawę wyrobienia pożądanych postaw społecznych i ideologicznych. Jednym z warunków realizacji treści programowych było prezentowanie zagadnień w powiązaniu z realiami współczesności. Tezy naukowe musiały być połączone z bieżącymi wydarzeniami społeczno-politycznymi przy zachowaniu obiektywności, bowiem tylko taka wiedza, w opinii

¹³⁷ Tamże, s. 12.

Słowikowskiego i Majorka służyła realizacji państwowych założeń wychowania obywatelskiego. Dawała także uczniom możliwość osobistego badania i analizy procesów społecznych w ich własnym środowisku, co przyczyniało się do prawidłowego kształcenia procesów myślowych. Jednocześnie weryfikacja procesów dydaktycznych w zakresie wychowania obywatelskiego następowała w praktyce społecznej¹³⁸.

W dorobku Słowikowskiego i jego współpracowników z Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków trzeba zauważyć ich rozważania na temat miejsca historii w realizacji celów dydaktycznych w szkołach podstawowych i średnich Polski Ludowej. Artykuł na ten temat przedstawił kierownik katedry, ale jego tezy, wyniki badań i wreszcie interpretacje oraz zalecenia na przyszłość były ich wspólnym dziełem. Przyjęli oni, że uwzględnienie wpływu przeszłości na współczesność szczególnie w systemie socjalistycznym, jest nie tylko zauważalne ale też wdrażane poprzez system nauczania o dziejach, bowiem instytucjonalną strukturę wychowawczą należało traktować jako integralną część systemu społeczno-politycznego. Z tego układu wynikały funkcje szkoły, której głównym zadaniem było uzyskanie przez ucznia wiadomości ściśle wyznaczonych przez program nauczania i wykształcenie w nim poglądów, postaw życiowych oraz właściwego stosunku do powszechnie obowiązujących wartości i zasad. Szkoła w systemie socjalistycznym powinna więc wychować obywateli o postawach spełniających jego potrzeby. Wiedza teoretyczna powinna być przekazywana wraz z praktyczną, a wychowanie i polityka musiały się wzajemnie przenikać. To zaś miało przyczynić się do zrozumienia przez uczniów przemian politycznych, ekonomicznych i społecznych zachodzących w kraju oraz zakorzenić w nich przekonanie o wyższości systemu socjalistycznego nad kapitalistycznym. Słowikowski, Augustynek i Majorek wskazywali na rekonstrukcyjną funkcję szkoły, polegającą na zachęceniu kolejnych pokoleń do kontynuowania przemian społecznych¹³⁹.

Pracownicy Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków postawili tezę, że największy wpływ na kształtowanie postaw społecznych i światopoglądu ucznia ma terażniejszość, jednak musi być ona ukazywana w kontekście przeszłości, której obraz dostarczał przedmiot o nazwie historia. Aby określić rolę i miejsce jakie zajmowała historia w systemie wychowawczym, należało według nich skupić się na specyfice nauki historycznej, jej podstawowych zadaniach oraz metodach nauczania o dziejach. Szczególne znaczenie przypisali celom szkolnego nauczania historii. Proponowali, by je przedstawić w kategoriach

¹³⁸ Tamże, s. 13-15.

¹³⁹ T. Słowikowski, K. Augustynek, Cz. Majorek, *Miejsce i zadania przedmiotu historii w realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły podstawowej i średniej cz. 1*, „Wiadomości Historyczne”, 1970, R. 13, nr 5, s. 193-194.

przekazywania wiedzy, na których skupiają się przygotowywane programy nauczania lub w kategoriach wychowawczych, które widoczne są w teoretycznych opracowaniach nt. nauczania przedmiotu. Krakowscy metodycy zaprezentowali dwa sposoby rozróżniania celów nauczania historii. Pierwszy, w którym wyróżnili cele perspektywiczne, częściowe oraz etapowe. W drugim wyodrębnili cele poznawcze, kształcące i wychowawcze, w których obrębie można było wyróżnić znowu cele perspektywiczne, częściowe oraz etapowe. Mieli przy tym świadomość, że było to rozróżnienie formalne, natomiast w praktyce wszystkie cele powinny się przenikać¹⁴⁰.

Metodycy historii z WSP Kraków za cel perspektywiczny nauczania historii uznali wykształcenie w uczniach umiejętności praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy. Przekazywane wiadomości powinny umożliwić zrozumienie przez nich praw kierujących rozwojem dziejowym. Sam proces przekazywania wiedzy powinien przebiegać etapami (cele etapowe) i być dostosowany do stopniowo rosnących możliwości poznawczych uczniów. Uczeń powinien przywyknąć do rozpatrywania wydarzeń i zjawisk dziejowych jako współwystępujących oraz pozostających w stosunku ze swoimi następstwami, umieć umiejscowić poszczególne elementy w przestrzeni dziejowej oraz dostrzegać je w kontekście celowych działań całego społeczeństwa, nie tylko jednostek. Przekazywane wiadomości powinny umożliwić spojrzenie na współczesność z perspektywy historycznej - w kontekście zmian zachodzących w społeczeństwie na przestrzeni lat. Nauka historii powinna wyposażyć uczniów w umiejętność samodzielnej obserwacji oraz wartościowania faktów, co prowadzi do rozwoju myślenia analitycznego, wyciągania wniosków na podstawie obserwacji prawidłowości w procesie dziejowym i dostrzegania tych prawidłowości. Oprócz powyższych, nauka historii powinna również, poprzez wpływ na emocjonalne postrzeganie przez ucznia wydarzeń, kształtować poglądy zgodne z założeniami systemu socjalistycznego¹⁴¹.

W kwestii drugiego podziału, który również był jedynie formalny, gdyż cele muszą być traktowane jako integralna całość: cel poznawczy określał zakres materiału, który powinien być przyswojony i zrozumiany przez ucznia. Natomiast cel kształcący to dążenie do rozwinięcia w uczniach *myślenia, wyobraźni, pamięci, obserwacji i uwagi*, wykształcenie myślenia w kontekście historycznym oraz wartościowania faktów. Ostatni, cel wychowawczy

¹⁴⁰ Tamże, s. 195-196.

¹⁴¹ Tamże, s. 197.

odpowiadał za kształtowanie osobowości ucznia i wzmacnianie w nim cech pożądaných przez społeczeństwo kierujące się zasadami ustroju socjalistycznego¹⁴².

Tak przedstawiony model nauczania historii w Polsce Ludowej był uniwersalny i mógł być stosowany zarówno w szkole podstawowej jak i średniej. Pracownicy Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków owszem przyznawali, że na niższym poziomie będzie się pojawiało więcej problemów do rozwiązania, jednak **uczeń zadając pytania** i rozwiązując problemy przy pomocy nauczyciela, przyswoi wiedzę w sposób zrozumiały. W ich opinii przyczyniało się to również do rozwoju procesów intelektualnych, prawidłowych dla nauki historycznej, ale również tych ogólnych nauk. Od początku należało więc przyzwyczajając uczniów do zadawania pytań i szukania przyczyn różnych zjawisk¹⁴³.

W 1975 r., wspólnie z Augustynkiem, co ważne - wówczas nie tylko podwładnym Słowikowskiego, ale też prominentnym działaczem PZPR – wydał artykuł, w którym podjęli wątek znaczenia szkolnej historii w kształtowaniu naukowego/materialistycznego światopoglądu. Powiązali to ze strukturą i specyfiką przedmiotu, a także rozwojem osobowości ucznia oraz psychicznymi właściwościami charakterystycznymi dla danego wieku. Uznali przy tym, że w naukowym światopoglądzie istotne jest zastosowanie teorii marksizmu-leninizmu do badań nad przeszłością, ale też do wyznaczenia ideału człowieka kierującego się w życiu nie tylko racjonalistycznym podejściem do rzeczywistości, ale też wywodzącym ten racjonalizm z komunizmu. Słowikowski i Augustynek akcentowali, że taki światopogląd naukowy musi opierać się na przekonaniach mających uzasadnienie naukowe. W pedagogice socjalistycznej, wykorzystującej historię jako tło jego kształtowania, polegał też na uświadomieniu uczniom prawidłowości procesu dziejowego. Pracownicy Katedry Dydaktyki Historii zaznaczali przy tym, że historia ma doniosłą rolę historii w zrozumieniu postępu społecznego oraz działań człowieka i jego natury. Jednak sama wiedza nie spełni funkcji kształtowania światopoglądu, jeśli nie będzie połączona z działaniem. Aby poznawana wiedza miała zastosowanie praktyczne, niezbędne było wytworzenie u ucznia emocjonalnego stosunku do przedstawianych faktów. Tylko wtedy przyswojone wiadomości nabiorą formy przekonań, czyli bardziej samodzielnego podejścia do danych zagadnień. Cechą przekonań jest pewność ich słuszności wynikająca z powiązania z emocjami i uczuciami. W przypadku

¹⁴² Tamże, s. 198; por. Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944-1989: uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne*, Lublin 2010, s. 111-112.

¹⁴³ T. Słowikowski, K. Augustynek, Cz. Majorek, *Miejsce i zadania przedmiotu...*, s. 245.

kształtowania światopoglądu naukowego przekonania muszą charakteryzować się pewnością obiektywną, a więc wyprowadzoną ze znajomości ogólnych praw rozwoju społecznego¹⁴⁴.

Zdaniem Słowikowskiego i Augustynka w kształtowaniu naukowego światopoglądu na lekcjach historii istotne znaczenie ma jej specyficzny charakter, zawierający się w tym, iż zdecydowana większość materiału poznawczego nie podlega bezpośredniej obserwacji ucznia. Poznanie historyczne opiera się na poznaniu zmysłowym, myśleniu abstrakcyjnym i działaniu praktycznym. Ważne jest też uwzględnienie zasady pogłębiania wiedzy przez przechodzenie od konkretnego zdarzenia do jego ogólnej istoty, do stałej, niezmiennej prawidłowości. Owa zasada była mocno akcentowana w leninowskim pojęciu materialistycznej teorii poznania. Aby osiągnąć pożądane rezultaty w nauczaniu historii należało położyć nacisk na kształcenie u uczniów spostrzegawczości oraz przekazać im podstawową wiedzę, która wykształci u nich prawidłowe wyobrażenia o przeszłości. Bardzo istotne było przyzwyczajanie uczniów do samodzielnego dostrzegania istotnych cech zjawisk oraz stopniowanie trudności poznawanego materiału tak, aby dostosowany był do wieku i możliwości poznawczych młodzieży. Mówiąc o roli historii w kształtowaniu naukowego poglądu na świat Słowikowski i Augustynek wspomnieli także o konieczności podjęcia tematu środowiska naturalnego i jego powiązania z życiem człowieka. Badacze podkreślili istotę podjęcia w nauczaniu problemu wpływu środowiska na rozwój człowieka, ale i odwrotnie - jak człowiek w przeszłości je kształtował. Poznanie problemu w aspekcie historycznym pozwoli zrozumieć jego wymiar w teraźniejszości i na przykład odnieść się do współczesnej kwestii ochrony środowiska, a także - co istotne - wykształcić odpowiednie wzorce zachowań. Poza nasyceniem tego problemu ideologią komunistyczną, było to niezwykle pionierskie podejście. I w jakimś stopniu, w czasach zaawansowanego uprzemysłowienia Polski Ludowej dość kontrowersyjne stanowisko. Słowikowski i Augustynek pisali też o konieczności pokazywania uczniom klasowego ich charakteru, aby mogli oni zrozumieć problem walki klasowej na przestrzeni dziejów. W zrozumieniu kwestii konfliktów o podłożu klasowym mogło służyć przedstawianie życiorysów wybitnych jednostek, nie należało ich więc pomijać na rzecz roli mas społecznych. Podejmując temat klas społecznych trzeba było pokazywać uczniom jak wzrastała ich rola w procesie dziejowym, aż do przejścia władzy w ustroju socjalistycznym. Dzięki temu uczeń miał

¹⁴⁴ T. Słowikowski, K. Augustynek, *Kształtowanie naukowego światopoglądu w procesie nauczania historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1975, nr 5/6, s. 204-206.

świadomość współczesności jako efektu przekształceń procesu historycznego, a dzięki posiadanej wiedzy historycznej mógł aktywnie angażować się w życie społeczne¹⁴⁵.

Mimo ewidentnych zmian w polskiej edukacji historycznej na początku lat 80. XX w. w koncepcji Słowikowskiego uwarunkowań ideowych edukacji historycznej w szkole niewiele się zmieniło. Widać to w kwestii rozumienia przez niego problemu kształtowania postawy patriotycznej i obywatelskiej uczniów uczących się historii. Jego zdaniem były ze sobą ściśle powiązane. Tylko czasy niesuwerenności narodu polskiego powodowały, że przygotowaniu młodzieży do bycia obywatelem polskim należało nadać specjalny wymiar. Po raz pierwszy systemowe połączenie tych dwóch postaw dokonało się w szkolnictwie pijarskim w I połowie XVIII w. Słowikowski jako credo tego systemu oświatowego przytaczał słowa ks. Stanisława Konarskiego postulującego wpajanie wartości patriotycznych i obywatelskich od najwcześniejszych etapów edukacji, co zakonnicy zdyskontowali w treściach nauczania. Konarski swoje pomysły edukacyjne zaczerpnął z pobytów we Włoszech i Francji, gdzie miał okazję zapoznać się z pijarskim szkolnictwem, a także z istniejącymi tam stosunkami społeczno-ekonomicznymi i politycznymi. Poczynione obserwacje stały się dla niego inspiracją dla wprowadzenia zmian w Rzeczpospolitej. Zdawał sobie jednak sprawę, że aby je zrealizować, trzeba było najpierw wykształcić nowe pokolenie - w poczuciu odpowiedzialności za losy ojczyzny oraz dbałości o jej dobro. Stąd na wzór Collegio Nazareno utworzył Collegium Nobilium, w którym treści nauczania zostały wszelako poszerzone o mające się przysłużyć wychowaniu w duchu patriotyczno-obywatelskim. Do realizacji założeń oświatowych Konarskiego przygotowano kadry polskich nauczycieli i nowe podręczniki napisane w języku polskim. Słowikowski zwrócił uwagę na wskazówki, jakie ks. Konarski sformułował wobec procesu nauki dziejów ojczystych. Między innymi zalecał on dodatkową lekturę dzieł historycznych, aby wśród młodzieży wzrastało nimi zainteresowanie¹⁴⁶.

Słowikowski i Wróbel podjęli się także analizy nowego programu nauczania historii, który zaczął obowiązywać w klasach pierwszych szkół ponadpodstawowych, po nieudanym eksperymencie z ogólnokształcącą dziesięcioletnią szkołą podstawową, forsowanym przez ekipę Edwarda Gierka. Sam program ocenili jako nazbyt odbiegający od zróżnicowanych możliwości poznawczych uczniów oraz możliwości realizacji celów nauczania historii,

¹⁴⁵ Tamże, s. 207-208. Słowikowski i Augustynek artykuł ten wydali jeszcze cztery lata później, co świadczy raczej o tym, iż jego treści i ideologiczna wymowa były akceptowane przez władze partyjne, zwłaszcza, że redaktorem wydawnictwa był wysoko postawiony członek uczelnianej organizacji partyjnej na WSP Kraków, por. T. Słowikowski, K. Augustynek, *Kształtowanie naukowego światopoglądu w procesie historycznego kształcenia młodzieży*, [w:] *Problemy wychowania...* s. 74-76.

¹⁴⁶ T.-Słowikowski, *Pierwiastek patriotyczny i...*, s. 17-18.

zwłaszcza wychowawczych i dydaktycznych (tu należy dodać, że w koncepcji dydaktycznej Słowikowskiego kluczowych). Zauważyli przy tym, iż nadmiar materiału nie pozwala na przeprowadzenie niezbędnych lekcji organizacyjnych oraz powtórzeniowych. W związku z pojawieniem się w programie nauczania kwestii stereotypów jako elementu wiedzy uczniów, podważyli zasadność samodzielnego ich konfrontowania z wiedzą o charakterze naukowym. W ich opinii, obok konfrontacji, powinna być pojawić się rzeczowa argumentacja ze strony nauczyciela, poparta innymi źródłami wiedzy historycznej. Program zakładał również niedoprecyzowane, według Słowikowskiego i Wróbla, założenie dotyczące dochodzenia uczniów do prawdy historycznej na drodze ścierania się różnych poglądów i stanowisk. Zabrakło w tym miejscu wyjaśnienia, co należy rozumieć przez prawdę historyczną i czego ona dotyczy. Krakowscy metodycy historii wskazali na brak wyjaśnienia, jaką rolę odgrywa data w kształtowaniu u uczniów orientacji w czasie historycznym, a także na zbyt dużą ilość danych do zapamiętania, które zostały oderwane od szerszego kontekstu i nie były powiązane z pojęciami historycznymi. W ich opinii zabrakło w tymże programie nauczania historii uwagi o konieczności stosowania różnych metod aktywizacyjnych oraz o istotnej roli wychowawczej i kształcącej żywego słowa w nauczaniu historii¹⁴⁷.

Badacze uwarunkowań nauczania historii zwrócili także uwagę na to, że nowy program nauczania, chociaż uwzględniał możliwości poznawcze uczniów w doborze metod i środków metodycznych, to pomijał zróżnicowanie i indywidualne cechy osoby nauczyciela, które w dużym stopniu warunkują skuteczność wprowadzanych przez niego sposobów nauczania. Docenione zostało przez nich precyzyjne ujęcie celów nauczania historii w szkole średniej, jednak przy tym postawiono pytanie o możliwość ich realizacji przy tak napiętym harmonogramie nauczania. Ze względu na krytyczne odniesienia do nowego programu nauczania historii w szkole średniej, Słowikowski i Wróbel wskazali na kwestie, które powinny znaleźć się w programie: zwrócenie uwagi na możliwość wzmocnienia zainteresowania uczniów historią i wywołania u nich emocjonalnego stosunku do przedmiotu, a także powstanie odpowiedniej motywacji do nauki; rozwijania myślenia historycznego uczniów oraz samodzielnego formułowania przez nich wniosków i uogólnień w oparciu m. in. o teksty źródłowe analizowane pod kierunkiem nauczyciela; kształtowania świadomości historycznej odpowiedniej dla potrzeb państwa socjalistycznego; organizacji wycieczek przedmiotowych i zalecanych przez program lekcji w muzeum; wprowadzenia regionalizmu

¹⁴⁷ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Nowy Program nauczania historii w klasach pierwszych szkół ponadpodstawowych, refleksje, uwagi i interpretacja dydaktyczna*, „Wiadomości Historyczne”, 1986, nr 3, s. 238-241.

w nauczaniu; odpowiedniego dawkowania wiedzy oraz przeprowadzania niezbędnych lekcji powtórzeniowych. Niemożność uwzględnienia w praktyce edukacyjnej podniesionych przez nich kwestii oraz niedociągnięcia sprawiły, że ocena programu dokonana przez krakowskich metodyków historii była dość negatywna. Wyrazili obawę, że nauczanie historii zostanie sprowadzone do wyścigu z czasem w celu bezrefleksyjnej realizacji programu, a nie do edukacji w celu ukształtowania u uczniów myślenia historycznego na bazie podawanych uczniom treści¹⁴⁸.

W 1986 r. Janina Mazur opublikowała książkę poświęconą zainteresowaniom historycznym uczniów szkół średnich. Słowikowski i Wróbel, ustosunkowując się do jej ustaleń zauważyli, iż mogą one odegrać ogromną rolę w procesie kształtowania programów nauczania. Do tej pory, programy były bowiem układane na podstawie wiedzy teoretycznej, bez ich testowania w praktyce przez nauczyciela i uczniów, a najczęściej uwzględniały jedynie stanowisko oświatowych decydentów. Badania nad zainteresowaniami historycznymi młodzieży kompleksowo przeprowadzono pod kierownictwem Janusza Rulki i ujmowano je jako jeden z elementów świadomości historycznej uczniów. Słowikowski i Wróbel określili badania przeprowadzone przez Mazur jako poprawne pod względem metodologicznym oraz wnoszące znaczny wkład w dotychczasową wiedzę. Pozwoliły one odpowiedzieć na pytania dotyczące zainteresowania uczniów historią oraz czynników, które na nie wpływały. Zwrócili uwagę na to, że książka powinna pełnić funkcję pomocy dodatkowej przy nauczaniu historii w szkole, co było o tyle trudne, że wydano ją w niewielkim nakładzie¹⁴⁹.

¹⁴⁸ Tamże, s. 241-242.

¹⁴⁹ T. Słowikowski, S. Wróbel, rec. Janina Mazur, *Zainteresowania historyczne uczniów szkół średnich*, Kraków 1986, „Wiadomości Historyczne” 1987, nr 6, s. 559.

Rozdział III

Dzieje polskiej dydaktyki historii jako tło rozważań dydaktycznych Słowikowskiego

3.1. Koncepcje metodyczne w czasach oświecenia

Wysiłki Słowikowskiego w celu zainteresowania władz oświatowych problematyką przygotowania studentów, dokształcania nauczycieli i podnoszenia ich poziomu metodycznego, regularne publikacje prac na łamach „WH”, zostały zauważone przez władze oświatowe. Ministerstwo Oświaty powołało krakowskiego metodyka na stanowisko sekretarza naukowego „WH”, które objął w 1957 r. Niebawem też Prezydium Komisji Dydaktycznej PTH zleciło mu przygotowanie pracy opisującej polski wkład w teorię nauczania historii na przestrzeni prawie dwustu lat. Analiza Słowikowskiego obejmowała konstytuowanie się tej subdyscypliny historycznej w zgoła nieraz całkowicie odmiennych warunkach funkcjonowania polskiej szkoły i nauki historycznej. W tym czasie nasz kraj przechodził wiele zawirowań politycznych, społecznych i ekonomicznych, które miały bezpośredni wpływ na krystalizowanie się teorii i praktyki nauczania o przeszłości. Rozbiory, I wojna światowa, dwudziestolecie międzywojenne, II wojna światowa, komunizm tworzyły odmienną jakość w praktyce dydaktycznej, która wymagała także nowej teorii. Krakowski dydaktyk historii miał świadomość ogromu pracy i nie rościł sobie pretensji do zawarcia wszystkich problemów w jednej publikacji. Dorobek dydaktyki historii w tym okresie obejmował setki artykułów, podręczników, w których ujawniały się skrajne stanowiska i spostrzeżenia, budujące jej teorię. Jednak Słowikowski podjął się tego tak niezwykle trudnego wyzwania. Zauważał przy tym, że co prawda lata 1918 - 1958 zostały przeanalizowane z perspektywy najważniejszych i przełomowych momentów dla polskiej dydaktyki historii (koniec XVIII w., zabory, I wojna światowa, dwudziestolecie międzywojenne, II wojna światowa i hitlerowska okupacja, okres powojenny do 1956 r. i później), ale było to niewystarczające dla opisanego faktycznego jej stanu i dlatego postulował, że temu przedziałowi czasu powinna zostać poświęcona osobna, zdecydowanie bardziej szczegółowa praca¹⁵⁰.

¹⁵⁰ T. Słowikowski, *Polski wkład w teorię nauczania historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1958, R. 1, s. 256-258. Być może ostrożność badawcza Słowikowskiego w ocenie okresu międzywojennego wynikała z naznaczenia go wychowaniem narodowym, bliskim środowisku chadecji i endecji. Mimo pewnej odwilży po 1956 r. trudno wyobrazić sobie publikację zawierającą tego typu treści; *Zręby ideologii wychowania narodowego* zostały wypracowane jeszcze przed I wojną światową, jednak na intensywności przybrały dopiero wraz z odzyskaniem niepodległości. Zdaniem Feliksa Araszkiewicza w ideologii wychowawczej odradzającej się Rzeczypospolitej

Autor „Polskiego wkładu w teorię nauczania historii” ujął treść chronologicznie – wyodrębniając okresy odmienne politycznie (stan państwa polskiego w danym momencie dziejów) i kryterium najważniejszych osiągnięć dydaktycznych. Słowikowski wyodrębnił więc następujące etapy rozwoju polskiej dydaktyki historii: poglądy na nauczanie historii w XVIII w., wpływ stanowiska Lelewela na nauczanie historii w okresie romantyzmu, koncepcje edukacji historycznej w drugiej połowie XIX i na początku XX w., edukacja o przeszłości w okresie dwudziestolecia międzywojennego i po drugiej wojnie światowej. W zasadzie podział był więc dość klarowny, z wyłączeniem okresu po 1918 r. Trudno orzec co chciał Słowikowski osiągnąć przez połączenie tych czasów, przecież tak odmiennych politycznie i społecznie, warunkujących nauczanie historii i jej paradygmaty. Wydaje się, że chciał tu wskazać na pewną ciągłość dydaktyki historii, biorąc pod uwagę także jego własne doświadczenia w praktyce pedagogicznej. Ale też chciał pokazać dochodzenie do lepszego stanu owej praktyki, co jak wynika z dalszych jego wywodów, miało nastąpić po II wojnie światowej¹⁵¹.

Główna teza publikacji Słowikowskiego, pokazującej polski wpływ na teorię przekazywania historii, przede wszystkim w szkole, polegała na stwierdzeniu, że najważniejsze dla jej rozwoju były wielkie światowe konflikty wojenne z I połowy XX w.¹⁵² Słowikowski podkreślając ich bezpośredni wpływ na kształt i rozwój polskiej dydaktyki, nie banalizował jednak tego, co się stało w niej, w momencie, gdy historia weszła do kanonu szkolnego nauczania, czyli II połowy XVIII w. To właśnie wtedy wybuchła debata na temat celowości jej nauki oraz form przekazywania wiedzy historycznej. Poglądy Słowikowskiego na ten temat nie były jakiegoś specjalnie nowatorskie, ale to nie znaczy, że błędne. Przyjmował on, że czynnikami wpływającymi na ówczesną myśl historyczną były m. in. nowe kierunki filozoficzne i społeczne oraz nowe koncepcje historyczne – przede wszystkim te o rodowodzie francuskim. Krakowski dydaktyk historii pisał jednak, że należy wziąć pod

wyraźnie zarysowały się dwa kierunki: narodowo-chrześcijański i demokratyczno-obywatelski. Pierwszy odpowiadał endecji i chadecji (...) Dla pierwszych ideałem wychowawczym był obywatel, którego cechuje głęboka religijność, miłość ojczyzny, poczucie odpowiedzialności, honoru i godności narodowej – czyli ideał Polaka-katolika; M.-Menz, *Szkolna edukacja historyczna w Polsce w latach 1918-1939. Koncepcje – dyskusje – realizacje*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna...*, s. 103-104.

¹⁵¹ Tadeusz Słowikowski został uznany przez Jerzego Maternickiego za pioniera w tej dziedzinie, który podjął rozległe studia nad dziejami nauczania historii w Polsce w XVIII i w pierwszej połowie XIX w.; J. Maternicki, *Problemy metodologiczne badań nad dziejami edukacji historii*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia”, 1989, t. XXIII, s. 9.

¹⁵² Słowikowski nie ulegał oficjalnej historiografii, przedstawił jednak sprawę dość ogólnie, omijając kwestię dekretów bolszewików m. in. dekret o pokoju; por. W. Najdus, *Polacy w Rewolucji Październikowej: w XXXV rocznicę Rewolucji Październikowej*, „Przegląd Historyczny”, 1952, z. 43, nr 3-4, s. 455-457; B. Gajos, *Pięćdziesiąta rocznica rewolucji październikowej (1967) – przewrót pokoleniowy i polityka historyczna ZSRS*, „Studia z Dziejów Rosji i Europy Środkowo-Wschodniej”, 2017, z. LII, nr 2, s. 209-210.

uwagę proporcje wpływów *obcych* oraz narodowościowych, które są niezwykle trudne do oszacowania. Nie można zapominać o gruntownych reformach przeprowadzonych w epoce oświecenia przez ostatniego króla Polski Stanisława Augusta Poniatowskiego¹⁵³. To za jego wstawiennictwem w 1773 r. powołano Komisję Edukacji Narodowej, która pełniła funkcję ówczesnego Ministerstwa Oświaty. Działalność komisji miała wszechstronnie kształcić obywateli Rzeczypospolitej a także stanowić wzór do naśladowania dla innych narodów. Opisał to sam król, stwierdzając z dumą, że (...) *powstał dla całego kraju program nauczania, w którym się zawierała religia i nauki moralne, nauki ścisłe, historia i literatura, prawo publiczne, nauka o naturze, gospodarstwo wiejskie, języki martwe oraz nowożytny - a wszystko to do obu płci przystosowane. Do każdego przedmiotu podręczniki wydrukowano, w większości na nowo je pisząc, a niekiedy z obcych tłumacząc języków*¹⁵⁴.

Słowikowski w swoim artykule, dotyczącym dziejów polskiej dydaktyki historii, podnosił wagę wprowadzenia historii do polskich szkół w XVIII w. przez ówczesnych polityków i pedagogów. *Sam fakt, że Polska wyprzedzając inne państwa wprowadziła do szkół pijarskich historię, jako przedmiot nauczania już w połowie XVIII wieku, dowodzi jak bardzo odczuwano potrzebę tego aktu i jak musiał być on niezmiernie ważny (...). Nastąpiło to przecież w latach panującego jeszcze ogólnego marazmu, wsteczności, ciemnoty, panoszącej się filozofii i nauki scholarystycznej, wyprzedziło zasadniczy przełom, jaki nastąpił w nauce polskiej w drugiej połowie XVIII wieku*¹⁵⁵. Spostrzeżenia autora wielokrotnie odnosiły się do dzieł autorów historii polskiego oświecenia, wskazując na symboliczny charakter tej epoki, inny od powszechnego modelu występującego w Europie XVIII wieku. Strach przed utratą niepodległości paradoksalnie stawiał historię, jako dziedzinę nauki na piedestale, do którego z należytym szacunkiem i czcią podążała w zasadzie każda grupa społeczna jakkolwiek związana z polityką.

Słowikowski twierdził, że za nowym wizerunkiem historii w polskim Oświeceniu przemawiała chęć zrozumienia jej wartości pedagogicznych i patriotycznych. By wykazać, że polscy oświeceniowi działacze edukacyjni potrafili to zrobić, ale też wyznaczali nowe szlaki w kwestii wychowania młodzieży w duchu patriotyzmu, odniósł się do wypowiedzi Stanisława Staszica, który opowiadał się za pierwszeństwem w nauczaniu historii ojczystej przed historią innych państw. Wśród postaci przywołanych przez autora „Polskiego wkładu w teorię nauczania historii”, które zasłużyły się w konstruowaniu koncepcji nauczania historii,

¹⁵³ T. Słowikowski, *Polski wkład w ...*, s. 259-260.

¹⁵⁴ *Pamiętniki króla Stanisława Augusta. Antologia*, wybór tekstu Dominique Triaire, przeł. W. Brzozowski, wstęp A. Grześkowiak-Krwawicz, red. M. Dębowski, Warszawa 2013, s. 411.

¹⁵⁵ T. Słowikowski, *Polski wkład w...*, s. 260-261.

znalazł się Kołłątaj. Słowikowski wskazał na trzy elementy charakteryzujące jego poglądy na nauczanie historii. Pierwszy z nich to dydaktyzm. Zgodnie z nim historia, jako przedmiot nauczania miała spełniać zadania polityczne i wychowywać przyszłych obywateli oraz kształtować ich obywatelską świadomość. Drugi to laickość historii opierającej się na rozumie i zdrowym rozsądku. Trzeci to dobrze opracowane metodycznie i merytorycznie podręczniki do nauczania historii, które wyszły spod pióra braci Wincentego i Kajetana Józefa Skrzetuskich. Nie można też zapomnieć o podwalinach metodyki, która stała się obiektem szerszego zainteresowania i badań dopiero w dwudziestoleciu międzywojennym¹⁵⁶.

Dydaktyka historii w XIX w. podążała dwoma równoległymi torami – oficjalnym naznaczonym polityką zaborców oraz tajnym – mającym na celu zachowanie polskiej tożsamości, języka i kultury. W 1815 r. ukazała się „Historyka” Lelewela, autora – jak zauważał Słowikowski – niedocenionego ani w czasach, w których tworzył, ani też później. Krakowski metodyk historii z żalem stwierdzał, że choć wkład Lelewela do rozwoju polskiej teorii dydaktyki historii jest ogromny, niestety nazbyt często go pomijano, nie zauważając choćby tak istotnej kwestii, że dzięki temu oświeceniowo-romantycznemu historykowi po raz pierwszy powstała koncepcja dydaktyki historii powiązana z metodologią dyscypliny zajmującej się badaniem przeszłości. Słowikowski dowodził, że nie da się omówić koncepcji dydaktycznej Lelewela bez odniesienia się do jego metodologii, która opierała się na dobrze znanym dziś schemacie przyczyna – wydarzenie - skutek, a także wpływowi miejsca i czasu na ludzi, jako jednostki i społeczeństwo. Metodyk z krakowskiej WSP zauważał fenomen Lelewela, który - zgodnie z jego opinią – wykazał się niedościgłym rzemiosłem naukowym i wręcz kunsztem poznania dziejów, wykraczając swoją wizją badania i popularyzowania wiedzy o przeszłości poza ramy kształtowane w znacznie uboższy sposób przez jemu współczesnych i co najważniejsze - jego następców. Lelewel, prócz czysto naukowej formy przekazywania wiedzy historycznej, widział w niej potencjał wychowawczy, co wskazuje na czerpanie przez niego idei z pedagogicznego dorobku oświeceniowego. Jako jeden z niewielu uznawał związek między prawdą historyczną a jej wychowawczymi i moralnymi efektami. To swego rodzaju credo odzwierciedla koncepcję dydaktyczną Lelewela, którą można streścić w użytym przez Słowikowskiego sformułowaniu, by historii uczyć rozumowo, a nie pamięciowo¹⁵⁷. Krakowski dydaktyk trafnie podkreślał, że koncepcja dydaktyczna Lelewela

¹⁵⁶ Tamże, s. 261; zob. K. Walczak, *Edycje i edytorzy polskich podręczników doby zaborów*, Łódź 2014, s. 207-208.

¹⁵⁷ T. Słowikowski, *Polski wkład w...*, s. 265-268. *Koncepcje filozofów, historyków i pedagogów zachodnioeuropejskich wywarły niewątpliwie duży wpływ na polską myśl dydaktyczną. Wskazują to m. in. liczne tłumaczenia i przeróbki ich dzieł, jakie ukazywały się w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XVIII w. Nie*

zasługuje na osobną pracę, która pozwoliłaby dogłębniej poznać, zanalizować i upowszechnić jego poglądy na wykorzystanie historii w formowaniu sylwetek uczniów, ale też zastosować w tym procesie jego pomysły metodyczne. Dogłębniej Słowikowski zajął się tym później.

3.2. Paradygmat Lelewela – w kierunku naukowości dydaktyki historii

Równoległe z pracą nad bieżącymi sprawami metodycznymi Słowikowski przedstawił opracowanie dotyczące poglądów Lelewela na nauczanie historii w Polsce w XVIII wieku. Postać Lelewela towarzyszyła Słowikowskiemu od wczesnych lat jego pracy nauczycielskiej i naukowej. To na jego koncepcji dydaktycznej oparł tezę uznania metodyki historii jako nauki. Jednym z argumentów za tym miała być tradycja teoretycznych rozważań nad praktyką i kierunkiem przemian w edukacji historycznej, sięgająca aż do czasów polskiego oświecenia. Kluczowe były tu ustalenia Lelewela, które do czasów Słowikowskiego były przedmiotem badań znanych historyków, metodyków historii, metodologów historii i historiozofów, przede wszystkim Mariana Henryka Serejskiego, Hanny Pohoskiej i Józefa Dutkiewicza. Krakowski metodyk, opierając się na nich, także na własnych badaniach, postawił tezę, że to właśnie dorobek XVIII w. wytyczył drogę polskiej dydaktyce historii. Przełomowym momentem było wprowadzenie historii do szkół z zasadniczym dla niej zadaniem kształtowania obywateli przydatnych państwu polskiemu. Wygenerowało to wiele problemów natury dydaktycznej wymagających rychłego rozwiązania¹⁵⁸.

Koncepcja Lelewela systematycznej edukacji historycznej, niekoniecznie szkolnej, była centralnym punktem odniesienia dla własnych pomysłów dydaktycznych Słowikowskiego. Stąd jej badanie i popularyzację uczynił jednym z wiodących wątków swojej działalności naukowej. Kierownik Katedry Dydaktyki Historii nie był jednak pionierem wśród historyków zajmującym się oświeceniowo-romantycznym historykiem. Jako pierwszy na poglądy dydaktyczne Lelewela zwrócił uwagę Dutkiewicz, opisując je w artykule *Leleweł o nauczaniu historii* z 1936 r. Potem przez długi czas nie pojawiały się prace na ten temat, mimo że dla praktyki nauczania historii pomysły Lelewela jak należy jej uczyć, były nie tylko dowodem na ich tradycję, ale przede wszystkim metodologiczno-metodycznym źródłem bardzo nowoczesnej koncepcji podawania treści historycznych w szkole. Słowikowski zaznaczył, że działalność oświeceniowo-romantycznego uczonego przypadła na czas po utracie przez Polskę niepodległości, kiedy połączenie polskiej oświaty i nauki z

wyduje się jednakże, aby to było główne, a tym bardziej jedyne źródło przełomu w nauczaniu historii, jaki się u nas dokonał w drugiej połowie tegoż stulecia. W niektórych dziedzinach mogliśmy nawiązać do własnych, rodzimych tradycji, por. J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce: 1773-1918*, Warszawa 1974, s. 18.

¹⁵⁸ T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie...*, s. 28-33.

reformami gospodarczymi, politycznymi i kulturalnymi zostało zerwane. Osiągnięcia doby oświecenia zostały podważone, podobnie jak osiągnięcia polskiej nauki z okresu stanisławowskiego. Nie tyle, zgodnie z poglądami samego Lelewela, ile z ich marksowskim odczytywaniem, krakowski metodyk historii podawał, że w warunkach niewoli wzmocniły się poglądy konserwatywne i wsteczne ideologie wspierane przez władze zaborcze oraz negatywnie wpływające na nauczanie historii w szkołach. Jak podkreślił metodyk historii z WSP Kraków - zagrożona została przez to, charakterystyczna dla czasów KEN, *laicka myśl dydaktyczna*, kształcąca w uczniach postawy patriotyczne oraz szacunek dla wolności nie tylko własnego, ale także innych narodów. Wobec tych uwarunkowań poglądy Lelewela na nauczanie stały się podwaliną tych idei, które były oznaką sprzeciwu wobec polityki oświatowej zaborców. Jego koncepcja nauczania historii opierała się na postępowej tradycji narodowej z czasów działalności KEN, sytuacji społeczeństwa polskiego po rozbiorach i świadomości jego potrzeb a także wiedzy o obowiązującej wówczas teorii naukowej oraz metodach nauczania historii¹⁵⁹.

Dowodem pokazującym autorytet Lelewela w środowisku uczonych i nauczających historii była przywołana przez Słowikowskiego korespondencja, którą on prowadził, głównie ze swoimi uczniami. Trzeba postawić tezę, że i sam Słowikowski wzorował się na nim. Obu z nich należy zaliczyć do pionierów pewnych rozwiązań metodycznych. Za jedno z ważniejszych dokonań Lelewela na polu nauczania historii Słowikowski uznał przeróbki podręcznika Teodora Wagi oraz napisanie podręcznika historii polskiej, powszechnie znanego pod tytułem *Dzieje potoczne*. Do istotnych lelewelowskich pomysłów zaliczył: postulat racjonalnego doboru treści nauczania i dostosowanie ich do tego, na jakim etapie poznawczym jest uczeń (zasada trzech stopni nauczania); podkreślenie samodzielności ucznia oraz aktywnej postawy ucznia i nauczyciela w procesie przyswajania wiedzy; oparcie nauczania historii na podstawach naukowych; wyodrębnienie podstawowych metod nauczania, taksonomię celów nauczania historii, w tym szeroko zakrojonych celów społecznych oraz zaproponowanie rozwiązań organizacyjnych dla nauczycieli podczas ich praktyki edukacyjnej¹⁶⁰.

W opinii kierownika Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków najważniejszą zasadą nauczania, wg Lelewela powinna być samodzielność ucznia na każdym etapie poznania historycznego. Równocześnie podkreślał on jak trudnym przedmiotem jest historia ze względu na ilość faktów koniecznych do przyswojenia, ich rozległość w czasie oraz

¹⁵⁹ T. Słowikowski, *Joachim Lelewel jako dydaktyk historii*, „Nowa Szkoła”, 1972, nr 1, s. 11-12.

¹⁶⁰ Tamże, s. 12-13.

przestrzeni. Uważał, że środków pomocy, które miałyby ułatwić przyswojenie wiedzy należy szukać w przedmiocie poznania ucznia, czyli w samym materiale historycznym. Tylko głębokie zrozumienie omawianego przedmiotu, wniknięcie w jego istotę, poznanie powiązań między faktami pozwalało na ogarnięcie pamięcią całości procesu historycznego - w przeciwieństwie do mechanicznego zapamiętywania. Z pierwszą zasadą łączyła się kolejna - dążenie do przestrzegania w nauczaniu historii obiektywnej prawdy dziejowej. Lelewel, w opinii Słowikowskiego, uznawał za równorzędne funkcje wychowawczą i poznawczą. Zwieńczeniem oceny pomysłów Lelewela na teorię edukacji historycznej, dokonanej przez Słowikowskiego, było wyeksponowanie ich racjonalistycznego i w pełni laickiego charakteru. Oczywiście faktycznie Lelewel tak do historii podchodził, ale Słowikowski dokonywał tu nadinterpretacji jego postawy, zgodnie z wprowadzaniem na początku lat 70. XX w. do edukacji świeckim programem wychowania młodych Polaków. Stosownie do niego pokazywał też, że Lelewel łączył projekt historii powszechnej i dziejów narodowych przez ukazanie w nim roli mas w historii, jego krzywdę ludu polskiego i jego potencjału politycznego, który jednak w warunkach Rzeczypospolitej szlacheckiej nie mógł się rozwinąć. Słowikowski mocno więc ubolewał nad tym, że mimo niewątpliwych osiągnięć naukowych, z przyczyn politycznych działalność dydaktyczna Lelewela trwała krótko, zmuszony był w młodym wieku zrezygnować ze stanowiska profesora uniwersytetu, a napisany przez niego podręcznik był w szkołach zakazywany¹⁶¹.

Słowikowski w 1973 r. w Polskiej Akademii Nauk w Krakowie zaprezentował szkic omówienia podręczników do nauczania historii Lelewela¹⁶². Na jego bazie wydał książkę *Joachim Lelewel krytyk i autor podręczników historii*. Zamieścił w niej informacje o dydaktycznej twórczości Joachima Lelewela, zrecenzował jego dwa podręczniki w perspektywie ówczesnej kondycji edukacji historycznej. W zasadzie ta ostatnia kwestia była już przez krakowskiego metodyka wielokrotnie opisywana w jego wcześniejszych publikacjach i książka o Lelewelu jako autorze oraz krytyku podręczników historii niczego nowego do oświeceniowo-romantycznego obrazu nauczania o przeszłości na ziemiach polskich nie wniosła, poza oczywiście ujęciem roli w nim Lelewela¹⁶³.

Słowikowski przedstawiając Lelewela jako krytyka ówczesnych podręczników zwrócił uwagę na jego wczesne zainteresowania historią, długie lata doświadczeń i

¹⁶¹ Tamże, s. 13-14.

¹⁶² T. Słowikowski, *Joachim Lelewel jako krytyk podręczników do nauczania historii (Streszczenie odczytu)*, „Sprawozdanie z posiedzeń Komisji Naukowych Oddziału PAN w Krakowie”, t. XVI/1, Warszawa - Kraków 1972, s. 77-78.

¹⁶³ T. Słowikowski, *Joachim Lelewel krytyk i autor podręczników historii*, Warszawa 1974, s. 11-60.

obserwacji jej podawania w szkole. Skłoniły one Lelewela do napisania artykułu *O potrzebie elementarnych dzieł historycznych*, w którym doceniając podręczniki autorstwa braci Skrzetuskich i Wagi. Zasadnie zaznaczył, że po latach stosowania nie spełniały one kryteriów zmieniającej się szkoły i zadań, które przed nią wyznaczono. Słowikowski podkreślał, że Lelewel właściwie oceniał potencjał dydaktyczny ówczesnych nauczycieli, dając im prawo do wyboru odpowiedniego podręcznika. Proponował jednak niezwykle nowoczesny model ich powstawania. Według jego wytycznych miały one spełniać kryterium postępu, ich produkcja powinna być kontrolowana przez kompetentne osoby z ramienia władzy, odpowiedzialne za edukację, treść natomiast należało zawsze poddawać korekcie w celu utrzymania wysokiego poziomu naukowego. Wytyczne oświeceniowo – romantycznego historyka zostały ocenione przez Słowikowskiego jako niezwykle nowatorskie, ale też nadal aktualne. Zauważał on, że wartością koncepcji Lelewela było także zwrócenie uwagi na klarowność narracji, która powinna być przedstawiona w czystej polszczyźnie i dostosowana do możliwości poznawczych uczniów. W ten sposób Lelewel konsumował wytyczne KEN i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych¹⁶⁴.

Słowikowski doceniał badawczy paradygmat Lelewela holistycznego podejścia do kwestii nauczania o przeszłości. Cenne było w nim zalecenie, by nauczyciele korzystali nie tylko z polskich, ale też obcych kompendiów dydaktycznych. Jemu samemu były one potrzebne do sporządzenia opinii o wykorzystywanych w oświeceniu podręczników historii. W ten sposób, obok pasji dydaktycznej i naukowej, nabywał kolejną kwalifikację przydatną do analizy treści książek szkolnych. Generalnie rzetelny stosunek Lelewela do podręczników obcych, znalazł uznanie w oczach Słowikowskiego. Krakowski metodyk historii chwalił go za zauważenie znajdujących się w nich błędów merytorycznych i nasycenie narracji informacjami nawet nie mającymi odzwierciedlenia w przeszłej rzeczywistości, ale jednak pozytywny stosunek do poszerzenia treści nauczania o problematykę dziejów najnowszych. Odnosiło się to do prac; Bogumiła Lengnicha, Contenta d'Orvillea, Benjamina Flatta, Pierre-Jean Babtiste Nougareta i Ferdinanda Augusta Schmidta. Przy czym przekład tej ostatniej, dokonany przez Jana Chrzyciela Albertrandiego, był na tyle dobry, iż odegrała ona istotną rolę w kształtowaniu świadomości narodowej i kultury historycznej w Polsce¹⁶⁵.

Lelewel za najlepsze podręczniki do nauczania historii w oświeceniu uznał dzieła polskich autorów, przede wszystkim J. K. Skrzetuskiego, którego chwalił za zwięzłość narracji, poprawność merytoryczną i uwzględnienie potencjału edukacyjnego uczniów. Z

¹⁶⁴ Tamże, s. 61-66.

¹⁶⁵ Tamże, s. 66-82, s. 91-92.

takim jego podejściem zgadzał się Słowikowski. Pewna różnica opinii między nimi dała się zauważyć w ocenie książki Wagi. Lelewel, który krytykował ujęcie Wagi za nadmiernie drobiazgowość, w przyszłości pisząc własne książki do użytku szkolnego, wzorował się na nim. Słowikowski zarzucił więc Lelewelowi pewną niekonsekwencję. Podkreślił przy tym, że książka Wagi, przez prawie 50 lat po jej wydaniu, także ze względu na opowiadający charakter narracji, stała się niezwykle popularna wśród młodzieży, ale też i dorosłych pragnących poznać polską przeszłość¹⁶⁶.

Książką, która spełniała wszystkie merytoryczne i dydaktyczne oczekiwania Lelewela był podręcznik Jerzego Samuela Bandtkiego *Krótkie wyobrażenie dziejów Królestwa Polskiego*. Słowikowski zauważał, że zdaniem Lelewela, wprowadzenie przez Bandtkiego do historii narodowej zagadnień z obszaru kultury, było innowacyjne na skalę europejską. Tym, co nie znalazło uznania, nie tyle w oczach oświeceniowo-romantycznego historyka, ile krakowskiego metodyka, było niezbyt jednoznaczne ujęcie wad ustroju Rzeczypospolitej szlacheckiej¹⁶⁷.

Lelewel pochlebnie wyraził się o kolejnych podręcznikach do nauczania historii: Ignacego Czerwińskiego, którego chwalił za nasycenie treści zagadnieniami z kultury i stworzenie możliwości do samodzielnej oceny przedstawianych wydarzeń historycznych oraz Józefa Faleńskiego, w którym doceniał klarowność języka. Niestety w przypadku książki Faleńskiego Lelewel podszedł do niej nazbyt powierzchownie. Nie zauważył nawet tego, że była to publikacja nie tyle odwzorowująca treść i ujęcie książki Bandtkiego, ale wręcz ją plagiatująca. Było to tym bardziej niezrozumiałe, jak zauważał Słowikowski, że Lelewel dysponował korespondencją w tej sprawie skierowaną do niego przez samego Bandtkiego. Krakowski metodyk historii przy tej okazji wyraził swój generalny pogląd na działalność opiniującą Lelewela, zauważając, że wszystkie oceniane przez niego podręczniki porównywał do prac Adama Naruszewicza czy Bandtkiego. Nadto ze szczególnym pietyzmem podchodził do ich warstwy faktograficznej i jednocześnie wymagał od autorów wstrzemięźliwości w ferowaniu sądów o faktach historycznych. Krakowski metodyk zauważył przy tym, że Lelewel zdecydowanie mniej nacisku kładł na ujęcie dydaktyczne recenzowanych podręczników¹⁶⁸.

Osobny fragment recenzenckiej twórczości Lelewela stanowiło omówienie przez niego książek dedykowanych dla młodszych dzieci. Zaliczyć należy do nich *Śpiewy*

¹⁶⁶ Tamże, s. 76-80.

¹⁶⁷ Tamże, s. 83-86.

¹⁶⁸ Tamże, s. 86-90.

historyczne Juliana Ursyna Niemcewicza i *Pielgrzymą w Dobromilu* Izabeli Czartoryskiej. Słowikowski dysponował wiedzą o ich stosowaniu i nic dziwnego, że zauważał, iż obie w czasach zaborów miały niebagatelne znaczenie w rozbudzaniu uczuć patriotycznych wśród młodych Polaków i ludu wiejskiego. Do obu też niezwykle pryncypialnie, w zgodzie ze stosowaną zasadą w ocenie książek szkolnych, podszedł Lelewel. Oceniał je przez pryzmat poprawności merytorycznej, ale zauważał też w nich wartości wychowawcze oraz konstrukcję narracji wpływającą bezpośrednio na lepszą przyswajalność treści. W odniesieniu do książeczki Czartoryskiej, tym co ujęło Lelewela było edukowanie ludu w celu zatarcia różnic społecznych występujących wówczas na wsi. To szczególnie też podobało się Słowikowskiemu¹⁶⁹.

Kolejną dominantą aktywności recenzenckiej Lelewela, zauważoną przez Słowikowskiego, było skoncentrowanie się jej na wydawnictwach pokazujących dzieje Polski. Zdecydowanie mniej uwagi poświęcił on pracom z historii powszechnej, głównie skupiając się na tych odnoszących się do dziejów starożytnych. Lelewel niespecjalnie też przejął się podręcznikiem historii dla panien autorstwa Łukasza Gołębiowskiego, choć ocenił go pozytywnie, zwłaszcza za poświęcenie znacznej ilości miejsca na obraz panowania dynastii Piastów. Oświeceniowo-romantyczny historyk pominął także w ocenie publikacji przeznaczonych do edukacji ważną książkę do nauczania historii *Rys historii polskiej* Józefa Miklaszewskiego. Słowikowski stwierdzał, że było to spowodowane - i chyba miał krakowski dydaktyk historii rację - wpływem bliskich relacji łączących obu historyków¹⁷⁰.

Ocena podręczników do nauczania historii, dokonana przez Lelewela, w mniemaniu Słowikowskiego, wynikała z jego troski o jakość nauczania historii. Ale też stała się okazją do wyrażenia przez oświeceniowo-romantycznego historyka stanowiska względem sporów metodologicznych i historiozoficznych mających miejsce na przełomie XVIII i XIX w., zwłaszcza wobec znaczenia sprawy chłopskiej w dziejach polskich oraz przyczyn upadku państwa polskiego. Było to tym istotniejsze, że jak podkreślał Słowikowski, Lelewel uznawany był za niekwestionowany autorytet dydaktyczny. Po rzetelnej krytyce stosowanych podręczników, oczekiwano od niego napisania własnego podręcznika. Krakowski metodyk historii dostrzegał potężny wpływ Lelewela na ówczesny stan nauczania historii. Podawał, że z jego prac wyziera zrozumienie dla niezwykle trudnej sytuacji, w której znaleźli się wówczas

¹⁶⁹ Tamże, s. 92-103.

¹⁷⁰ Tamże, s. 104-109.

Polacy. Dodatkowo udało mu się połączyć najnowsze wówczas osiągnięcia nauki historycznej z rolą wychowawczą, którą młodemu pokoleniu powinno nieść poznawanie historii¹⁷¹.

Presja na napisanie przez Lelewela własnego podręcznika, zdaniem Słowikowskiego, była duża. Jednak nie uległ on jej zbyt pochopnie. Stale pogłębiał swoją wiedzę historyczną. Wzbogacał też warsztat dydaktyczny przez poznawanie wszelkich nowości dotyczących nauczania historii. Zlecił też, rzecz niezwykła na ówczesne czasy, przeprowadzenie sondażu jak uczniowie odbierają stosowane wówczas podręczniki szkolne. Lelewel postępował więc bardzo rozsądnie i systematycznie, przedstawiając najpierw *Dodatek do Teodora Wagi Historii książąt i królów polskich. Panowanie Stanisława Augusta, Dziesięć upłynionych wieków* oraz konspekt podręcznika *Historia. Obraz dziejów polskich przez Joachima Lelewela (skreślony w 1828 r.)*. Były to dzieła, w opinii Słowikowskiego znakomite. Wrażenie robił styl pisarski Lelewela – jasny i zrozumiały dla młodego oraz dorosłego czytelnika. Książki były pozbawione wad merytorycznych¹⁷². Ale był to dopiero wstęp do najważniejszego opracowania dziejów polskich przedstawionego przez Lelewela, czyli *Dziejów Polski potocznym sposobem opowiedzianych*.

Ta publikacja powstała w 1829 r. Jej niezwykłość uwidaczniała się, według Słowikowskiego, w tym, że zawierała wskazówki metodyczne bezpośrednio przeznaczone dla ucznia – jak powinien się uczyć, by było to skuteczne. Nowością był także układ treści, obejmujący poza standardowymi dziejami politycznymi, kwestie społeczne. Lelewelowi przyświecały tak bliskie sercu Słowikowskiego założenia KEN dotyczące rozumowego a nie pamięciowego uczenia się. Za rewelacyjne rozwiązanie Słowikowski zakwalifikował połączenie w podręczniku treści historycznych z uwagami dydaktycznymi. Na znakomitą znajomość psychiki uczniów przez autora książki wskazywały fragmenty objaśniające pojęcia faktu historycznego i prawdy historycznej. Zastosowanie w tym wypadku legend i podań sprawiało, że między autorem podręcznika a jego odbiorcami nawiązywała się, w opinii krakowskiego metodyka historii, więź emocjonalna. Eksponował on też pogląd, że Lelewel posiadał niezwykłą umiejętność prezentowania trudnych i złożonych pojęć historycznych w łatwy i przystępny dla odbiorcy sposób. Tym samym przyczynowość i zmienność historii a także pojęcie czasu i przestrzeni nie stanowiły dla ucznia poważnej bariery poznawczej. Dopełnieniem pochwał było podkreślenie respektowania przez Lelewela zasady pogładowości przez zastosowanie wielu map¹⁷³.

¹⁷¹ Tamże, s. 104-112.

¹⁷² Tamże, s. 116-125.

¹⁷³ Tamże, s. 126-134.

O olbrzymiej popularności *Dziejów potocznych* decydowała ich dydaktyczna koncepcja. Wywoływała ona motywację do uczenia się. Wyjątkowe było także włączenie w nich zagadnień gospodarczych i kulturalnych do całokształtu polskiego procesu historycznego. Ale tym co jeszcze bardziej je wyróżniało było podkreślenie nierówności klasowych. Sympatię Słowikowskiego budził fakt, że ich autor zdecydowanie opowiedział się po stronie uciśnionych i skrzywdzonych przez wówczas istniejący system społeczny. Podsumowując rozważania na temat dzieła Lelewela, krakowski metodyk historii, uznał je książkę wręcz perfekcyjną, szczerą i rzetelną merytorycznie, nowatorską oraz będącą absolutnie samodzielną pracą autorską¹⁷⁴.

Dopełnieniem *Dziejów Polski potocznym sposobem opowiedzianych* była powstała na emigracji w 1836 r. książka Lelewela *Polska odradzająca się czyli dzieje polskie od roku 1795 potocznie opowiedziane*. Zawierała ona opis dziejów ojczystych między III rozbiorem a upadkiem powstania listopadowego. Zdaniem Słowikowskiego mottem jej powstania były słowa Lelewela, którymi rozpoczął swoje dzieło, że Polska odzyska niepodległość, gdy Polacy mądrze będą gospodarować swoim potencjałem. Widać w nim wiarę oświeceniowo-romantycznego historyka wynikającą z rozeznania w polskich dziejach, ale też rozpoznającego stan ducha Polaków po upadku powstania listopadowego, którym potrzebny był podręcznik historii powstały niejako na zamówienie społeczne, ku pokrzepieniu serc. Słowikowski w takim ujęciu widział wpływ postawy romantycznej na rozwiązania dydaktyczne, jednak usprawiedliwił autora potrzebą chwili dziejowej, która wymagała skupienia się na celach wychowawczych nauczania. Leleweł przedstawiał romantyzm walki o wolność oraz siłę narodu, która doprowadzić miała do odzyskania niepodległości. Dla Słowikowskiego niezwykle ważne było również to, że Leleweł po opisie klęsk - od III rozbioru Polski, bohaterów, którzy podejmowali walkę o jej zachowanie i odrodzenie, zdiagnozował, iż główną przyczynę polskich porażek było skłócenie narodu. Szansę na odzyskanie niepodległości upatrywał zaś w klasie chłopskiej i uzależniał dalsze losy Polski od jej wyzwolenia i zniesienia pańszczyzny¹⁷⁵.

Kolejną okazją dla Słowikowskiego, do przedstawienia jego stosunku do dydaktycznej teorii Lelewela, było stanowisko w tej sprawie Jerzego Maternickiego. Warszawski historyk zarzucił krakowskiemu dydaktykowi historii zbyt fragmentaryczne oraz dyskusyjne potraktowanie stanu nauczania historii na ziemiach polskich w pierwszych dziesięcioleciach

¹⁷⁴ Tamże, s. 146-148, 152-154, por. M. Majkut, „*Dzieje polski potocznym sposobem opowiedziane*” *Joachima Lelewela (analiza wybranych pojęć historycznych)*, WSP Kraków 1971. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.

¹⁷⁵ T. Słowikowski, *Joachim Leleweł krytyk...*, s. 158-182.

XIX w., przesadnie zaakcentowany wpływ upadku państwa polskiego na kształcenie nauczycieli, skupienie się głównie na omówieniu działalności katedry historycznej krakowskiej oraz niesprawiedliwie negatywną ocenę wykładów prof. Feliksa Bentkowskiego. Słowikowski trochę jednak nieudolnie bronił swojej opinii przytaczając słowa innych uczonych na temat Bentkowskiego oraz wskazując na rozbieżności oraz zmiany w poglądach pod wpływem aktualnie obowiązującego kursu politycznego. Przeciwstawiał też krytyce Maternickiego argumenty rzeczowe, wskazując, że Bentkowski nie uwzględnił badań naukowych i myśli obywatelskiej Joachima Lelewela, zaś skąpa podstawa źródłowa i zbyt skrótowe ujęcie tematu programów nauczania w szkołach Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego w pracy poświęconej Lelewelowi były spowodowane ograniczeniami wydawniczymi¹⁷⁶.

Maternicki skrytykował też Słowikowskiego, iż przedstawił jedynie poglądy Lelewela na twórczość podręcznikarską przełomu XVIII i XIX w., bez przedstawienia własnych opinii wobec niej. Nie zaakceptował też entuzjastycznie pochlebnej opinii o książce szkolnej oświeceniowo – romantycznego historyka. Za błąd warsztatowy kierownika Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków uznał brak informacji jaka była recepcja, na ziemiach polskich i poza nimi, opracowania „Polska odradzająca się, czyli dzieje polskie od roku 1795 potocznie opowiedziane”. Słowikowski odpowiadając na pretensje Maternickiego wskazywał, iż ten w swojej dość wnikliwej, ale jednak nazbyt tendencyjnej recenzji, pominął tak istotne fragmenty jego książki o Lelewelu jako krytyku i autorze podręczników szkolnych, jak ten, w którym przedstawiony był sondaż pedagogiczny przeprowadzony przez Lelewela wśród uczniów przed wprowadzeniem nowego podręcznika. Zwrócił także uwagę, że podczas pisania książki odniósł się niejednokrotnie do niepublikowanych wcześniej materiałów, które odnalazł w korespondencji Lelewela - fakt ten recenzent zignorował. Tłumaczył też, że Maternicki nie zauważył tak ważnej sprawy jak ta o znaczeniu wskazówek dydaktycznych Lelewela, bezpośrednio dedykowanych do odbiorcy, które miały mu ułatwić proces nauki. Była to nowość wśród ówczesnych podręczników, sprzyjająca rozumowemu uczeniu się historii a nie na pamięć. Wytknął również warszawskiemu historykowi, iż domagając się rozpoznania jaka była recepcja książki „Polska odradzająca się, czyli dzieje polskie od roku 1795 potocznie opowiedziane”, nie zauważał tak oczywistej kwestii, że była zakazana w

¹⁷⁶ T. Słowikowski, *W sprawie Joachima Lelewela jako krytyka i autora podręczników historii*, „Studia Źródłoznawcze”, 1985, t. XXIX, s. 247-250.

zaborze rosyjskim i pruskim i w związku z tym nie było możliwe dokładne prześledzenie jej popularności i odbioru wśród czytelników¹⁷⁷.

3.3. Przełom XIX i XX w. – między oficjalnym a tajnym nurtem rozważań dydaktycznych

Zasadnicza część historii polskiej dydaktyki nauczania o przeszłości, z której korzystał Słowikowski odnosi się czasów oświecenia i I połowy XIX w. Korzystał też z ustaleń pedagogów i dydaktyków kładących teoretyczne podwaliny pod nią z drugiej połowy XIX i początków XX stulecia. Mimo tego, że ziemie polskie znajdowały się wówczas pod zaborami, co bezpośrednio wpłynęło na poważne zróżnicowanie w edukacji polskich dzieci i młodzieży także w zakresie historii, to jednak, a może właśnie dlatego polska metodyka nauczania historii, zmuszona do uwzględnienia różnych dróg przekazywania treści historycznych, rozwijała się wyjątkowo. I to we wszystkich trzech zaborach, z uwzględnieniem specyfiki stosunku zaborców do nauczania polskich dzieci i młodzieży: germanizacja w zborze pruskim; rusyfikacja w zaborze rosyjskim – przy niezwykle bujnym rozwoju edukacji domowej i tajnej odbywającej się nurtem nieoficjalnym; względna autonomia w zaborze austriackim – przy intensywnym rozwoju szkolnictwa elementarnego i także domowego.

Słowikowski zauważał wpływ tych okoliczności na polską teorię nauczania historii. Pokazywał, że tajne nauczanie opierało się na metodzie wykładowej – zdecydowanie najłatwiejszej do zastosowania, ale nie odbiegającej zasadniczo od tego co się działo w szkolnictwie zaborczym. Jednak, przy odpowiedzialności nauczycieli za kształt historii i jej rolę w kształtowaniu postaw patriotycznych było to rozwiązanie zdecydowanie i wówczas wystarczające, ale też konieczne. Dowodem na żywe zainteresowanie dydaktyką historii było zorganizowanie w 1907 r. w Warszawie, przez nielegalny wówczas Polski Związek Nauczycielski zjazdu historyczno-filologicznego. Jednak prace PZN były torpedowane przez rosyjskich zaborców. Zdecydowanie najlepsza sytuacja dla rozwoju polskiego szkolnictwa panowała w zaborze austriackim. Słowikowski wspominał o niebagatelnej roli Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Uniwersytetu Lwowskiego, które w owym czasie kształciły przyszłych nauczycieli historii. Nie można także zapomnieć o Towarzystwie Historycznym powstałym we Lwowie w 1886 r. (w 1924 r. przekształcone w Polskie Towarzystwo Historyczne), które

¹⁷⁷ Tamże, s. 250-253.

odegrało ważną rolę w kwestii werbalizowania kierunków kształcenia przyszłych nauczycieli historii¹⁷⁸.

Poza tym z początkiem XX w. nieśmiało, pojawiały się pierwsze głosy dotyczące urozmaicenia metodyki i większego zaangażowania uczniów w proces nauczania. Było to skutkiem rozwijającej się wówczas pedagogiki i psychologii. W tej kwestii przełomowe, zdaniem Słowikowskiego, okazały się publikacje nowego miesięcznika pedagogicznego „Nowe Tory”, przedstawiające różne zagadnienia z pedagogiki ogólnej i metodyki nauczania, opisujące bieżące sprawy szkolnictwa oraz oświaty, a także trendy z zakresu poradnictwa samokształceniowego. Pojawiały się też zagadnienia, w których omawiano plany odbudowy polskiego szkolnictwa, opartego na demokratycznych zasadach wychowawczych i organizacyjnych. Koncepcje oświatowe opierano na dorobku wychowawczym, sięgającym czasów KEN, w taki sposób, aby wykształcić dzieci i młodzież zdolnych do odbudowy nowego, polskiego społeczeństwa¹⁷⁹.

Krakowski metodyk historii spośród postaci, które przyczyniły się – w jego rozumieniu - do rozwoju polskiej dydaktyki historii przy końcu epoki zaborów - wymieniał Tadeusza Korzona – przedstawiciela warszawskiej szkoły historycznej i Ludwika Finkla – rektora Uniwersytetu Lwowskiego. Obaj propagowali model nauczania historii, w którym najważniejsze, poza rzetelnością, było wzbudzanie w uczniach patriotyzmu i pozytywnych uczuć narodowych. Natomiast jednym z nadrzędnych ogólnych celów jej wykładania miało być zachowanie i ochrona dorobku cywilizacji. Takie ujęcie przeszłości – zdaniem Słowikowskiego – nie było sprzeczne z zasadą bezstronności. Tej jemu samemu zabrakło w podsumowującej ocenie dorobku polskiej teorii nauczania historii w końcowym okresie rozbiorów. Słowikowski konstatował, że mimo coraz większego grona naukowców, periodyków, organizowanych zjazdów, powstających towarzystw zajmujących się nauczaniem historii, zarówno w Królestwie jak i w Galicji nie doszło do powstania jednolitej, uniwersalnej, skonkretyzowanej i wreszcie naukowo uzasadnionej koncepcji nauczania historii. Sytuacja ta ulegnie zmianie z momentem odzyskania przez Polskę niepodległości¹⁸⁰. Jeżeli popatrzymy na późniejsze ustalenia historyków oświaty i dydaktyków historii, to trzeba stwierdzić, że krakowski metodyk nauczania historii był nazbyt krytyczny. Być może wynikało to z zafascynowania się postacią Lelewela i przyjęcia poglądu dość powszechnego

¹⁷⁸ T. Słowikowski, *Polski wkład w...*, s. 270; zob. D. Ziajka, *Polskie Towarzystwo Historyczne wobec nauczania historii w okresie międzywojennym*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1978. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.

¹⁷⁹ Z. Kmiecik, „Nowe Tory” (1906-1914): charakterystyka pisma i jego stanowiska wobec reform systemu wychowawczego szkół polskich, „Rocznik Historii Czasopiśmiennictwa Polskiego”, 1962, t. 1, s. 204-220.

¹⁸⁰ T. Słowikowski, *Polski wkład w...*, s. 271-272.

we wczesnym okresie Polski Ludowej o słabym rozwoju polskiego szkolnictwa na przełomie XIX i XX stulecia.

3.4. Teoria nauczania o dziejach w okresie międzywojennym

Stan dydaktyki historii w okresie II Rzeczypospolitej Słowikowski wiązał z odrodzeniem się państwowości polskiej i stworzeniem jednolitej struktury szkolnictwa. Zwłaszcza w latach 30. XX wieku, gdy udało się tego dokonać, pojawiało się coraz więcej artykułów, czasopism, podręczników traktujących o dydaktyce i metodyce nauczania historii. Za jedno z najważniejszych ówczesnych dzieł o tej tematyce uznał „Dydaktykę historii” Pohoskiej. Mimo tego, że domagał się, by teorię nauczania historii określać mianem dydaktyki historii, to jednak otwarcie polemizował z tezami Pohoskiej. Zwrócił uwagę na mylne utożsamienie przez Pohoską źródeł zainteresowań nauczania historii z czynnikami, które umożliwiły wprowadzenie historii do szkół. Słowikowski podkreślił, że publikacja Pohoskiej, już w momencie jej powstania, wywołała ferment w środowisku dydaktyków historii, dlatego też treść książki mocno dyskutowano podczas obrad konferencji Krakowskiego Ogniska Historycznego w 1937 r. Jego zdaniem na rozwój dydaktyki historii w II Rzeczypospolitej wpływ miały także zjazdy historyków i powstające sekcje dydaktyczne przy oddziałach PTH. Istotną rolę odgrywały kwalifikacje czynnych wówczas pedagogów i tych, którzy byli do zawodu przygotowywani. Słowikowski powołał się na funkcjonowanie Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Lwowskiego, które utworzyły Studium Pedagogiczne. Zmiany pod tym kątem nastąpiły także w innych uczelniach wyższych na terenie całego kraju, gdzie wprowadzano zajęcia z metodyki historii. Czynni zawodowo nauczyciele trafiali pod opiekę ognisk historycznych, gdzie najlepsi polscy dydaktycy dbali o rozwój ich umiejętności oraz warsztatu pracy. Słowikowski w ocenie ówczesnego stanu dydaktyki historii powoływał się na stanowisko Natalii Gąsiorowskiej – historyczki i działaczki społeczno-oświatowej, która jego zdaniem niezwykle trafnie oceniła celowość nauczania historii w dwudziestoleciu międzywojennym, stwierdzając, że: celem szkoły jest obywatelskie przygotowanie absolwentów, a samego nauczania historii nie tylko gruntowne poznanie przeszłości, ale i jej wykorzystanie do pracy nad przyszłością społeczeństwa i państwa – generalnie wyrobienie kultu raczej przyszłości niż dziejów¹⁸¹. Tego typu podejście wymuszało opracowywanie nowych rozwiązań dydaktycznych, które w końcu II RP konceptualizowały się, a mogłyby wejść w życie dopiero po II wojnie światowej. Były to m.

¹⁸¹ Tamże, s. 259-273.

in. walka z tzw. werbalizmem i rozpowszechnianym sloganem a także podkreślanie przewagi faktów nad uogólnieniami.

W czasach niewoli narodu polskiego, badanych głównie przez Hannę Pohoską, historia miała ogromne znaczenie w kształtowaniu postaw patriotycznych w narodzie i z punktu widzenia zaborców była niesamowicie niebezpiecznym narzędziem, jednak traciła przez to swój naukowy charakter. Z kolei po odzyskaniu niepodległości przez Polskę, wśród nauczycieli i dydaktyków historii, kształtowało się wiele różnych, często skrajnych stanowisk na jej nauczanie. Wpływ na to miała sytuacja polityczna w kraju. Wśród tych poglądów silnie reprezentowana była opinia, że nacisk należy postawić przede wszystkim na prawdę historyczną, a dopiero w drugiej kolejności na cele wychowawcze przedmiotu. W latach trzydziestych w materiale nauczania historii zaczęły dominować czyny zbrojne oraz kult bohaterów, historia polityczna stanowiła większość programu, przyczyniając się do realizacji tak zwanego wychowania państwowego. Takie podejście było krytykowane przez polską lewicę, przykładowo przez Natalię Gąsiorowską, która potępiała podporządkowanie historii wychowaniu politycznemu¹⁸².

Zdaniem Słowikowskiego, dydaktykiem, który wniósł ogromne zasługi w rozwój dydaktyki historii była Halina Mrozowska. Nie analizowała on jednak wartości wychowawczych historii w nauczaniu szkolnym, choć w obliczu niemieckiego zagrożenia zmieniła swoje stanowisko. Początkowo jednak owszem doceniała wpływ tego przedmiotu na kształtowanie osobowości uczniów, ale skupiała się raczej na warunkach i okolicznościach dydaktycznych wpływających na możliwość pełnego wykorzystania potencjału wychowawczego materiału historycznego. W swoich artykułach i wystąpieniach rozważała *różne strony procesu uczenia się i nauczania historii*. Słowikowski wyróżnił, jego zdaniem, trzy, najważniejsze momenty, w których H. Mrozowska zaprezentowała swoje poglądy: odczyt wygłoszony na VII Międzynarodowym Zjeździe Historyków w Warszawie w 1933 r.; odczyt na temat wartości i niebezpieczeństw nowego programu historii w szkole średniej, wygłoszony przez nią w 1936 r. w czasie obrad VI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Wilnie; artykuł „Historia w najnowszym programie szkoły średniej w Niemczech”, który ukazał się w „Wiadomościach Historyczno-Dydaktycznych” zaledwie na dwa miesiące przed wybuchem II wojny światowej¹⁸³.

¹⁸² T. Słowikowski, *Podstawy wychowawczego kierunku w nauczaniu historii w ujęciu Haliny Mrozowskiej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne IX”, 1981, z. 76, s. 183.

¹⁸³ Tamże, s. 185.

W tych szkicach, jak pokazywał krakowski metodyk historii, H. Mrozowska zwróciła uwagę na podporządkowanie nauczania celowi wychowawczemu - zespolenie pedagogiki z dydaktyką i zastanawiała się jakie miejsce w tej nowej formule zajęła historia. Doszła do wniosku, że w stosunku do nauk przyrodniczych historia szkolna cechowała się konserwatyżmem dydaktycznym, którego cechą było nauczanie pamięciowe, encyklopedyzm i materializm dydaktyczny jako podstawowe, tradycyjne metody nauczania historii. Tłumaczyła, że posługujący się nimi nauczyciele traktowali przejście na model wychowawczy nauczania jako okazję do zafałszowania prawdy historycznej i porzucenia rzetelności naukowej. Mrozowska opowiedziała się zdecydowanie przeciw takiemu podejściu i podkreśliła, że historia musi dopasować się do nowo obranej drogi nauczania, jeśli chce pozostać wśród przedmiotów szkolnych. Była zdecydowanie za unowocześnieniem metod nauczania. Zainteresowała się także psychiką ucznia na różnych etapach rozwoju i od niej uzależniała możliwości utrwalenia nowych technik. W opinii Słowikowskiego H. Mrozowska słusznie lansowała ideę tak zwanej szkoły pracy, czyli przygotowywania uczniów do życia w społeczeństwie przez przekazywanie im podstawowych, realnie życiowych wartości, uczenie odpowiedzialności, karność, samokrytycyzmu i samodzielności. Szkoła, w jej ujęciu, powinna była wykształcić w uczniach pogląd na świat, który byłby podstawą dla ich dalszego rozwoju i działalności. Jednak w takim ujęciu dominująca dotychczas w nauczaniu historii wiedza encyklopedyczna traciła możliwość zastosowania¹⁸⁴.

Słowikowski przypominał, że H. Mrozowska, przywołując właściwości historii jako nauki, które powinny być istotne dla nauczyciela, przeciwna była stanowisku, że obiektywną wiedzę historyczną powinno się przedstawiać uczniom w sposób ograniczający jego samodzielność percepcyjną. Pamięciowe poznawanie dziejów nie wzbudzało zainteresowania ucznia, ponieważ nie miało żadnego odniesienia do jego współczesności i przyszłości. Nie było też możliwe, aby dostosować je do nowoczesnych metod nauczania. H. Mrozowska proponowała więc, by wskazywać uczniom na powiązania między wydarzeniami z przeszłości i współczesnym ich znaczeniem. Słowikowski aprobował, że uważała, iż materiał wchodzący do programu nauczania historii powinien dać uczniom poznanie cenionych w życiu wartości, wiadomości o przyczynach współczesnych zjawisk oraz umiejętność ich oceny, która to była jednak ściśle uzależniona od wybranych metod nauczania. Zdecydowanie krytykowała uczenie na pamięć, które nie miało żadnego zastosowania w przygotowaniu uczniów do przyszłego życia. Opowiadała się za postawieniem przed uczniem do rozwiązania

¹⁸⁴ Tamże, s. 186-187.

problemów historycznych, które związane by były ze współczesnymi potrzebami. Najpierw jednak konieczne było odpowiednie przygotowanie młodzieży do takiej pracy umysłowej poprzez wyposażenie ich w odpowiednie wyobrażenia i pojęcia oraz wykształcenie w nich pewnych predyspozycji - np. umiejętności posługiwania się podręcznikiem, czy zdolności rozplanowania pracy, a także świadomości celu podejmowanych działań. H. Mrozowska ogromną wagę przywiązywała do oceny zjawisk historycznych, która była wynikiem poprawnego rozwiązania danego problemu¹⁸⁵.

Za najbardziej kontrowersyjne poglądy H. Mrozowskiej kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków uznał jej twierdzenie, że dobór treści nauczania i przedstawianych faktów powinien zależeć od celu wychowawczego i chęci zaszczepienia w uczniach wartości leżących u podstaw współczesnego świata. W związku z tym przytoczył podstawowe postulaty tej opcji nauczania historii, które akcentowały jako główny jej cel – wychowawczy dydaktyzm. Były to: świadomość nauczyciela historii psychicznej struktury młodzieży w każdym okresie jej rozwoju; posiadanie przez niego wypracowanego stanowiska metodologicznego i filozoficznego w zakresie pojmowania nauki historycznej; przyjęcie określonej ideologii wychowawczej jako wytycznej dla nauczania historii; opracowanie programu nauczania historii, rozkładającego zadania historyczno-pedagogiczne na szereg umiejętności, kolejno po sobie następujących oraz stosowanie metod pracy dla wyrobienia u młodzieży umiejętności stawiania i rozwiązywania problemów historycznych, a to w celu nauczania jej oceny zjawisk przeszłego i współczesnego życia ludzkiego. Słowikowski uważał przy tym, że obawy H. Mrozowskiej, iż wielość celów nauczania historii, teoretycznie dobra, może umniejszyć znaczenia każdego z nich i w efekcie doprowadzić do wybrania łatwiejszej, pamięciowej metody nauczania. W związku z tym podkreśliła ona jak ważna jest selekcja materiału, leżąca w gestii nauczyciela¹⁸⁶.

Słowikowski, odnosząc się do polskiego wkładu w teorię nauczania historii w okresie międzywojennym zwracał uwagę na to, że wiele krytycznych głosów odnoszących się do oficjalnego modelu sanacyjnego wychowania, mogło ujrzeć światło dzienne jedynie anonimowo. Wprost przy tym podawał, iż nie było natomiast tajemnicą, że wypowiadali je przedstawiciele społecznej lewicy, kwestionując narzucone przez władze normy. Słowikowskiemu nie podobało się ukierunkowanie treści nauczania na historię bohaterską, narodową. Oczywiście swój krytyczny pogląd na takie nauczanie o przeszłości wypowiadał w nowych warunkach politycznych i ideologicznych. Pracując jeszcze w okresie

¹⁸⁵ Tamże, s. 188-190.

¹⁸⁶ Tamże, s. 191-196.

międzywojennym w szkołach, intensywnie uczestnicząc w życiu środowiska historycznego, nie kwestionował założeń ideowych i obywatelskich nauczania historii sprzed 1939 r. Diametralnie inaczej taki model nauczania oceniał po II wojnie światowej i wskazywał, iż powszechne szkoły II RP zapoznawały *dzieci w szeregu luźnych, szowinistycznie układanych obrazów z dziejami ojczystymi. Snuje się tu barwny korowód królów i bohaterów, rycerskich zwycięstw i wspaniałych czynów, ciemne karty historii przemykają się chyłkiem na marginesie wykładu (...)*¹⁸⁷. Wewnętrzne spory między dydaktykami historii sprawiły, że Polacy zaczęli występować na forum międzynarodowym w roli ekspertów. Zjazdy i kongresy historyczne odbywały się m. in.: w Oslo, Hadze, Genewie, Bazylei¹⁸⁸. Wymiana doświadczeń, poglądów, technik i umiejętności była źródłem niezwykle cennych inspiracji. Niestety każdy aspekt gwałtownej i pozytywnej odbudowy społecznej, gospodarczej, kulturowej, oświatowej został brutalnie przerwany przez wybuch II wojny światowej.

Istotne wszakże dla autonomizacji dydaktyki historii w II RZ były kultowe publikacje jej badaczy. Jako znaczące wymieniał prace Hanny Pohoskiej, która zauważyła związek między dydaktyką a tradycją historyczną, podniosła też kwestię poglądów na nauczanie historii w Polsce w XVIII i XIX w. (przed Pohoską tematyką tą zajmowali się także Tadeusz Mandybur, Władysław Smoleński, czy Józef Dutkiewicz). Słowikowski skonstatował też, że w dwudziestoleciu międzywojennym dydaktycy historii skupiali się raczej na bieżącej praktyce nauczania o przeszłości, proponując dla niej konkretne rozwiązania organizacyjne, metodyczne i ustosunkowując się do występujących w niej treściach nauczania. Ewa Maleczyńska, Kazimierz Piwarski oraz Jadwiga Lechicka opracowali bardzo bogaty jak na ówczesne czasy zestaw wskazań metodycznych pomocnych głównie dla początkujących nauczycieli¹⁸⁹.

3.5. Od metodyki do dydaktyki historii w Polsce Ludowej

Dość kontrowersyjnie brzmią słowa Słowikowskiego, który twierdził, że Polska Ludowa, *stworzyła wielkie możliwości dla pełnego rozwoju najbardziej postępowych metod nauczania historii w nawiązaniu do najbardziej postępowych tradycji zarówno tych dalszych z epoki Komisji Edukacji Narodowej i Joachima Lelewela jak również i tych bliższych z okresu dwudziestolecia międzywojennego*¹⁹⁰. Jak widać Słowikowski rozwój polskiej

¹⁸⁷ T. Słowikowski, *Polski wkład w...*, s. 273.

¹⁸⁸ Tamże, s. 274-275.

¹⁸⁹T. Słowikowski, *Problematyka dziejów dydaktyki historii – stan badań i perspektywy*, „Materiały i sprawozdania”, 1984, z. 8, s. 40-41.

¹⁹⁰ Tenże, *Polski wkład w...*, s. 275.

dydaktyki historii wiązał nie tylko z przemianami politycznymi i aksjologicznymi w polskiej oświacie, które nastąpiły po II wojnie światowej, ale i z oparciem ich na tzw. postępowych ideach od Lelewela do współczesności. W swoich publikacjach na temat dydaktyki historii dostarczył czytelnikowi solidną dawkę przekrojowych, ale jednak zinterpretowanych zgodnie z komunistyczną wykładnią dziejów, informacji. Tym za co jednak należy go cenić, było to, że wyodrębnił on jednak najbardziej znaczące dla polskiej dydaktyki historii momenty, które - przynajmniej pod względem aplikacyjnym – nadal wpływają na jej kształt, choć powstały nowe jej opracowania¹⁹¹. Pierwszą jego znaczącą koncepcją związaną z polskim wkładem w teorię polskiej dydaktyki historii wygłosił podczas VIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich (14 - 17 września 1958 r.) w Krakowie¹⁹², w ramach konferencji poświęconej zagadnieniom nauczania historii¹⁹³. W dyskusji nad nią głos zabierał m. in. Wróbel, który także wypowiadał się na temat rozwoju polskiej myśli dydaktycznej okresu 20-lecia międzywojennego. Konferencja poświęcona nauczaniu historii cieszyła się ogromnym zainteresowaniem, także nauczycieli. Było to o tyle ważne, że jej programowe wystąpienie, autorstwa Natalii Gąsiorowskiej, określało faktyczne ówczesne cele edukacji szkolnej, w tym w szczególności nauczania o przeszłości. Wystąpienie Gąsiorowskiej pokazało jednak nauczycielom i innym uczestnikom Powszechnego Zjazdu Historyków, że chwilowa polityczna i ideologiczna odwilż po dojściu do władzy Gomułki, już się zakończyła. Gąsiorowska wzywała uczestników konferencji do walki o szkołę świecką, tolerancję wyznaniową i pozycję nauczyciela, a także o wkład środowiska nauczycielskiego w obchody tysiąclecia Państwa Polskiego, zgodny z partyjnymi wytycznymi¹⁹⁴.

Zjazd historyków przyspieszył dojrzewanie koncepcji Słowikowskiego opracowania podręcznika metodyki historii, który był kolejnym kamieniem milowym w dziejach polskiej dydaktyki historii. Zapotrzebowanie na niego było duże. Zdawał sobie z tego sprawę

¹⁹¹ Por. J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773-1918*, Warszawa 1974; Tenże, *Polska dydaktyka historii 1918-1939*, Warszawa 1978; I. Wendreńska, *Dydaktyka ogólna jako przedmiot kształcenia nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, Katowice 2003; Z. Osiński, *Edukacja historyczna w II i III Rzeczypospolitej (1918-1939, 1989-2009) – podobieństwa i różnice w kontekście sytuacji politycznej*, [w:] *Dwa dwudziestolecia Rzeczypospolitej*, red. M. Fic, L. Krzyżanowski, M. Skrzypek, Katowice 2010, s. 21-32.

¹⁹² ANK, Polskie Towarzystwo Historyczne 1958, Odezwa w sprawie VIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich, sygn. 29/1345/1196, s. 2-3.

¹⁹³ ANK, Polskie Towarzystwo Historyczne 1958, Odezwa w sprawie VIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich, sygn. 29/1345/1196, s. 11.

¹⁹⁴ T. Słowikowski, J. Garbacik, *Sprawozdanie z konferencji...*, s. 459. *Przełom 1956 r. przyniósł krótkie powściągnięcie interwencji ideologicznej w pracę szkolnictwa, w tym przede wszystkim w pracę nauczycieli historii. Jednak wybór treści pozostawał ten sam, a zainteresowanie dydaktyką historii skupiało się przede wszystkim na metodyce nauczania historii. Artykuły zamieszczane w „Wiadomościach Historycznych” dotyczyły zagadnień nauczania problemowego, programowania nauczania oraz zastosowania środków dydaktycznych – filmów, a także wyposażenia pracowni historycznej; Z. T. Kozłowska, *O wsparciu nauczycieli słów kilka*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna...*, s. 252.*

krakowski metodyk historii, bowiem powszechne były nań naciski ze strony środowiska akademickiego i nauczycielskiego. Ostatnia kompleksowa taka praca „Dydaktyka Historii” Pohoskiej powstała jeszcze w okresie międzywojennym. Słowikowski przygotowywał się do napisania podręcznika razem z Wróblem. Wspólnie podkreślili, że choć istniało wiele publikacji metodycznych odnoszących się do nauczania o przeszłości, to jednak żadna z nich nie ujęła tematu w sposób holistyczny. Dodatkową motywacją dla nich, do czego się przyznali otwarcie, była sytuacja polityczna, gospodarcza i społeczna, która została nazwana przez krakowskich metodyków mianem „rewolucyjnej”. Być może tym enigmatycznym sformułowaniem nawiązali do wydarzeń Poznańskiego Czerwca 1956 r. i objęcia stanowiska I sekretarza KC PZPR przez Gomułkę. Ale bardziej prawdopodobne jest, zważywszy na późniejszy kształt książki Słowikowskiego, że chodziło im o zmiany systemowe: polityczne i społeczne po II wojnie światowej. Za ważny cel powstania podręcznika krakowscy historycy obrali też podniesienie poziomu jakości nauczania historii w szkole. Nie odżegnywali się całkowicie od doświadczeń dydaktycznych, począwszy od Kołłątaja i Lelewela, przez Pohoską i Ewę Maleczyńską, a skończywszy na tej bezpośrednio powstałej po II wojnie światowej. Otwarcie jednak przyznawali, że należy je dostosować do aktualnej rzeczywistości ideowej. Słowikowski i Wróbel w konspekcie podręcznika wskazali, że będą w swoich rozważaniach kierować się nie tyle nawet własną definicją definicji dydaktyki ogólnej i metodyki szczegółowej, ale wynikającymi z tej definicji relacjami stosowanymi w procesie nauczania historii. Ich zdaniem, zadaniem dydaktyki ogólnej było badanie zasadniczych cech procesu poznawczego ucznia, ukazywanie głównych jego prawidłowości, zaś metodyki historii, w oparciu ustalone przez dydaktykę ogólną prawidłowości procesu nauczania – uczenia się, opracowywanie teoretycznej i praktycznej strony kierowania czynnościami poznawczymi uczniów. Stanowiło to punkt wyjścia do dalszych rozważań na temat przedmiotu, zakresu i zadań metodyki historii. Podkreślić należy fakt, że metodyka zdaniem krakowskich historyków posiadała naukowe uzasadnienie¹⁹⁵. To kolejny dowód na dążenia Słowikowskiego do ugruntowania perspektywy naukowej dydaktyki i metodyki nauczania.

Postrzeganie metodyki historii zostało przez Słowikowskiego i Wróbla zdefiniowane jako badanie procesu poznawczego ucznia, począwszy od warunków jego zainicjowania aż do poznania konkretnego meritum historycznego i jego zastosowania. W szczegółach chodziło o

¹⁹⁵ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Projekt konspektu podręcznika metodyki historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1959, R. 2, nr 2/3, s. 358-360. Czołową postacią, która nadała dydaktyce naukowej i dyscyplinarny charakter był J. F. Herbart. Niemiecki filozof, twórca pedagogiki naukowej zrewolucjonizował ujmowanie dydaktyki jako sztuki nauczania i wychowania przekształcając ją w problem filozoficzny o naukowym charakterze, por. B. Gofron, *Spór o status dydaktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej*, „Podstawy Edukacji”, 2011, nr 4, s. 83-84.

odnalezienie odpowiedzi na podstawowe pytanie - w jaki sposób i za pomocą jakich środków należy kształtować wiedzę historyczną uczniów, pojęcia historyczne oraz rozwijać myślenie historyczne dzieci i młodzieży? Odpowiedzi na nie należało poszukiwać nie tylko w metodyce nauczania, ale także pedagogice, psychologii czy teorii poznania. Krakowscy metodycy historii w konspekcie podręcznika metodyki historii zachęcali do opracowania własnych podstaw metodologicznych, które można by było zastosować w praktyce, co zdecydowanie wybiegało poza ramy ówczesnego systemu edukacji i nakreślało ówczesny kierunek jej rozwoju¹⁹⁶. Autorzy „Projekt konspektu podręcznika metodyki historii” przedstawili różne perspektywy podstaw metodyki historii, charakteryzując ją jako naukę oraz przedmiot nauczania. Tę wynikającą z własnych doświadczeń nauczycielskich, tę opartą na pracy z innymi nauczycielami i tę wynikającą z tradycji dydaktycznych, przedstawianych także przez ich współpracowników, w tym uczennicę Słowikowskiego – Romę Ilnicką-Miduchową¹⁹⁷. Tak na marginesie tych rozważań należy zauważyć, że relacje Słowikowskiego z Ilnicką-Miduchową to kolejny przykład wyjątkowej więzi łączącej Słowikowskiego z jego uczniami i doktorantami¹⁹⁸.

Słowikowski i Wróbel, w konspekcie podręcznika metodyki historii, przedstawionym środowisku nauczycielskiemu i akademickiemu zajmującemu się nauczaniem historii, podkreślali, że nadrzędnym celem nauczania historii w szkole było zapoznanie ucznia z przeszłością historyczną na podstawie zbadanych i potwierdzonych faktów. Niemal równorzędnie wskazywali, że nie można przy tym zapominać o kwestiach wychowawczo-

¹⁹⁶ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Projekt konspektu podręcznika ...*, s. 360-361. Poszukiwanie własnych podstaw metodologicznych opartych o inne nauki stanowi przykład podejścia holistycznego, interdyscyplinarnego, niestety dość często porzucanego przez współczesnych pedagogów. To naukowe podejście do dydaktyki nadaje jej szeroki kontekst teoretyczny i wiąże z innymi subdyscyplinami pedagogicznymi, por. D. Klus-Stańska, *Dydaktyka ogólna: Dobre tradycje, stare pułapki, nowe perspektywy*, „Studia z Teorii Wychowania”, r. 2021, t. XII, nr 1(34), s. 67.

¹⁹⁷ Por. R. Ilnicka-Miduchowa, *Poglądy Stanisława Staszica na nauczanie historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Historyczne III”, 1965, z. 20; teźże, *Historia jako przedmiot nauczania w reformie szkolnej Stanisława Konarskiego w świetle „Ordynacji”*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Historyczne III”, 1967, z. 26.

¹⁹⁸ Dysponujemy (autorka rozprawy doktorskiej i jej promotor) obszerną korespondencją Ilnickiej-Miduchowej do Słowikowskiego, w żadnym archiwum nieздеponowaną (po sfinalizowaniu procedury doktorskiej – zostanie ona przekazana do zbiorów archiwalnych UP Kraków). Niestety większość pocztówek oraz listów nie posiada datacji. Po szczegółowej analizie korespondencji oraz osobistej rozmowie z Ilnicką-Miduchową, która miała miejsce w październiku 2021 r. wiemy, że doktorantka Słowikowskiego utrzymywała z nim kontakt od początku studiów doktoranckich na WSP w Krakowie aż do śmierci profesora w 1993 r. Zdecydowana większość korespondencji to kartki okolicznościowe, wysyłane regularnie z okazji Świąt Bożego Narodzenia, Wielkanocy a także urodzin i imienin profesora. Na podstawie listów kierowanych do niego maluje się jego wizerunek nie tylko jako naukowego mentora, ale i opiekuna, doradcy oraz powiernika spraw osobistych. W listach Ilnicka-Miduchowa określa Słowikowskiego i pisze to z dużej litery: Człowiekiem Wielkiego Serca, Drogim Panem Profesorem. W kolejnej korespondencji pojawia się wątek nadzwyczajnej opieki Słowikowskiego nad Stanisławem Wojtasem. Możemy z niej też dostrzec, że im bardziej współczesności, tym bardziej Słowikowski stawał się religijny, podobnie jak jego znajomi, zob. fot. nr 29 w aneksie.

kształcących, zdobywaniu umiejętności analizy i interpretacji zdarzeń historycznych oraz (tylko w starszych klasach) prowadzenia dyskusji. Słowikowski i Wróbel wykluczali jednak możliwość stawiania hipotez i przypuszczeń w trakcie lekcji historii. Takie uprawnienia – ich zdaniem – mieli wyłącznie historycy badacze, którzy dane niejasności mogli zweryfikować, potwierdzić lub im zaprzeczyć. Wydaje się przy tym, że w ten sposób ograniczali nie tylko samego ucznia, ale nawet nauczyciela odmawiając im razem prawa do samodzielnej eksplanacji przeszłości. Nauczycielowi zaś wyznaczali inne, w ich opinii ważniejsze zadanie. Jego podstawowym obowiązkiem dydaktycznym miało być wdrożenie uczniów w proces orientacji w czasie i przestrzeni¹⁹⁹. To element, który w pracach Słowikowskiego pojawiał się już wielokrotnie i stanowił podstawę, na której Słowikowski budował swoją koncepcję dydaktyczną.

Zgodnie też z ograniczaniem podmiotowości ucznia i nauczyciela w zakresie oceny zdarzeń historycznych (co przy końcu lat 50. XX w. nie było żadną nowością ani też zaskoczeniem) wyglądało ujęcie kryteriów doboru materiału historycznego wprowadzanego do nauczania przedstawione przez krakowskich metodyków historii. Słowikowski i Wróbel zaprezentowali trzy kierunkowe wskaźniki, którymi należało się kierować: naukowym, dydaktycznym i społecznym. Takie rozwiązanie miało zapewniać możliwość realizacji podstawowego założenia ówczesnej edukacji historycznej, czyli przekonanie edukowanych, że wiedza naukowa, pozyskana w oparciu o jedyną wówczas akceptowalną metodologię marksistowską, ukształtuje charakter i osobowość młodego obywatela Polski Ludowej. I jeśli przyjąć, że był to swoisty serwitut koncepcyjny Słowikowskiego i Wróbla względem oczekiwania komunistycznej władzy, to jednak służył on wyeksponowaniu ważniejszego problemu dydaktycznego. Było nim, postulowane przez nich, zróżnicowanie treści programu historii ze względu na zaawansowanie percepcyjne uczniów i złożoność materiału edukacyjnego. Krakowscy metodycy proponowali wyodrębnienie dwóch poziomów nauczania historii: stopień podstawowo-propedeutyczny obejmujący swym zakresem proste elementy procesu dziejowego i jednokierunkowe związki przyczynowo-skutkowe oraz wyższy- zaawansowany opierający się na złożonym procesie dziejowym i wielokierunkowych związkach przyczynowo-skutkowych²⁰⁰.

¹⁹⁹ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Projekt konspektu podręcznika...*, s. 361-362.

²⁰⁰ Tamże, s. 363-364. Dobór treści kształcenia stanowi pałąc problem także współcześnie. Wpływają na niego czynniki, o których mowa w tekście Słowikowskiego i Wróbla, jednak z czasem pojawiały się także nowe przesłanki wywierające istotny wpływ na ostateczny kształt materiału. Niebagatelne znaczenie i wpływ na dobór treści nauczania mają transformacje zachodzące w obrębie teorii pedagogicznej, modelu metodologiczno-historiograficznego a także aktualnej sytuacji politycznej. Z tej perspektywy istotna staje się także rola podręcznika i dobieranie treści w nim zawartych, por. S. Roszak, *Historia-Polityka-Edukacja*, „Klio.

W ich koncepcji metodyki nauczania historii, w bezpośrednim związku z kryteriami doboru treści pozostawały cele nauczania historii. Już to kierunkowe założenie jaki materiał nauczania miał być uczniom podany, określało ich charakter. Wśród nich znalazły się cele poznawcze - nakierowane na zapoznanie ucznia z materiałem, przyswojenie go i zrozumienie, cele dydaktyczne - zakładające rozwijanie i kształtowanie umiejętności myślenia, obserwacji, uwagi, rozumienia oraz cele wychowawcze - wpływające na kształtowanie się charakteru młodego człowieka. Ich osiągnięcie miało ukształtować młodego ucznia na pełnego poświęcenia budowniczego socjalizmu²⁰¹. Ale takie ujęcie celów wyłamywało się z ich koncepcji procesu poznawczego ucznia. Zgodnie z nią należało w nauczaniu historii przejść od dydaktyki pamięci do dydaktyki myślenia. Słowikowski i Wróbel, wtedy intuicyjnie i na bazie obserwacji praktyki edukacyjnej, a dziś powiedzielibyśmy, że w zgodzie z założeniami psychologii, na pierwszym miejscu, wśród oczekiwanych poznawczych działań ucznia, postawili właśnie myślenie. Niestety i tutaj własne przemyślenia i tezy, nawet nie ilustrowali, co uzasadniali materializmem dialektycznym. Mimo tego ich pomysł łączenia w procesie poznawczym ucznia umiejętności analizy i syntezy, zwłaszcza w trakcie przyswajania nowego materiału, który uczeń poddawał stopniowej analizie, począwszy od poznawania poszczególnych faktów historycznych, poprzez związki zachodzące między tymi faktami, aż do analizy całych ciągów dziejowych; zdobywał umiejętność powiązania wiedzy już zdobytej z nowymi informacjami, był ewidentnie nowatorski nie tylko na gruncie edukacji historycznej, ale też i innych przedmiotów²⁰².

Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 2011, nr 1, s. 141-149; G. Chomicki, *Podręczniki do historii wobec reform szkolnictwa. Problemy doboru treści*, tamże, 2013, nr 3, s. 141-172.

²⁰¹ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Projekt konspektu podręcznika...*, s. 365. Wątek celów kształcenia w zakresie historii będzie przez Słowikowskiego kontynuowany w późniejszych latach jego naukowej działalności. W 1972 r. ukazała się nowa, bardziej szczegółowa jego koncepcja podziału celów dydaktycznych na poznawcze i kształcące, którą historyk zawarł w swojej książce „Metodyka historii” wyd. II zmienione. Warto zaznaczyć, że z biegiem czasu zaczęto posługiwać się określeniem celów ogólnych i szczegółowych, które mają bezpośredni wpływ na dobór treści, metod, pomocy dydaktycznych. Ponadto, współcześnie cele kształcenia powinny zdecydowanie wychodzić poza sztywne ramy związane z ugruntowaniem wiedzy historycznej. Oczekuje się, aby odzwierciedlały różnego rodzaju umiejętności teoretyczne i praktyczne uczniów, które młodzi ludzie mogą zastosować w różnych sferach życia społecznego, por. J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 207; A. Chłosta-Sikorska, P. Trojański, *Cele kształcenia historycznego i ich adekwatność wobec wyzwań współczesności*, „Prace Historyczne”, 2015, nr 2, s. 281-283; M. Białokur, *Spójność i komplementarność treści nauczania historii na trzecim i czwartym etapie kształcenia. Teoria i praktyka szkolna*, „Prace Historyczne”, 2015, nr 2, s. 298.

²⁰² T. Słowikowski, S. Wróbel, *Projekt konspektu podręcznika...*, s. 365-366. Analiza i synteza to jedne z charakterystycznych dla historii metod, o których wspominał także Ludwik Finkel, por. A. Kazimierz, *Ludwik Finkel o nauczaniu historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Historyczne II”, R. 1965, z. 20, s. 178. W 1982 r. na łamach „WH” ukazał się artykuł autorstwa Aleksandry Szymańskiej „Analiza i synteza jako elementy myślenia historycznego uczniów” do którego w swojej twórczości odniósł się Słowikowski.

Ważnym elementem przedstawionej przez Słowikowskiego i Wróbla koncepcji podręcznika metodyki historii była sprawa roli nauczyciela, jako kierownika procesu poznawczego ucznia. W ich opinii, nauczyciel miał pośredniczyć między podmiotem poznającym, czyli uczniem a przedmiotem jego poznania, czyli materiałem z zakresu historii. Ze względu na odpowiedzialną i ważną funkcję, nauczyciel, aby pozytywnie realizować powierzone mu zadanie powinien posiadać odpowiednie kwalifikacje. Pierwszym był stan wiedzy historycznej, który powinien znacznie przekraczać zakres materiału określony przez ramy programu nauczania. Nauczyciel powinien wykazać się również adekwatnym przygotowaniem metodycznym oraz mieć możliwość uczestnictwa w pracach badawczych, co zdaniem Słowikowskiego i Wróbla zdecydowanie wzbogaciłoby warsztat pracy a także pozytywnie wpłynęło na budowanie autorytetu. Nie bez znaczenia była również osobowość nauczyciela. Jej podstawę stanowiła zdolność ujmowania procesu dziejowego, jako dynamicznej całości i biegła orientacja w czasie oraz przestrzeni historycznej²⁰³. Drugim wyznacznikiem osobowości nauczyciela, zdaniem krakowskich metodyków, była postawa pedagogiczna odzwierciedlająca właściwą relację między nauczycielem a uczniami. Dopełnieniem osobowości nauczyciela miała być podstawa socjologiczna, wskazująca na aktywną działalność nauczyciela w sferze społecznej, politycznej i kulturowej oraz bezpośrednio wpływająca na kształtowanie postaw młodych ludzi. Te wszystkie podstawy osobowości nauczyciela powinien on stale doskonalić²⁰⁴.

Konspekt podręcznika metodyki historii przedstawiony przez Słowikowskiego i Wróbla był zgodny z ówczesną ideologią i podejściem do nauczania historii. Nawet w takich kwestiach, jak dezyderat intensywniejszego wprowadzanie regionalizmu na lekcjach historii, czy podkreślenie interdyscyplinarności tego przedmiotu. Ale bardziej uwidocznili się to w postulacie aktualizacji interpretacji wydarzeń historycznych zgodnie z aktualnie panującą sytuacją społeczną, polityczną, gospodarczą czy kulturową. Zdaniem krakowskich metodyków wymagało to niezwykłego wyczucia ze strony nauczyciela, miało ułatwić zrozumienie faktów historycznych, jednocześnie nie dopuszczając do ich zniekształcenia przez indywidualne oceny uczniów niezgodne z marksistowską historiozofią. W tym duchu

²⁰³ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Projekt konspektu podręcznika...*, s. 368.

²⁰⁴ Tamże, s. 368-369; zob. A. I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz, 2008, s. 35-50.

akcentowali laicki charakter historii²⁰⁵. Konspekt podręcznika metodyki historii Słowikowski wykorzystał w praktyce, wydając podręcznik w 1967 r., ale już samodzielnie²⁰⁶.

Mimo tego, iż wydana została, i publikacja Czesława Szybki dotycząca metodyki nauczania historii w szkole średniej, i metodyka samego Słowikowskiego, w jego opinii nadal trwały dyskusje na głównymi kierunkami rozwoju metodyki nauczania historii i jej dziejów²⁰⁷. W opinii krakowskiego dydaktyka historii punktem zwrotnym w niej był X Powszechny Zjazd Historyków Polskich w Lublinie we wrześniu 1969 r., na którym postawił on tezę o niewystarczającym stanie eksploracji dziejów teorii nauczania o przeszłości. Wskazał on na konieczność szerszego zajęcia się okresem dwudziestolecia międzywojennego, co spotkało się z aprobatą środowiska naukowego. Wszelako, w związku ze zbliżającą się okrągłą rocznicą utworzenia KEN, w krakowskim ośrodku zajęto się przede wszystkim badaniami nad nauczaniem historii w XVIII w. W ich wyniku ukazało się wiele nowych pozycji na temat nauczania historii w dobie KEN oraz jej wpływu na nauczanie tego przedmiotu. Badania takie prowadzono także w ośrodku warszawskim, przede wszystkim przez Maternickiego. Maternicki poszerzył je jednak o zagadnienia z zakresu teorii nauczania

²⁰⁵ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Projekt konspektu podręcznika...*, s. 376.

²⁰⁶ Wznowienia *Metodyki nauczania historii*. Miały miejsce w 1972 i 1975 r. ze względu na jej niezwykłą popularność. Jednak już w 1993 r. Maternicki pisał: *Zdezaktualizowały się również compendia dydaktyczno-historyczne wydane w latach sześćdziesiątych: Metodyki nauczania historii Czesława Szybki i Tadeusza Słowikowskiego. Obie te prace choć nie pretendowały do miana uniwersyteckiego podręcznika, były przecież – w swoim czasie – pożyteczną jego namiastką. Dotyczy to w szczególności popularnej w szerokich kręgach nauczycielskich książki T. Słowikowskiego. Dziś i ona ma już znaczenie historyczne; Ponadto Maternicki krytycznie odniósł się do dość powszechnej wówczas zamiany terminów „metodyka” i dydaktyka”. W pierwszym wydaniu swej *Metodyki nauczania historii* T. Słowikowski stwierdzał m. in.: „Przedmiotem metodyki historii jest, jak to wynika z naszych rozważań, również badanie procesu poznawczego ucznia z jego wszystkimi przejawami”. W drugim wydaniu podręcznika zdanie to otrzymało brzmienie „Przedmiotem dydaktyki historii jest, jak to wynika z naszych rozważań, również badanie procesu poznawczego ucznia z jego wszystkimi przejawami”, por. J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 5, 12. Dla porównania inne od Maternickiego zdanie na temat wartości prac Słowikowskiego z okresu lat 60. XX w. miał Janusz Rulka, który pisał, że *dydaktycy historii w latach sześćdziesiątych nie zajmowali się zagadnieniami świadomości historycznej. Przeważały rozważania z historii myśli dydaktycznej, badania monograficzne efektywności poszczególnych metod i środków dydaktycznych oraz uytłitarne materiały metodyczne dla nauczycieli. Stosunkowo mało ukazało się natomiast prac zawierających globalne refleksje teoretyczne dotyczące nauczania historii. W tym czasie szczególnie cenne były publikacje A. Bornholzowej, W. Moszczeńskiej i T. Słowikowskiego*, por. J. Rulka, *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 19-20. Z kolei Majorek pisał, że *zasób teoretyczny i wskazówki praktyczne [zawarte w „Metodyce nauczania historii” Słowikowskiego] wymagają reinterpretacji w świetle aktualnego dorobku nauk społecznych i współczesnych potrzeb elementarnej edukacji historycznej. Próby tej reinterpretacji podjęli się autorzy niniejszej książki – uczniowie T. Słowikowskiego. Pozostając wierni wizji szkolnej historii swojego Nauczyciela, staraliśmy się jednak inaczej ująć zarówno cel, treść jak i metodę jej nauczania w szkole podstawowej. Postęp wiedzy pedagogicznej w ostatnich kilkunastu latach, nowa formuła zadań historii jako „świata życia” oraz jako przedmiotu kształcenia, liczne, cząstkowe opracowania metodyczne – wszystko to rysuje bowiem odmienną perspektywę realizacji jej podstawowego kursu; zob. *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, red. Cz. Majorek, Warszawa 1988, s. 8, 105, 122, 123, 165, 169 i in.**

²⁰⁷ AAN, Centralny Ośrodek Metodyczny (dalej: COM), Program kursu dla nauczycieli historii z NRD, sygn. 1/81, s. 13.

historii, dziejów kultury i świadomości historycznej²⁰⁸. Nieco odmienny od Słowikowskiego, pogląd wygłosiła Jadwiga Kobusiewicz, która zwróciła uwagę, że stan badań nad nauczaniem historii w przeszłości znacznie się poszerzył, wyraziła natomiast ubolewanie, że takiego samego stopnia nie osiągnęły badania nad nauczaniem historii w czasach współczesnych²⁰⁹.

Po zjeździe lubelskim w ośrodku krakowskim podjęto badania nad wiekiem XVIII. W ich wyniku pojawiło się wiele nowych pozycji bibliograficznych autorstwa Słowikowskiego i Ilnickiej-Miduchowej. Badania krakowskie silnie wspierał ośrodek warszawski reprezentowany przede wszystkim przez Maternickiego, który w 1974 r. wydał książkę będącą *pierwszą próbą syntezy dziejów nauczania historii w Polsce do 1918 r.* Słowikowski w tamtym okresie uzupełnił także swoje badania nad wpływem na nauczanie historii działalności Joachima Lelewela. Krakowski metodyk historii wnioskował, że nawet tak szerokie opracowania tematyki dziejów nauczania historii w XVIII i XIX w. wciąż pozostawiały wiele materiału do odkrycia i przeanalizowania. Jako tematy w perspektywach badawczych warszawskiego ośrodka naukowego zrealizowane zostały zagadnienia z XIX w. dwudziestolecia międzywojennego oraz wczesny okres Polski Ludowej. Jeśli chodzi o tematykę - badania wychodziły poza teorię nauczania, łącząc ją z historiografią i dziejami kultury. Przykładem tego była, zdaniem Słowikowskiego, książka Maternickiego „Kultura historyczna dawna i współczesna”. Opracowywano też m. in. tematy: „Społeczeństwo polskie, przemiany struktur społeczno-gospodarczych i świadomości społecznej”, „Edukacja historyczna w Polsce XVIII - XX w.”, „Polskie podręczniki historii w latach 1918-1939”, „Dzieje szkolnej edukacji historycznej w Polsce”²¹⁰.

3.6. Ostatnia dekada Polski Ludowej

Na całej dydaktyce historii w Polsce – tak od początku lat 50. XX stulecia – ogromne piętno wywarła postać Słowikowskiego. On sam udowadniał, że dydaktyka historii nie tylko powinna być uznana za, ale i jest już, odrębną dziedziną nauki. To za czasów jego kierowania Katedrą Dydaktyki Historii WSP Kraków powstawały habilitacje z tej subdyscypliny historycznej. Jedną z najciekawszych, będącą swoistym kamieniem węgielnym na drodze do uzyskania statusu naukowego dydaktyki historii, była praca H. Mrozowskiej dotycząca znaczenia kontekstu wychowawczego w nauczaniu historii. Słowikowski poświęcił jej ważny

²⁰⁸ T. Słowikowski, *Problematyka dziejów dydaktyki ...*, „Materiały...”, s. 47-50.

²⁰⁹ Tenże, *Problematyka dziejów dydaktyki...*, „Wiadomości Historyczne”, 1981, nr 5, s. 290, por. Cz. Nowarski, *Optymizm badawczy w dydaktyce historii i jego granice*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia”, 1989, z. 23, nr 198, s. 115-124.

²¹⁰ T. Słowikowski, *Problematyka dziejów dydaktyki...*, „Wiadomości...”, s. 290-292.

tekst, a ustalenia Mrozowskiej przedstawił na tle problematyki celów nauczania historii w dobie Oświecenia, kiedy w nauce szkolnej (w Polsce i za granicą) zaczął dominować tak zwany dydaktyzm, czyli przewaga, a nawet wyłączenie, celów wychowawczych nad poznawczymi. Znamienne było też pojmowanie edukacji o przeszłości przez Joachima Lelewela, który obok celów wychowawczych wprowadził do nauczania historii cel poznawczy, ściśle powiązany z celami utylitarnymi. Rozszerzył on zakres nauczania historii, ale nawiązywał do poglądów pedagogów epoki stanisławowskiej z dominującym w nich dydaktyzmem. Leleweł prezentował jednak przy tym nowe założenie - aby historia mogła spełniać cel wychowawczy, musiała być przekazywana zgodnie z prawdą i w obiektywnym ujęciu²¹¹.

Słowikowski doceniając powyższe plany wyraził także obawę dotyczącą zbyt małej ilości opracowań poświęconych wybitnym dydaktykom i nauczycielom, których praca była podstawowym elementem procesu nauczania historii, a także instytucjom takim jak Komisja Dydaktyczna przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego, Sekcje Dydaktyczne działające w ramach Polskiego Towarzystwa Historycznego, Ogniska Historyczne z okresu międzywojennego. Krakowski metodyk historii podawał, że o znaczeniu prac wybitnych dydaktyków dla całości dziejów nauczania historii pisał Maternicki w „Polskiej dydaktyce historii 1918-1939”. Tematyka działalności poszczególnych dydaktyków oraz ich osobistego stosunku do procesu nauczania miała zostać podjęta w badaniach ośrodka krakowskiego. Obok już wydanej monografii poświęconej Adamowi Kłodzińskiemu, miała ukazać się druga - prezentująca postać Haliny Mrozowskiej. W planie była także praca poświęcona PTH. Słowikowski wydał prace „Podstawy wychowawczego kierunku w nauczaniu historii w ujęciu Haliny Mrozowskiej” oraz „Działalność Krakowskiego Ogniska Historycznego w latach 1934-1939” - ze specjalnym podkreśleniem osoby jego kierownika znakomitego nauczyciela i dydaktyka dr Franciszka Fuchsa równoległe ciągle prowadząc badania nad XVIII i XIX wiekiem. Badania nad dziejami nauczania historii podjął również ośrodek poznański, czego efektem były liczne pozycje bibliograficzne oraz gromadzenie materiału poświęconego działalności wybitnych dydaktyków i nauczycieli poznańskich. Słowikowski wspominał także o działalności podjętej przez ośrodek wrocławski a także o opracowanej przez Annę Kulczykowską-Ślusarczyk i oddanej do druku „Bibliografii dydaktyki historii w Polsce za lata 1945-1985 obejmującej ponad trzy tysiące pozycji”²¹².

²¹¹ T. Słowikowski, *Podstawy wychowawczego kierunku...*, s. 181-182.

²¹² T. Słowikowski, *Problematyka dziejów dydaktyki...*, „Wiadomości...”, s. 293-295.

Na początku lat 80. XX w. kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP nieco zmienił swoje podejście do dziejów dydaktyki historii. Stwierdzał, że Kraków nie był jedynym ośrodkiem, który zajmował się problematyką jej tradycji – dawniej i obecnie. Miał świadomość znaczenia badań innych dydaktyków i historyków oświaty. Zauważał, że osiągnięcia myśli dydaktycznej w zakresie nauczania historii w XVIII w. opisywali m. in. Pohoska, Mandybur, Smoleński i Dutkiewicz. W dwudziestoleciu międzywojennym powstało także wiele pozycji, w których starano się przedstawić i ocenić dorobek twórczy poświęcony nauczaniu historii oraz jej narastającej popularyzacji. Ich autorami byli m. in. Maleczyńska, Piwarski, czy Jadwiga Lechicka. Słowikowski traktował ich prace jako podwaliny badań nad dziejami nauczania historii. Nieco też odważniej niż dotąd, w opozycji do oficjalnej historiografii, sugerował, iż w pierwszym dziesięcioleciu po II wojnie światowej sięganie do tradycji dydaktyki historii było utrudnione. Zapanował *schematyzm* oraz *praktycyzm*, które doprowadziły do niejakiego kryzysu w nauczaniu historii (także za granicą). W jego wyniku zaczęto zauważać potrzebę podjęcia badań nad przeszłością nauczania historii w Polsce, a także wypracowania nowych metod nauczania. Miało to również ułatwić działania zmierzające do unaukowania dydaktyki historii. Podkreślał swoje w tej zmianie znaczenie, eksponując wnioski przedstawione w dyskusji po wygłoszonym przez niego referacie na konferencji poświęconej nauczaniu historii, która odbyła się w przeddzień Zjazdu Historyków Polskich w Krakowie w 1958 r. Zmiany w dydaktyce historii zapowiadały numery 4-5 „WH” z 1958 r., w których zamieszczone zostały artykuły dotyczące przeszłości polskiej dydaktyki historii, wyrażające konieczność unaukowania historii. Cennym efektem było również wznowienie także po 16 latach przerwy “Bibliografię dydaktyki historii”. Efekty rzeczonyj konferencji widoczne były głównie w środowisku krakowskim. W nowo utworzonej Katedrze Dydaktyki Historii na Wyższej Szkole Pedagogicznej podjęto badania nad nauczaniem historii w drugiej połowie XVIII i w XIX w. Szczególny nacisk położono na działalność Joachima Lelewela oraz nauczanie historii w Wolnym Mieście Krakowie. Wynikiem owych badań były liczne prace autorstwa Słowikowskiego oraz jego asystentów - Ilnickiej-Miduchowej i Augustynka. W ośrodku łódzkim wiele prac dotyczących edukacji historycznej w gimnazjach galicyjskich w okresie autonomii wydała Wanda Zwolska. W ośrodku gdańskim badaniami nad nauczaniem historii zajmowali się Urszula Świętochowska oraz Lech Mokrzecki, w ośrodku warszawskim natomiast Jerzy Centkowski podjął istotny temat wpływu kierunków historiografii na nauczanie historii²¹³.

²¹³ Tamże, s. 287-289.

Sytuacja społeczno-polityczna na początku lat 80. XX stulecia częściowo zmieniła podejście Słowikowskiego do kondycji badań nad dziejami dydaktyki historii. Zasadniczo ukazał je w związku z procesem jej odejścia od praktycznego charakter w kierunku unaukowania i wyodrębnienia jako osobnej dyscypliny naukowej, o co w zasadzie przez całe swoje życie zawodowe, z pozytywnym skutkiem, zabiegał. Zaznaczał więc, że udało się jemu, jego uczniom, ale też i innym dydaktykom ustalić jej teoretyczny paradygmat, za pośrednictwem którego był rozpoznawany i opisywany przedmiot dydaktyki historii. W jego obszar wchodziły różne organizacyjnie formy popularyzowania wiedzy o przeszłości, stosowane w nich środki metodyczne, wykorzystywane metody nauczania, podręczniki, programy szkolne oraz inne książki historyczne. Tym, co pojawiło się w ostatnich latach istnienia Polski Ludowej i czym zajęła się dydaktyka historii były badania nad kulturą historyczną konsumentów historii i ich świadomością historyczną. Kierownik Katedry Dydaktyki Historii inaczej też nieco przedstawiał sytuację w polskim nauczaniu historii po II wojnie światowej. Pisał, że zapanował kryzys w nauczaniu historii, który Słowikowski dość enigmatycznie tłumaczył brakiem sięgania do polskich tradycji dydaktycznych, schematyzmem oraz praktycyzmem. Dopiero mniej więcej od 1956 roku (tak też Słowikowski mitologizował tzw. odwilż gomułkowską) rozpoczęto badania nad procesem nauczania, które miały pomóc wypracować nowe metody nauczania historii²¹⁴.

Kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP w Krakowie wyraził wszakże obawę, że nadal syntezy, jakie planowano opracować – np. w ośrodku warszawskim - marginalizowały wybitnych dydaktyków i nauczycieli historii, a także instytucje zajmujące się nauczaniem historii. Plany opracowania dorobku naukowego dydaktyków miał ośrodek krakowski, gdzie ukazała się już monografia poświęcona Adamowi Kłodzińskiemu ("Adam Kłodziński jako historyk i dydaktyk historii"). W następnej kolejności opracowywana była monografia Haliny Mrozowskiej. Zamierzano także wydać pracę o stosunku Polskiego Towarzystwa Historycznego do nauczania historii. Słowikowski wyraził zadowolenie, że do badań nad dziejami dydaktyki historii włączyły się ośrodki poznański oraz wrocławski. Z dokonań, które jego zdaniem należało docenić, była praca Anny Kulczykowskiej-Ślusarczyk, która przygotowała „Bibliografię dydaktyki historii w Polsce za lata 1945-1975”, obejmującą ponad trzy tysiące pozycji. Jej wartość porównał z fundamentalnym dla nauczycieli II Rzeczypospolitej opracowaniem Pohoskiej „Dydaktyka historii”, uznawanej za

²¹⁴ T. Słowikowski, *Problematyka dziejów dydaktyki...*, „Materiały...”, s. 38-44.

najwybitniejsze osiągnięcie w zakresie dydaktyki historii w pierwszym dziesięcioleciu po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r.²¹⁵

Unaukowanie dydaktyki historii, do którego doprowadził m. in. Słowikowski, dokonało się za sprawą jej rozwoju w najważniejszych polskich ośrodkach akademickich, także dzięki funkcjonowaniu Komisji Dydaktyki ZG PTH pod jego przewodnictwem oraz wprowadzeniu polskiej dydaktyki na forum międzynarodowe, nawiązanie kontaktów z dydaktykami historii z innych krajów oraz organizację udziału polskich dydaktyków w sympozjach międzynarodowych. W opinii samego Słowikowskiego aktualny stan dydaktyki historii był na dobrym poziomie, o czym świadczyła duża ilość publikacji poświęconych dziejom nauczania tego przedmiotu, terażniejszej praktyce dydaktycznej z wyeksponowaniem postępu w zakresie stosowania nowoczesnych środków dydaktycznych, w szczególności audio-wizualnych. Doskonalenia, według profesora z WSP Kraków, wymagała teoria podręcznika historii oraz w związku z pojawianiem się coraz większej ilości nauczycieli niewykwalifikowanych ich system formalnego doskonalenia zawodowego i pozainstytucjonalnego. Przykładowo w ramach „WH” w pierwszej kolejności należałoby rozszerzyć dział poświęcony pracy nauczyciela, tak aby dostosować go do aktualnej sytuacji w nauczaniu i stworzyć niejakię wsparcie dla nauczycieli mniej wykwalifikowanych²¹⁶. W jego też opinii słabością dydaktyki historii była też jej marginalizacja na rynku wydawniczym²¹⁷.

²¹⁵ Tamże, s. 52-54.

²¹⁶ T. Słowikowski, *Mówi Tadeusz Słowikowski...*, s. 102-103.

²¹⁷ T. Słowikowski, *Od Redakcji*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XI. Dydaktyka Historii”, 1986, z. 107, s. 6.

Rozdział IV

Nabywanie pedagogicznych i dydaktycznych doświadczeń przez Tadeusza Słowikowskiego

4.1. Praca pedagogiczna w Nowym Sączu – aktywność wychowawcza Słowikowskiego

Właściwą pracę nauczycielską Słowikowski rozpoczął w Nowym Sączu – to jest fakt niepodważalny jeśli idzie o jego biografię. W jej trakcie był związany z czasopismem „Zew Gór: Miesięcznik Młodzieży Szkół Średnich Nowego i Starego Sącza”. Już od 1934 r. pełnił w nim funkcję redaktora odpowiedzialnego, jednocześnie publikując felietony. W jednym ze swoich tekstów pt. „Obywatel i Państwo. Garść uwag w dniu święta Państwowego” odnosił się do obchodów Święta Niepodległości 11 listopada 1934 r. Święto Niepodległości zestawiał z datami: 3 maja – Świętem Konstytucji i 19 marca, dniem w którym Kościół katolicki wspomina św. Józefa. W tym przypadku nawiązywał do wybitnej jednostki w dziejach Polski – Józefa Piłsudskiego. Słowikowski pisał patetycznie: *Jedenasty listopada. - Ileż te dwa słowa mają w sobie radości - ile wesela - i śmiechu, to przecież wolność dla Polski, - to swoboda tak długo wyczekiwana - to spełnienie marzeń, śnionych po nerczyńskich kopalniach i w magdeburskiej celi, to jednym słowem to - co ma być symbolem jedności, zgody i pracy, to wolne państwo. Złotemi zgłoskami Nemezys dziejowa zapisała tę datę w księgach narodu i państwa polskiego obok jednej już tam istniejącej - 3. Maja - i obok tej co od roku 1914, a nawet 1905 - jarzyła się w umysłach i sercach Polaków, chociaż obywatelstwo honorowe uzyskała stosunkowo później, niż się to należało - 19-go Marca*²¹⁸. Uderzająca była ówczesna aktualność tekstu, w którym Słowikowski bezpośrednio nawiązywał do kształtowania społeczeństwa obywatelskiego. Założone w programie wychowawczym szkoły pokojowe współzycie jednostek i grup o odmiennym narodowym pochodzeniu czy wyznawanej religii było, jego zdaniem możliwe do osiągnięcia, ale pod warunkiem wspólnej pracy na rzecz ogółu, na rzecz wszystkich obywateli, nie jednostek, partii politycznych czy konkretnych grup społecznych²¹⁹. Była to wykładnia ówczesnych celów kształcenia stawianych szkole po reformie Janusza Jędrzejewicza.

W tym numerze miesięcznika „Zew Gór” mamy dowody potwierdzające autorytet, który Tadeusz Słowikowski szybko zyskał wśród swoich uczniów. W dowód wdzięczności i

²¹⁸ T. Słowikowski, *Obywatel i państwo. Garść uwag w dniu Święta państwowego*, „Zew Gór: Organ Zrzeszenia Młodzieży Szkół Średnich w Nowym Sączu”, 1934, R. 3, nr 8, s. 1.

²¹⁹ Tamże, s. 1-2.

szacunku wobec wspaniałego pedagoga członkowie kółka historyczno-społecznego zamieścili na łamach czasopisma życzenia imieninowe: *W dniu 28 października b. r. obchodził imieniny Pan Profesor Tadeusz Słowikowski. Pan Profesor jakkolwiek dopiero drugi rok uczy w murach naszego zakładu, jednak mimo to, jako prawdziwy przyjaciel młodzieży, zyskał sobie niezwykle sympatię tejże, która objawiła się w serdecznych życzeniach składanych Czcigodnemu Solenizantowi przez reprezentantów klasy II b, Straży Przedniej, Kółka historyczno-społecznego, i redaktora naczelnego „Zewu Gór”. Pokój Czcigodnego i naprawdę kochanego Solenizanta przedstawiał się, jak wielka kwociarnia ze względu na liczbę ofiarowanych przez młodzież kwiatów*²²⁰.

W 1936 roku Słowikowski opublikował pracę: „Szkoła i młodzież u progu nowego tygodnia pracy” powstała we współpracy z Bolesławem Redlichem, ówczesnym dyrektorem I Gimnazjum Państwowego im. J. Długosza w Nowym Sączu²²¹. Dotyczyła ona uroczystości szkolnej będącej otwarciem nowego tygodnia nauki. Słowikowski zwrócił uwagę na główne punkty harmonogramu, takie jak odśpiewanie hymnu, czy modlitwa. Wskazał, że powodem zorganizowania takiej uroczystości były naciski z góry, które zaburzały tok codziennych zajęć szkolnych. Nowosądecki historyk zauważył jednak pewne z nich korzyści: powrót do szkoły w sympatycznej i przyjaznej atmosferze, w nastroju wyrażającym wzajemne zaufanie i szacunek; ważką treść wystąpień podczas uroczystości - związane były z życiem szkoły, świętami państwowymi, kwestiami narodowymi i lokalnymi. Docenił ich znaczenie ideowe szczególnie w zakresie wychowania państwowego. Dzięki tego typu inicjatywom uczniowie nabywali umiejętności prezentacji materiału szerokiemu gronu odbiorców, co wpływało korzystnie na poczucie ich własnej wartości. Na dowód efektywności tego rodzaju uroczystości przywołał wypowiedzi uczniów uzyskane w wyniku przeprowadzonej w szkołach ankiety. Uczniowie chwalili poważny i uroczysty nastrój, jaki towarzyszył otwarciu tygodnia. Wypowiadali się pozytywnie o poczuciu jednolitości grupy oraz o podejmowanych w przemówieniach tematach. Pojawiły się jednak także uwagi krytyczne. Młodzież żądała większej różnorodności tematycznej wystąpień i poruszania kwestii aktualnych niekoniecznie związanych z życiem szkoły. Jeden z uczniów zwrócił przy tym uwagę na to, że uroczystości przeprowadzane, co tydzień szybko mogą stać się rutyną i stracić na atrakcyjności. Słowikowski był jednak optymistą, co do dalszych losów uroczystości otwarcia tygodnia²²².

²²⁰ *Imieniny P. Prof. Tadeusza Słowikowskiego*, „Zew Gór: Organ Zrzeszenia Młodzieży Szkół Średnich w Nowym Sączu”, 1934, R. 3, nr 8, s. 15.

²²¹ S. Konarski, *Bolesław Redlich (1904-1976) nauczyciel, dowódca oddziału partyzanckiego, dyrektor gimnazjum*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXX, s. 714.

²²² T. Słowikowski, B. Redlich, *Szkoła i młodzież* ..., s. 4-8.

4.2. Miejsce historii lokalnej i regionalnej w szkolnej edukacji historycznej

W czasie pracy w Nowym Sączu Tadeusz Słowikowski był mocno zaangażowany wychowawczo. Prócz pracy stricte dydaktycznej pełnił funkcję opiekuna samorządu²²³, brał też czynny udział w życiu pozaszkolnym uczniów m. in. podczas wyjazdów i wycieczek²²⁴. Aktywnie działał w ZNP w Nowym Sączu²²⁵. Utrzymywał też kontakty z krakowskim środowiskiem historyków ze względu na piastowaną funkcję przewodniczącego Nowosądeckiej Grupy Historyczno-Metodycznej. Potwierdzeniem tego jest jego korespondencja z Marianem Friedbergiem historykiem i archiwistą²²⁶, z żoną Mariana Friedberga - Marią i jego siostrą Heleną a także z profesorem Franciszkiem Fuchsem doktorem filozofii, kierownikiem ogniska metodycznego historii, opiekunem (zawiadowcą) gabinetu historycznego Państwowego III Gimnazjum im. Króla Jana Sobieskiego w Krakowie, członkiem komisji egzaminacyjnej kursów nauczycielskich, a także nauczycielem historii²²⁷. Z listów do tych osób dowiadujemy się, że Słowikowski intensywnie pracował nad projektami scenariuszy lekcji z historii lokalnej Nowego i Starego Sącza, Grybowa, Rabki i Gorlic. W liście do Heleny Friedberg z 3 kwietnia 1936 r. pisał: *Zgodnie z naszą krakowską umową przesyłam na ręce Pani Koleżanki plan pracy naszej grupy i szereg uwag, co do realizacji pracy w zakresie historii lokalnej. (...) Postanowiliśmy do kwietnia ułożyć plan tematów i lekcji z zakresu historii lokalnej Starego, Nowego Sącza i Grybowa (...)*²²⁸. Dowodem na dalsze bliskie kontakty zawodowe i towarzyskie między Tadeuszem

²²³ „Zew Gór: Organ Zrzeszenia Młodzieży Szkół Średnich w Nowym Sączu”, 1934, R. 3, nr 8, s. 15.

²²⁴ Ł. Połomski, *Aktywność fizyczna i harcerstwo*, [w:] *W mieście Nowy Sącz, na Długosza przy Plantach. I Gimnazjum i Liceum im. Jana Długosza w Nowym Sączu*, red. J. Bulzak, Nowy Sącz 2018, s. 176.

²²⁵ Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego Zarząd Główny (dalej ZNP ZG), Ognisko i Oddział Powiatowy: Nowy Sącz. Wykaz członków ogniska 4. 05. 1934 r., sygn. 1081, (brak paginacji – dalej: b. p.).

²²⁶ Korespondencja została udostępniona autorce opracowania przez dra hab. prof. UP Kraków Jana Rysia. Marian Friedberg (1902–1969), był kierownikiem Archiwum Aktów Dawnych Miasta Krakowa od IX 1939, historykiem, archiwistą, wydawcą źródeł, profesorem nadzwyczajny UJ (1954). Na podstawie badań w zasobie archiwalnym AAD MK ustalił herb miasta Krakowa (1937). Pracował w AAD MK od 1924 roku, od września 1939 roku (po internowaniu w Rumunii Ludwika Strojka) jako zastępca dyrektora, a następnie dyrektor. W okresie wojny zabezpieczał i chronił krakowskie archiwalia. Po połączeniu placówki z Archiwum Państwowym (1952) został kierownikiem oddziału akt miejskich, samorządowych, szkolnych i wyznaniowych; zob. *Na straży historii. Archiwum Aktów Dawnych Miasta Krakowa 1887–1952*, <https://ank.gov.pl/aadm/kyrektorzy.html> [dostęp: 19.10.2022]; K. Jelonek-Litewka, *Marian Friedberg (1902–1969). Życie i spuścizna*, „Krakowski Rocznik Archiwalny”, 2019, t. 25, s. 157-179; B. Lesiak-Przybył, A. Warzecha, *Wystawa plenerowa „650 lat herbu miasta Krakowa” dedykowana Profesorowi Marianowi Friedbergowi w 50. rocznicę śmierci*, „Krakowski Rocznik Archiwalny”, 2019, t. 25, s. 208-210.

²²⁷ K. Dawidowski, *Sprawozdanie Dyrekcji Państw. Gimnazjum III. im. Króla Jana Sobieskiego w Krakowie za rok szkolny 1937/38 i 1938/39*, Kraków 1939, s. 14.

²²⁸ ANK, List T. Słowikowskiego do H. Friedberg z 3. 04. 1936 r., sygn. 29/1345/1143, b.p.

Słowikowskim a rodziną Friedbergów było zaproszenie Mariana Friedberga do udziału w promocji doktorskiej Słowikowskiego w maju 1947 r.²²⁹

Za wprowadzeniem pojęcia zajęcia z „historii lokalnej”, a nie jak proponował wcześniej Słowikowski „regionalizmu”, stał Franciszek Fuchs. Korespondencja między nimi na ten temat była bardzo intensywna. Najwięcej listów wysłali do siebie w 1936 r. Ze względu na współpracę w zakresie dydaktyki odwiedzali się też wzajemnie w Krakowie i Nowym Sączu. Zaowocowało to przygotowaniem planu pracy ognisk historycznych krakowskiego i nowosądeckiego oraz cyklu zajęć z historii lokalnej na rok szkolny 1936/1937. *Materiał z zakresu historii lokalnej dla II i III kl. Gimnazjum w Grybowie, uchwalony na posiedzeniu nowosądeckiej grupy historyków dnia 1 maja 1936 r.* obejmował zagadnienia przewidziane dla klasy II i III oraz zawierał dość ogólnikowo ujęte wskazówki metodyczne. Proponowano w nich, by: 1. przy omówieniu osadnictwa na prawie magdeburskim wykorzystać przywilej lokacyjny miasta Grybowa, 2. zagadnienie organizacji cechów przedstawić na tle polskich stosunków społecznych i gospodarczych w XVI wieku, 3. założenie i wygląd kościoła św. Bernardyna powiązać z cechami sztuki polskiej w XV wieku, 4. dla ilustracji charakteru wojen szwedzkich za Jana Kazimierza zorganizować wycieczkę celem oglądnięcia lokalnej kapliczki i 5. w celu poznania działań konfederacji barskiej także przeprowadzić wycieczkę do okopów w okolicy Grybowa²³⁰.

Przedmiotem dyskusji między Słowikowskim a Fuchsem okazał się plan pracy dla klas I - IV nowosądeckich gimnazjów. Słowikowski skoncentrował go na dziejach związanych przede wszystkim z Nowym Sączem i jego najbliższymi okolicami. Proponował np. lekcję o założeniu tego miasta, o losach reformacji w Sączu i o pobycie Piłsudskiego w tym mieście²³¹. Takie ukierunkowanie lokalnej historii na dzieje jednej miejscowości nie odpowiadało Fuchsovi. W liście z 12 października 1936 r. proponował choćby uwzględnienie historii Starego Sącza²³². Zastrzeżenia Franciszka Fuchsa były dość zrozumiałe, bo faktycznie ogniskowanie się na historii Nowego Sącza wypaczało ogólny sens podawania w szkole historii lokalnej, jak też stwarzało złudne przeświadczenie, iż poza Nowym Sączem nie było żadnej wartościowej dydaktycznie historii.

²²⁹ ANK, Zaproszenie T. Słowikowskiego wysłane do M. Friedberga, sygn. 29/1345/475, b.p; zob. fot. nr 19 w aneksie.

²³⁰ Archiwum Katedry Historii Oświaty i Wychowania Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Słowikowski Tadeusz, *Materiał z zakresu historii lokalnej dla II i III kl. Gimnazjum w Grybowie, uchwalony na posiedzeniu nowosądeckiej grupy historyków w dniu 1 maja 1936 roku*, b.p.

²³¹ Tamże, b.p.

²³² Tamże, b.p.

Problematyka regionalizmu historycznego w szkolnym nauczaniu historii w późniejszym czasie niezbyt była widoczna w zamysłach dydaktycznych Słowikowskiego. Stanowiła skromny ich epizod i podobnie jak w okresie przedwojennym Słowikowski wiązał ją z praktyką nauczania i nadawał funkcję ilustrującą i legitymizującą. Poświęcił jej, w wspólnie z Wróblem artykuł, w którym na bazie własnych i jego doświadczeń pedagogicznych, jak też lektury publikacji poświęconych znaczeniu regionalizmu w nauczaniu o przeszłości, postulowali zwiększenie nacisku na przygotowanie w tym zakresie studentów historii, przyszłych nauczycieli. Położyli nacisk na korzyści z regionalistyki historycznej włączonej w proces dydaktyczny. W dotychczasowych publikacjach historyczno-dydaktycznych, mających bardziej teoretyczny charakter, metodycy z WSP Kraków zauważali wiele sprzecznych tez i nie dostrzegali praktycznych korzyści. Sami zaś podkreślali, że pozytywne efekty przynosiło aplikowanie uczniom nowych, często trudnych i niezrozumiałych problemów, na przykładach z historii ich regionu oraz najbliższego środowiska. Taki model prezentowania treści historycznych był, zdaniem metodyków historii, niezwykle pomocny w przekazywaniu uczniom ogólnej wiedzy o dziejach²³³.

Tą tezę w środowiskach nauczycielskich i historycznych naukowych, widać jednak mało efektywnie, upowszechniała już w 1935 r. Maleczyńska. Ta znana polska mediewistka twierdziła, że *historia regionalna (lokalna) ułatwia nauczanie historii w ogóle, że odciąża młodzież od pamięciowego uczenia się, zbliża nauczyciela do uczniów (choćby w trakcie lokalnych wycieczek historycznych), pozwala nawiązać stałą współpracę z rodzicami uczniów itp.*²³⁴ Stanowisko Maleczyńskiej to także doskonały przykład dbałości profesjonalnego historyka o popularyzację wyników jego badań, wskazującego, że regionalizm w nauczaniu historii ma znaczenie nie tylko poznawcze, ale także dość kontrowersyjnej tezy, iż historia regionalna/lokalna odzwierciedla na małej przestrzeni historię powszechną, jej podstawowe kierunki i zasadniczego ducha. Wtedy jednak wielu historyków-badaczy, także formujących tezy dotyczące nauczania, było jednak przeciwnego zdania. Nie godziło się na taką koniunkcję zdarzeń i przestrzeni. *Na IV zjeździe historyków, odbytym w Wilnie w 1935 r., prof. Karol Buczek zakwestionował tezę, jakoby historia regionalna rzeczywiście miała duże walory poznawcze, gdyż ta, obejmując wydarzenia na obszarze niewielkim, nie może być reprezentatywna dla wydarzeń ogólnonarodowych i powszechnych. Wyraził też obawy, czy*

²³³ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Jeszcze o regionalizmie w nauczaniu historii*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1957, R. 5, nr 4/5, s. 262-263.

²³⁴ Z. Mańkowski Zygmunt, *Regionalizm a historia*, „Rocznik Lubelski”, 1983-1984, nr 25-26, s. 169.

*wiadomości o przeszłości regionu nie obciążają zbytnio pamięci, zastanawiał się, czy historia tego rodzaju nie rozbudza nazbyt patriotyzmu lokalnego (zaściankowego) itp.*²³⁵

Słowikowski i Wróbel napisali tekst, w którym jednoznacznie określili jakie jest miejsce historii regionalnej w edukacji historycznej, jakie są jej walory poznawcze, kształcące, wychowawcze, a przede wszystkim jakie są erudycyjne korzyści z niej samej. Jednoznacznie przy tym opowiedzieli się za stanowiskiem Maleczyńskiej, wielokrotnie odwołując się, nie tylko polemicznie, ale jako zilustrowanie swoich tez, do jej wypowiedzi na ten temat. Rozważania rozpoczęli od przyjęcia definicji samego regionu historycznego. Na bazie tej definicji mogli wykazać, że historyczny regionalizm nie jest tym samym, co historia regionalna. Słowikowski i Wróbel regionalizm definiowali z perspektywy nauczania historii: *stwierdzamy, że regionalizm w nauczaniu historii w szkole będzie się przejawiał przede wszystkim poprzez analizę terenów lokalnych lub w ostateczności terenów najbliższej okolicy*²³⁶. Swój stanowiskiem wytyczyli sposób podejścia do badań regionalnych tożsamy z elementami dydaktyki szkolnej. Znajdowały się wśród nich funkcje: naukowa, kształcąca, wychowawcza, kulturalna, inspiratorska, organizatorska, popularyzatorska²³⁷. Byli w tym poglądzie prekursorami. Nawet Maleczyńska tak tego nie widziała. Zdecydowanie później kłamał dość powszechnemu utożsamianiu regionalizmu z historią regionalną zadał Alojzy Zielecki na łamach „WH” zdecydowanie różnicując obie kwestie²³⁸. Z czasem wielu uczonych przychyliło się do koncepcji wprowadzania regionalizmu do nauczania historii, który szczególną rolę, jako element wykształcenia, odgrywał w szkołach średnich i wyższych. Propagatorami wprowadzania jego elementów do nauczania byli Lech Mokrzecki i Józef Żerko. W ich opinii lekcje, o ile to było możliwe, należało zawsze wzbogacać w elementy związane z historią regionu²³⁹.

Słowikowski i Wróbel rozumieli, że jednoznaczność pojęcia regionu, jego kreowanie wg twardych kryteriów np. określonej struktury społecznej istniejącej na danej przestrzeni w określonym czasie, stosunków gospodarczych i przede wszystkim politycznych, utrudniała nauczycielom wykorzystanie idei regionalizmu w nauczaniu o dziejach. Problematyka regionalna ma bowiem charakter interdyscyplinarny, jest wielopłaszczyznowa, odnosząca się

²³⁵ Tamże, s. 169.

²³⁶ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Jeszcze o regionalizmie...*, s. 265-266.

²³⁷ J. Półwiartek, A. Zielecki, *Istota i funkcje regionalizmu*, [w:] *Metodologiczne i dydaktyczne problemy historii regionalnej. Zbiór rozpraw i artykułów*, red. J. Półwiartek, A. Zielecki, Rzeszów 1977, s. 23.

²³⁸ A. Zielecki, *Wiedza o regionie wprowadzeniem do edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne”, 2000, t. 43, nr 4, s. 205.

²³⁹ L. Mokrzecki, J. Żerko, *Regionalizm w badaniach i nauczaniu historii wychowania*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1989, nr 32, s. 201.

do wielorodnych zjawisk i procesów natury społeczno-politycznej²⁴⁰. Słowikowski i Wróbel wyszli, zatem naprzeciw potrzebom przeciętnego pedagoga, który chciał zastosować omawianą metodykę, jednak zrobili to dość ostrożnie. (...) *uwazamy, że może dałoby się w sposób niewątpliwie umowny określić, co nauczyciel ma rozumieć pod pojęciem regionu, jeżeli pragnie zastosować elementy lokalne regionalne w toku nauczania historii. Pragniemy się przy tym zastrzec, że rozważania nasze w tym wypadku traktujemy wyłącznie tymczasowo i tylko w celu ułatwienia pracy nauczycielowi*²⁴¹. Ich zdaniem punktem wyjścia do określenia pojęcia regionu była perspektywa gospodarcza i kulturalna danej miejscowości zarówno w przeszłości jak i teraźniejszości. Podkreślali jednocześnie elastyczność zaproponowanej przez nich definicji, która nie miała na celu ograniczania samodzielności nauczyciela w określaniu czy wyznaczaniu zasięgu regionu, który chciał poddać analizie w trakcie lekcji. Pewnie miało to zachęcić uczących o przeszłości do wykorzystywania wiedzy o regionie w procesie dydaktycznym. Metodocy dostrzegali bowiem pewną niechęć i barierę w środowisku nauczycielskim przed zastosowaniem omawianej przez nich metody. Uzasadnieniem takiej postawy były powszechnie znane i wielokrotnie już przywoływane czynniki utrudniające pracę nauczyciela m. in.: przeładowanie programów, brak zainteresowania ze strony młodzieży, trudności w dostępie do źródeł historycznych, słaba znajomość dziedzin pomocniczych historii (architektura, malarstwo), marginalizacja tego zagadnienia podczas studiów wyższych i w końcu ogrom dodatkowej pracy wkładany w przygotowanie tak zaplanowanej lekcji²⁴².

By nadać rozważaniom praktyczny charakter, Słowikowski i Wróbel problem nauczania historii z uwzględnieniem tematyki regionalistycznej omówili na przykładzie *regionu tarnowskiego – mieszczącego się w „wielkim” regionie krakowskim lub szerzej – małopolskim, [region tarnowski] rozumiemy [jako] „Ziemie” Tarnowską (nazwa powszechnie używana), terytorium, któremu odpowiada mniej więcej terytorium powiatu tarnowskiego*²⁴³. Metodocy wskazali na problem z użyciem terminu „ziemia” jako przestrzennym wyznaczniku obszaru traktowanego jako region. Pisali *często zdarza się, że regionaliści niezbyt precyzyjnie operują przestrzenią, której chcą użyć. Używają na przykład pojęcia „ziemia” (m. in. „ziemia puławska”), gdy to w historii przysługuje tylko obszarom spełniającym określone warunki*

²⁴⁰ R. Bieniada, *Regionalizm i regionalizacja w definicji. Wybrane problemy teoretyczne*, „Kwartalnik Naukowy OAP UW e-Politikon”, 2013, nr 6, s. 281; T. Maresz, *Miejsce i rola regionalizmu w historii krajowej i globalnej. O historii regionu można uczyć nie tylko w szkole*, [w:] *Džerela lokal'noï istorii : metodi doslidžennâ, problemi interpretacii, populârizaciiâ*, red. Sohan P.S., Naukovi Zapiski. t. 19, ks. II, cz. 2, Kijów 2009, s. 420.

²⁴¹ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Jeszcze o regionalizmie...*, s. 265-266.

²⁴² Tamże, s. 267-268.

²⁴³ Tamże, s. 270.

(np. w odniesieniu do ziemi lukowskiej) lub wychodzą poza obszary historycznie uzasadnione (spory o zasięg terytorialny Małopolski czy Podlasia). Dawniej tzw. delimitację w dużej mierze rozstrzygały granice powiatów lub województw, ale przy współczesnym podziale administracyjnym na gminy i nowe województwa problem poważnie się skomplikował i zasługuje na uwagę²⁴⁴. Mimo tego metodologicznego problemu historycy zaprezentowali cały wachlarz tematów, które z powodzeniem mogły (i nadal mogą!) stanowić merytoryczną podstawę do wykorzystania historii regionalnej na przykładzie miasta Tarnowa w szkolnych zajęciach. Wśród propozycji historyków znalazły się: rozwój handlu i szlaków handlowych w Polsce w wiekach średnich, lokacja miast średniowiecznych w Polsce, organizacja miast średniowiecznych, kryzys miast polskich w XVII i XVIII wieku, sztuka gotycka i renesansowa, rabacja galicyjska, architektura i sztuka polskiego odrodzenia i inne²⁴⁵.

Po latach do sprawy regionalizmu wrócili razem: Słowikowski, Augustynek i Majorek. Rozpatrywali go w związku z celami nauczania historii i jej podziałem w oparciu o kryterium przestrzeni oraz procesualnością dziejów. Za właściwe treści uznali te, które umożliwiały zrozumienie przez uczniów procesów historycznych oraz wykształceniu w nich umiejętności praktycznego zastosowania wiedzy. Uznali, że wyodrębnianie historii powszechnej, narodowej i regionalnej ma sztuczny charakter. Historia powinna być ujmowana jednolicie, bowiem tylko w taki sposób uczeń mógł poznać prawidłowości w niej zachodzące. Było to typowo marksistowskie ujęcie przeszłości w nauce i nauczaniu. Dlatego Kolejne uwarunkowanie związane było z problematyką regionalizmu w nauczaniu historii. Krakowscy metodycy historii w związku z tym podkreślali, że do tej pory (1970 r.) problem ten nie został rozwiązany w jakimkolwiek programie nauczania o przeszłości. Sprawa była uznana przez badaczy za istotną, bowiem treści dostarczane przez najbliższe środowisko ucznia powinny być, ich zdaniem, punktem wyjścia dla poznania przez niego procesu dziejowego. Poznanie historii regionalnej w połączeniu z faktami z przeszłości ogólnej pozwalało uzyskać szerszy obraz i poznać związki przyczynowe z innymi wydarzeniami historycznymi w przystępny dla ucznia sposób²⁴⁶.

²⁴⁴ Z. Mańkowski, *Regionalizm a historia*, „Rocznik Lubelski”, 1983-1984, nr 25-26, s. 169.

²⁴⁵ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Jeszcze o regionalizmie...*, s. 271-274.

²⁴⁶ T. Słowikowski, K. Augustynek, Cz. Majorek, *Miejsce i zadania...*, cz. 1, s. 198-200. Na początku lat 90. XX w. opublikowano wyniki badań na temat regionalizmu w nauczaniu historii, przeprowadzonych na terenie naszego kraju wśród 147 nauczycieli, pracujących w różnych typach szkół. Treść badań dotyczyła trudności i ograniczeń występujących podczas realizacji zajęć z zakresu historii regionalnej, efektywności wykorzystania przez nauczycieli merytorycznego potencjału tkwiącego w ich regionie oraz stosunku badanych do ich własnego regionu – „małych ojczyzn”. Prawie 60% badanych nie wyodrębniło osobnych lekcji o regionie, ale jednak wplatało elementy regionalne w formie przykładów, ilustracji do bieżącej tematyki. Przynajmniej jednym powodem takich decyzji była przeładowana podstawa programowa blokująca możliwość wprowadzania dodatkowych zagadnień. O ewidentnych brakach w zakresie edukacji regionalnej w szkołach świadczył fakt, że bez mała 45%

4.3. Zeszyt przedmiotowy narzędziem doskonalenia przyswajania treści nauczania przez uczniów

Słowikowski w czasie pracy w Nowym Sączu, wraz z grupą nauczycieli historii – krakowskiego i nowosądecki ogniska, zajął się niezwykle ważnym wówczas, ale i dziś, ale w nieco zmienionej formie, problemem racjonalnego prowadzenia zeszytu przedmiotowego przez uczniów. Wdrożenie planu związanego z tym zadaniem nauczycieli odbywało się w trzech etapach. Pierwszy z nich zakładał wstępne prace, które miały pomóc każdemu członkowi grupy wprowadzenie w jego szkole zeszytu przedmiotowego. Ważne było, aby członkowie grupy w trakcie pracy gromadzili swoje uwagi, refleksje i spostrzeżenia na temat pracy z zeszytem. Miało to być podstawą ewaluacji tego metodycznego rozwiązania i wykorzystane podczas dyskusji w grupie nauczycieli po zakończeniu pracy dydaktycznej. W świetle wytycznych pełniłby on funkcję takiego indywidualnego poradnika metodycznego dla nauczycieli. Ważnym punktem koncepcji pracy z zeszytem przedmiotowym było przeprowadzenie lekcji przez Słowikowskiego dla uczestników listopadowego zebrania grupy historycznej pt. „Zeszyt przedmiotowy pomocą ucznia i nauczyciela”. Na koniec zaplanowano referat dyskusyjny wraz z tezami kończącymi całokształt pracy nad zeszytem przedmiotowym. Słowikowski pisał, że *zarówno lekcja jak i referat będą wynikiem proponowanych rozwiązań członków grupy, uzupełnionych własnymi doświadczeniami*²⁴⁷. Słowikowski w swoich pomysłach metodycznych poświęcił wiele miejsca na problematykę prowadzenia zeszytu przedmiotowego. I także w tym wypadku podkreślał znaczenie współpracy z Franciszkiem Fuchsem i efekty wakacyjnego kursu historycznego w Krakowie²⁴⁸.

Słowikowski uważał, że prowadzenie przez ucznia zeszytu przedmiotowego odgrywa niezwykle istotną rolę. Jego zdaniem służył on przede wszystkim do utrwalania zdobytych

badanych uznało tematykę regionalną za występującą „przy okazji” innych przedsięwzięć. Być może miało to związek z marginalizacją tego zagadnienia na uczelniach wyższych oraz ignorancją i niechęcią ze strony młodzieży, o czym wspominali w swoich artykułach: Słowikowski, Majorek i Wróbel. Nadzieję na lepszą przyszłość edukacji regionalnej wskazali sami nauczyciele, którzy (ponad 60% badanych) dostrzegli ową problematykę i regularnie podejmowali ją w trakcie konferencji, posiedzeń i spotkań rady pedagogicznej. Z pewnością stanowiło to ogromny potencjał dla rozwoju tej dyscypliny oraz jej miejsca w nauczaniu historii. Moda na wprowadzanie regionalizmu do nauczania historii z czasem nabierała jednak rozmachu. Aktualne badania jakościowe „Dobre praktyki w nauczaniu historii” napawają optymizmem. Wynika z nich, że połączeniu nauki historii i edukacji regionalnej jest dobrym rozwiązaniem w nauczaniu historii, por. S. Pajka, *Regionalizm w nauczaniu historii*, „Studia Łomżyńskie”, R. 1993, t. IV, s. 273-278; J. Choińska-Mika, J. Lorenc, K. Mrozowski, A. Oniszczyk, J. Staniszewski, K. Starczynowska, *Dobre praktyki w nauczaniu historii. Raport z badania jakościowego*, red. J. Choińska-Mika, Warszawa 2014, s. 19.

²⁴⁷Archiwum Katedry Historii Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie (dalej: AKHOiWPPS UP w Krakowie), T. Słowikowski, Zeszyt przedmiotowy pomocą ucznia i nauczyciela, b.d., b.p.

²⁴⁸ AKHOiWPPS UP w Krakowie, T. Słowikowski, *O zeszycie przedmiotowym przy nauczaniu historii*, referat wygłoszony na konferencji nowosądeckiej grupy historyków 27. 11. 1936 r., s. 1.

wiadomości. Dzięki niemu uczeń rozwijał umiejętności formalne, głównie zdolność do wykorzystania wiedzy. Poza tym nowosądecki nauczyciel pisał o tzw. umiejętnościach sprawnych – dziś nazwalibyśmy je ergonomicznymi. Jako ich przykład podawał szybkie posługiwanie się pomocami naukowymi, dobrą orientację i pomysłowość. Jego zdaniem w ich wykształceniu istotną rolę odgrywał odpowiedni podział zeszytu na części: prace szkolne i domowe. Prace domowe miały na celu wyćwiczenie umiejętności formalnych i sprawnych, natomiast szkolne miały wspomagać uzyskanie jak najlepszych wyników pamięciowych. Opracowana przez Słowikowskiego koncepcja podkreślała bezpośrednią zależność między czasem pracy ucznia a formą i jakością wykonywanych przez niego zadań. Czas na pracę w szkole był (nadal jest) ograniczony. W związku z tym zadania w szkole powinny być krótsze i prostsze. W domu uczeń, według Słowikowskiego, powinien wykonywać zadania obszerniejsze i trudniejsze. Kolejnym ważnym elementem, na który zwracał on uwagę, była kolejność wykonywanych przez ucznia zadań. Ich trudność należało racjonalnie stopniować²⁴⁹.

Według Słowikowskiego najważniejsze zadanie związane z prowadzeniem zeszytu przedmiotowego przez ucznia, przypadło nie jemu samemu a nauczycielowi. Cała praca nauczyciela skoncentrowana na umiejętnościach związanych z pozyskaniem wiedzy i jej wykorzystaniem, musiała być powoli i planowo przeprowadzana. Uczeń miał być świadomy swoich umiejętności, które miały mu się przydać nie tylko do rozumienia zagadnień historycznych, ale także w codziennym życiu. Na początku każdego roku szkolnego nauczyciel powinien był podać wymagania dotyczące tzw. zewnętrznej formy zeszytu. W rozumieniu Słowikowskiego chodziło tu o redakcję zapisywanych treści: *1. Tytuł każdej pracy, 2. oznaczenie rodzaju pracy /szkolna, domowa/, 3. margines i data każdej pracy, 4. odstęp między różnymi pracami, 5. czystość i ortografia*²⁵⁰.

Kolejną kwestią związaną z prowadzeniem zeszytu przedmiotowego, omówioną przez Słowikowskiego, było jego wzbogacanie ilustracjami. Nowosądecki nauczyciel krytykował dotychczasową praktykę ilustrowania zeszytu samodzielnymi pracami uczniów. Ich własne

²⁴⁹ AKHOiWPPS UP w Krakowie, O zeszycie przedmiotowym przy nauczaniu historii, 27. 11. 1936 r., s. 1. Warto podkreślić, że postawiona teza stanowi zaprzeczenie obecnych standardów. Odchodzi się bowiem od nadmiarowego obciążania ucznia zadaniami domowymi – zdecydowaną większość materiału powinno się zarówno zrealizować jak i utrwalić podczas zajęć w szkole, por. N. Bednarska, *Przekonania studentów na temat prac domowych uczniów klas początkujących*, „Ruch Pedagogiczny”, 2016, nr 1, s. 64-67; J. Iluk, *Zadania domowe w teorii, badaniach naukowych i praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, 2020, nr 2, s. 77-86; E. Karcz-Taranowicz, *Praca domowa ucznia – konieczność versus zbędność*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2019, nr 20, s. 39-48.

²⁵⁰ AKHOiWPPS UP w Krakowie, T. Słowikowski, O zeszycie przedmiotowym przy nauczaniu historii, referat wygłoszony na konferencji nowosądeckiej grupy historyków 27. 11. 1936 r., s. 5.

wytwory uznawał za mało wartościowe pod względem artystycznym, zaś te przywołane od innych autorów za niespełniające funkcji poznawczych i kształcących. W zamian wprowadził tak zwane teczki historyczne, w których uczniowie gromadzili ilustracje, fragmenty tekstów, wycinki z gazet itd. Co ciekawe Słowikowski nieprzychylnie wypowiedział się na temat samodzielnej pracy uczniów. Uważał, że przyczynia się ona do utrwalania nieścisłości i błędów, które uczniowie popełniają podczas indywidualnej pracy. Dlatego zalecał regularne sprawdzanie zeszytów. Uważał też, że z prowadzenia zeszytu przedmiotowego korzyści mają i uczniowie i nauczyciele, zwłaszcza, gdy zdają sobie sprawę, jaki cel pragną osiągnąć i w związku z tym potrafią ułożyć odpowiedni plan i kolejność czynności poznawczych uczniów²⁵¹. Te przemyślenia Słowikowski próbował opublikować w miesięczniku „Gimnazjum”, ale mu się to nie udało, mimo początkowego zainteresowania redakcji zagadnieniem²⁵².

4.4. Uwagi do realizacji obowiązującego po reformie jędrzejowiczowskiej programu nauczania historii i wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum

Równoległe z pracą nauczycielską, konceptualizacją wykorzystania zeszytu przedmiotowego i opisaniem znaczenia szkolnych uroczystości, Słowikowski korespondował z Franciszkiem Fuchsem na temat pracy zespołów nauczycieli historyków. Tym razem koncentrowano się na analizie wyników obserwacji pracy w liceach, doprecyzowaniu zasad przeprowadzenia egzaminu z historii do liceum i doświadczeniach wyniesionych z nauki w klasie IV²⁵³. Ogniska nauczycieli historyków: krakowskie pod opieką Fuchsa i nowosądeckie pod kuratelą Słowikowskiego działały prężnie i ściśle ze sobą współpracowały, mimo początkowych kontrowersji jaką problematyką dotyczącą nauczania historii miały się zajmować.

Słowikowski systematycznie zyskiwał autorytet w środowisku nauczycieli historyków, ale też naukowych badaczy przeszłości, zwłaszcza tych dbających o upowszechnianie badanych przez nich dziejowych problemów. Za dowód tego mogą posłużyć jego uwagi do nauczania historii i zagadnień z życia współczesnego w liceum ogólnokształcącym. Słowikowski w jednej z tez, sformułowanej na bazie własnych nauczycielskich doświadczeń i obserwacji pracy innych nauczycieli zwracał uwagę np. na konieczność uwzględnienie

²⁵¹ Tamże, s. 7.

²⁵² ZNP ZG, Korespondencja T. Słowikowskiego z przedstawicielami miesięcznika „Gimnazjum”, sygn. 2044, b.p.

²⁵³ T. Słowikowski, B. Redlich, *Szkola i młodzież u progu nowego tygodnia*, „Gimnazjum”, 1936/1937, R. 4, nr 1, s. 4-8.

problemu przeludnienia wsi w podawanej w szkole problematyce. Dostrzegał przy tym niebezpieczeństwo w związku z obserwacją środowiska lokalnego. Miejscowe czynniki polityczne jak i administracyjne będą w wielu wypadkach utrudniały prace badawcze i w ten niewłaściwy sposób obniżały zainteresowanie uczniów, dalej bezpośrednie zetknięcie się uczniów czy uczennic z elementami społecznymi zbyt niestety często stojącymi na bardzo niskim stopniu kultury nastręczy wiele niebezpieczeństw natury wychowawczej (...) ²⁵⁴.

Słowikowski zauważał także problemy związane z dowolnym doбором tematów przez nauczyciela historii, spośród tych wymienionych w planie nauczania. Z jednej strony wydawać by się mogło, że to spory atut, gdyż nauczyciel miał bezpośredni wpływ na dostosowanie przedstawianych treści do środowiska uczniów, z którymi aktualnie pracował. Jednakowoż Słowikowski zauważał, że brak ujednoczonej formuły mógł powodować poważne braki dotyczące konkretnych zagadnień programowych wśród uczniów i uczennic, którzy w trakcie swojej edukacji w liceum mogli zmienić placówkę. Dodatkowo Słowikowski postulował, aby wprowadzić do programu nauczania historii jedną obowiązkową i jedną dowolną lekturę. By uniknąć problemów w zakresie korelacji merytorycznej, a także związanych z potencjalnym brakiem pełnego przedmiotowego przygotowania, choćby do dalszej nauki, Słowikowski proponował pewne organizacyjne rozwiązanie. Elementem scalającym prezentowanie uczniom zagadnień zarówno z historii jak i życia współczesnego miał być (najlepiej) jeden i ten sam nauczyciel pełniący jednocześnie funkcję wychowawcy danego oddziału licealnego. Słowikowski zalecał także uzupełnienie programu historii o konkretne, wyróżnione przez niego w dokumencie dotyczącym realizacji programu z historii i zagadnień z życia współczesnego, kwestie dotyczące m. in. obecności sztuki bizantyjskiej na ziemiach polskich, wpływu rozwoju komunikacji na rozwój polityczny państw czy zdefiniowanie ogólnego pojęcia federalizmu ²⁵⁵.

²⁵⁴ AKHOiWPPS UP w Krakowie, Uwagi na temat programu historii i zagadnień życia współczesnego w liceum ogólnokształcącym, 14. 04. 1937 r., s. 3.

²⁵⁵ Dokument zawierający nowatorską perspektywę realizacji podstawy programowej oraz proponowanych zmian Tadeusz Słowikowski sporządził dnia 14. 04. 1937 r. w Nowym Sączu; AKHOiWPPS UP w Krakowie, Uwagi na temat programu historii i zagadnień życia współczesnego w liceum ogólnokształcącym, 14. 04. 1937 r.

4.5. Halina Mrozowska inspiratorem pomysłów dydaktycznych Słowikowskiego w okresie przed II wojną światową

7 maja 1937 r. nowosądecka grupa historyczna organizowała konferencję. Uczestniczył w niej na zaproszenie Słowikowskiego m. in. Franciszek Fuchs. Nowosądecki nauczyciel historii rozpoczął ją referatem wstępnym. Mimo tego, że miał on już wtedy kilkuletnie doświadczenia w pracy zawodowej, był autorem metodyczno-historycznych publikacji, pełnił funkcję przewodniczącego nowosądeckiej grupy historycznej, nawiązał kontakty z wybitnymi, krakowskimi historykami, to jednak nie uznawał się za wybitnego metodyka²⁵⁶. Ważnym uczestnikiem tej nowosądeckiej konferencji była H. Mrozowska sprawująca funkcję instruktora ministerialnego nauczania historii²⁵⁷. Zapraszano ją już na wcześniejszą, jednak Mrozowska trochę ją zlekceważyła, gdyż w liście do Słowikowskiego mentorsko napisała: (...) *obecność moja na konferencjach grupy nie jest potrzebna, gdyż będą państwo dopiero uświadamiali sobie różne trudności i właściwie dopiero organizowali się. Plan moich prac także już jest ułożony na jesieni aż do końca roku i wypełniony po brzegi, myślę więc, że dopiero na przyszły rok przyjadę do N. Sącza*²⁵⁸.

Jej przyjazd na konferencję w maju 1937 r. należy niewątpliwie wiązać też ze sprawą ankiety dotyczącej podręczników do nauczania historii wykorzystywanych w szkołach. Mrozowska, ale też Fuchs, byli wdzięczni Słowikowskiemu, że rozpropagował ją wśród nowosądeckich nauczycieli, bo uzyskane odpowiedzi mogli wykorzystać do udoskonalenia zasad tworzenia książek szkolnych. Pytania ankiety odnosiły się do związku podręcznika z programem nauczania przyjętym przez ministerstwo zajmujące się oświatą, możliwości jego wykorzystania do realizacji celów wychowawczych akceptowanych przez państwo, takiego ujęcia treści, by była łatwo przyswajalna przez uczniów, ale też ważnych kwestii indywidualizacji nauczania czy jakości zadań dedykowanych uczniom²⁵⁹. To były bardzo nowocześnie ujęte kwestie, które i dziś mają ważne znaczenie w nauczaniu o przeszłości.

²⁵⁶ AKHOiWPPS UP w Krakowie, Referat na temat powtarzania materiału w klasie IV-tej, b.d., b.p.

²⁵⁷ Halina Mrozowska była nauczycielką szkoły średniej oraz wybitnym metodykiem historii, w latach 30. XX wieku pracowała, jako instruktorka Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W latach 1939-1940 kierowała tajnymi kompletami w XLII Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Konopnickiej w Warszawie. Autorka bardzo dobrych podręczników do nauki historii w szkołach średnich, zob. K. Bartnicka, *Kamilla Mrozowska* (28. I. 1917 – 2. V. 2002), „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2002, nr 41, s. 3; B. Urbanowicz, *Pierwsza w Europie. Konstytucja 3 maja na kartach podręczników historii z lat 1929–2001*, „Zeszyty Historyczne; Si vis pacem, para bellum: bezpieczeństwo i polityka Polski”, 2013, t. 12, s. 527; J. Maternicki, *Problemy i perspektywy dydaktyki historii w Polsce*, „Kwartalnik Historyczny”, 1980, R. 87, nr 3-4, s. 589; A. Nowak, *XLII Liceum Ogólnokształcące im. Marii Konopnickiej. 130 lat istnienia szkoły 1882-2012*, Warszawa 2012, s. 3.

²⁵⁸ AKHOiWPPS UP w Krakowie, List Haliny Mrozowskiej do Tadeusza Słowikowskiego na temat pierwszej konferencji nowosądeckiej grupy historycznej, 20. 02. 1936 r., b.p.

²⁵⁹ AKHOiWPPS UP w Krakowie, Ankieta w sprawie podręcznika historii na kl. II i III, b.d. b.p.

Trudno jednak stwierdzić czy przed II wojną światową wyniki ankiety zostały zdyskontowane w ministerstwie²⁶⁰.

Ówczesne kontakty zawodowe Słowikowskiego można dokładnie zweryfikować dzięki zachowanym zeszytom korespondencji koła nowosądeckich nauczycieli za lata 1936-1938. Były one niezwykle intensywne zarówno na poziomie lokalnym, jak też ogólnopolskim. Szczególne miejsce miały w nich właśnie relacje z Fuchsem, Friedbergiem i Mrozowską²⁶¹. Stanowiły one fundament organizacyjny i merytoryczny powstania, współpracy i rozwoju nowosądeckiej grupy nauczycieli historii. Fuchs i Mrozowska byli dla Słowikowskiego niekwestionowanymi historycznymi i metodycznymi autorytetami. Dowodzą też tego późniejsze jego artykuły poświęcone ich działalności²⁶².

W 1981 r. na łamach „Rocznika Naukowo-Dydaktycznego” Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie ukazał się artykuł Tadeusza Słowikowskiego pt.: *Podstawy wychowawczego kierunku w nauczaniu historii w ujęciu Haliny Mrozowskiej*. Słowikowski przedstawiał w nim ocenę Mrozowskiej międzywojennego nauczania historii w perspektywie wychowawczej – z uwzględnieniem polskiej i niemieckiej praktyki szkolnej. Jego zdaniem, doceniała ona wpływ historii na kształtowanie osobowości młodego człowieka, niemniej też wskazywała na negatywne konsekwencje jej nadużywania. W tym kontekście przywoływał artykuł Mrozowskiej odnoszący się do edukacji o przeszłości w programie szkoły średniej w Niemczech, wydany w przededniu wybuchu II wojny światowej. Jej krytyczna analiza celów tego kształcenia stała się przesłanką do prześladowań, które doznała ze strony niemieckiego okupanta²⁶³. Mrozowska, zdaniem – już wtedy krakowskiego metodyka historii - *wyказała, jak jednak niebezpieczną jest rzeczą naginać sztucznie dla celów koniunkturalnych, dla czasowych efektów, nazwijmy je umownie „wychowawczych” — materiał nauczania, przepajać go niezdrową, a może lepiej nazwijmy to chorobliwą atmosferą szowinizmu nacjonalistycznego, rasizmu i militarizmu*²⁶⁴.

Bezkompromisową krytykę nauczania historii w Niemczech, której podjęła się Mrozowska można przenieść także na inne systemy polityczne, w ramach których edukowano

²⁶⁰ AKHOiWPPS UP w Krakowie, List H. Mrozowskiej do T. Słowikowskiego w sprawie gromadzenia materiału doświadczonego ilustrującego rozpowszechnione w praktyce szkolnej metody nauczania historii, 30. 05. 1936 r., b.p.

²⁶¹ AKHOiWPPS UP w Krakowie, Korespondencja Nowosądeckiej Grupy Historyków za rok szkolny 1936/37 i 1937/38, b.p.

²⁶² J. Maternicki, *Polska dydaktyka historii ...*, s. 140. Dowód stanowią także prace magisterskie napisane pod kierunkiem Słowikowskiego: T. Kapesa, *Wkład dr Haliny Mrozowskiej do teorii nauczania historii* powstała w 1966 r. i Anny Gorczyńskiej, *Dr Franciszek Fuchs - wobec nauczania historii* zrealizowana w 1972/73 r.

²⁶³ T. Słowikowski, *Podstawy wychowawczego kierunku...*, s. 184-185.

²⁶⁴ Tamże, s. 196.

historycznie uczniów, miała ona charakter uniwersalny. I Słowikowski to nie tylko zauważał, ale też utożsamiał się z nią. Mrozowska wskazywała na elementarne i uniwersalne kwestie, które w nauczaniu historii obowiązkowo powinny pojawiać się na lekcjach, także w dzisiejszych czasach. Należy dbać o prawdę dziejową, szacunek (również dla innych narodów), umiłowanie pokoju oraz rozbudzanie miłości do czasów minionych. I choć artykuł Mrozowskiej odnosił się hitlerowskich Niemiec, to jednak ważne były jej postulaty mające uniwersalny charakter. I to je Słowikowski przywoływał, domagając się przestrzegania w nauczaniu historii prawdy dziejowej. Podnosił, że nie bała się ona wygłaszać publicznie kontrowersyjnych i nowatorskich tez. Przypominał w swoim artykule, że Mrozowska, komentując ówczesną sytuację dydaktyki historii w perspektywie wychowawczej, wskazała na konserwatywną metodykę nauczania, wręcz zapóźnioną dydaktykę i szerzący się encyklopedyzm, co skutecznie odbierało przedmiotowi wiele walorów, w tym także wychowawczych²⁶⁵. Słowikowski był pełen uznania dla postawy H. Mrozowskiej, namawiającej do wprowadzenia nowoczesnych form dydaktycznych w nauczaniu historii. Z pewnością tezy międzywojennej inspektor oświaty, *wybitnego dydaktyka historii, znakomitej instruktorki i nauczycielki a zarazem tej, spod ręki, której wyszło wielu dobrych nauczycieli historii, których kształciła w Uniwersytecie Jagiellońskim i Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie*²⁶⁶, jak w artykule opisał ją Słowikowski, były niezwykle bliskie jego sercu. Wszak większość swojej kariery zawodowej poświęcił opracowaniu współczesnej dydaktyki historii, a zamiłowanie do niej, może nie wykształciła w nim Mrozowska, ale na pewno utrwaliła.

4.6. Franciszek Fuchs dydaktycznym mentorem Słowikowskiego w okresie międzywojennym

Obok Haliny Mrozowskiej, drugą postacią, która wpłynęła na skryształowanie się pomysłów metodycznych Słowikowskiego, ale także jego osobowość był Franciszek Fuchs. Gdy w styczniu 1958 r. zmarł w Krakowie Fuchs, na łamach „WH” ukazało się pośmiertne wspomnienie o nim, jako historyku i nauczycielu, autorstwa Słowikowskiego. Na podstawie tekstu łatwo zorientować się, że cechą wspólną obu naukowców, wspólnym mianownikiem scalającym ich relację zawodową, obok kompetencji nauczycielskich, były ich cechy charakteru, w tym ponadprzeciętna skromność. Fuchs, o czym pisał Słowikowski, był autorem ważnych rozwiązań w zakresie metodologii i dydaktyki historii, które okazały się przełomowe dla tych subdyscyplin historycznych. Nie obnosił się jednak z nimi i z pewną

²⁶⁵ Tamże, s. 185.

²⁶⁶ Tamże, s. 197.

goryczą Słowikowski tak to oceniał: *Tak się niestety złożyło, że prof. Fuchs nie należał do tych, którzy szczerą dłońią przekazują potomnym swoją wiedzę i myśli w postaci całego szeregu rozpraw, artykułów czy książek. Chociaż stać go było na to, aby wzbogacić własnym dorobkiem polską literaturę metodyczną - jakaś niezwykła skromność, niewiara w swoje siły nie pozwalała mu na to. Nie przekonały go słowa uznania i zachwytu z jakimi witano jego rzadkie pozycje wydawnicze, a przecież każda znalazła określone miejsce w ogólnym dorobku naukowym(...). I oto ten, który tak świetnie potrafił oceniać innych - nie umiał ocenić własnych wartości - ogólnie uznanych i szanowanych²⁶⁷*. Słowikowski czynił zarzut Fuchsowi z tej samej cechy, którą się sam odznaczał. Osoby pamiętające prof. Słowikowskiego m. in. Kazimierz Augustynek i Stanisław Wojtas, w trakcie przeprowadzanych wielogodzinnych rozmów dotyczących tej dysertacji doktorskiej, wielokrotnie podkreślali bezpretensjonalność i pokorę prof. Słowikowskiego, które były jego szczególnymi cechami, wyróżniającymi go spośród jego współpracowników, podwładnych, przełożonych, a nawet uczniów. Prócz tych cech osobowości Słowikowskiego i Fuchsa łączyło głębokie pragnienie doskonalenia rzemiosła dydaktycznego, by nauczanie dziejów przynosiło jak najlepsze efekty. Słowikowski podkreślał mistrzostwo dydaktyczne Fuchsa, którego doświadczała jego uczniowie oraz obserwatorzy jego pracy²⁶⁸.

Słowikowski w ocenie samej osobowości Fuchsa, jak też jego roli dydaktycznej, nie odbiegał o oceny kierownika przedwojennego krakowskiego ogniska nauczycieli, innych znających go osób. Gdy pod koniec lat. 70. XX w. Słowikowski, o czym świadczy jego korespondencja, zajmował się przygotowaniem biogramów nauczycieli historii szkół średnich, którzy wpłynęli na rozwój dydaktyki historii prowadząc przedwojenne nauczycielskie ogniska dla nauczycieli historii. W tej sprawie pisał do Cecylii Petrykowskiej i Władysława Czaplińskiego. Czapliński odpisując Słowikowskiemu zauważał, że pomysł zajęcia się nauczycielami szkół średnich jest niezwykle cenny, gdyż wielu z nich czasem więcej się zasłużyło nauce niż nawet uniwersyteccy profesorowie. Czapliński szczególnie akcentował rolę Franciszka Fuchsa, który dysponował ogromną wiedzą i mógł zrobić karierę naukową, ale z tego dobrowolnie, nie wiadomo z jakich powodów, zrezygnował. Poza tym miał szerokie kontakty naukowe, przyjaźnił się z Władysławem Konopczyńskim, Ignacym Chrzanowskim, z jego synem Bohdanem i córką Hanną. Zdaniem Czaplińskiego Fuchs był też

²⁶⁷ T. Słowikowski, *Franciszek Fuchs. (Wspomnienie pośmiertne)*, „Wiadomości Historyczne”, 1958, R. 1, nr 3, s. 223.

²⁶⁸ Tamże, s. 224.

swego rodzaju autorytetem moralnym dla współpracowników i podwładnych. Poza nim niezwykle cenił też, także poważaną przez Słowikowskiego, Maleczyńską²⁶⁹.

Słowikowski zbierając też informacje na temat funkcjonowania ognisk historycznych, korespondował z Janem Dobrzańskim. Jednym z efektów prowadzenia korespondencji była publikacja „Działalność Krakowskiego Ogniska Historycznego w latach 1934-1939” wydana w 1981 r. W niej kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków przedstawił jej dzieje. Krakowskie ognisko powołano rozporządzeniem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 22 czerwca 1934 r., a działalność rozpoczęło od roku szkolnego 1934/1935 w Państwowym Gimnazjum Męskim im. Króla Jana Sobieskiego w Krakowie. Z założenia miał być to ośrodek dydaktyczny stanowiący wsparcie dla nauczycieli historii w średnich szkołach ogólnokształcących. Funkcjonowanie ogniska, jak wspomniał Słowikowski, przypadło na czas realizacji jędrzejewiczowskiej reformy szkolnej. Podobne podmioty istniały w innych miastach lub regionach m. in. w Warszawie - pod kierownictwem Wandy Moszczeńskiej, w Poznaniu - Wisławy Knapowskiej, we Lwowie - Ewy Maleczyńskiej, na Śląsku - Kazimierza Popiołka²⁷⁰. Obok ognisk funkcjonowały sekcje dydaktyczne – np. przy oddziale PTH w Łodzi i grupy metodyczne. Wszystkie te podmioty były suwerenne w zakresie organizacji i metod swojej pracy, choć niektóre powtarzały się. Kierownik Katedry Dydaktyki Historii za najważniejsze uznał przykładowe lekcje, konferencje rejonowe, hospitacje lekcji dokonywane przez kierownika ogniska oraz otwarte lekcje prowadzone przez kierowników szkół dla nauczycieli. Za wzorcowe ognisko metodyczne poczytywał to działające w Poznaniu. W każdym roku szkolnym organizowało ono kilka konferencji połączonych z przykładowymi lekcjami, dyskusją oraz referatem lub wykładem naukowym. Okazjonalnie w ramach konferencji organizowano wycieczki naukowe do którejs z historycznych miejscowości w Wielkopolsce. Krakowski metodyk historii podkreślił, że kierownicy ognisk historycznych byli świetnymi nauczycielami, którzy często pełnili także inne funkcje, w tym kierownicze i organizacyjne. Cieszyli się autorytetem oraz uznaniem władz szkolnych²⁷¹.

Przedstawiając funkcjonowanie ognisk metodycznych, Słowikowski specjalnie potraktował Fuchsa kierownika Krakowskiego Ogniska Historycznego. Wspominał go nie

²⁶⁹ AKHOiWPPS UP w Krakowie, Korespondencja między Tadeuszem Słowikowskim a Władysławem Czaplńskim, 10.08.1978 r., 24.08.1978 r.

²⁷⁰ AKHOiWPPS UP w Krakowie, Korespondencja między Tadeuszem Słowikowskim a Janem Dobrzańskim, 10. 11. 1978 r.; AKHOiWPPS UP w Krakowie, Korespondencja między Tadeuszem Słowikowskim a Janem Stoińskim, 16.11.1978 r.; AKHOiWPPS UP w Krakowie, Korespondencja między Tadeuszem Słowikowskim a Kazimierzem Popiołkiem, 9.11.1978 r.

²⁷¹ T. Słowikowski, *Działalność Krakowskiego Ogniska Historycznego w latach 1934-1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1981, z. 2, nr 92, s. 225-228.

tylko z perspektywy współpracy, lecz także jako mentora, którym z pewnością był dla początkującego wówczas naukowca. Jak zaznaczył, Fuchs znany był w kręgach nauczycieli krakowskich jako obdarzony ogromnym talentem pedagogicznym znakomity nauczyciel posiadający szeroki zakres wiedzy historycznej i metodycznej. Na stanowisku kierownika Krakowskiego Ogniska Historycznego mógł wykorzystać nie tylko swój talent pedagogiczny, ale też zdolności organizatorskie. Ognisko szybko więc nabrało rozmachu i rozszerzyło zasięg oddziaływania – ze szkół średnich w Krakowie na szkoły średnie ogólnokształcące znajdujące się na terenie całego Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego. Autorytet dr Fuchsa był ogólnie podziwiany a kompetencje znane. Nauczyciele sami zgłaszali się do niego po porady; z czasem został on niejako – jak nazwał go Słowikowski - *instruktorem nauczania historii* w szkołach średnich na terenie całego Kuratorium Krakowskiego. Słowikowski zaznaczył, że w omawianych latach za nauczanie historii odpowiadali bardzo dobrzy pedagodzy. Jednak lekcje profesora Fuchsa wyraźnie poziomem dydaktycznym przewyższały pozostałe. Widoczne było niewymuszone zaangażowanie uczniów, a materiał i metody pracy doskonale były dopasowane do ich możliwości percepcyjnych²⁷².

Fuchs cieszył się przyjaźnią wybitnych krakowian, oprócz wspomnianej wcześniej rodziny prof. Ignacego Chrzanowskiego, także prof. Zenona Klemensiewicza, ks. infułata Bogdana Niemczewskiego. Powszechny szacunek zyskał także u swoich uczniów i studentów, którzy darzyli go zaufaniem i dla których stanowił ogromny autorytet. Lata wojny profesor przeżył w Krakowie, gdzie brał udział w tajnym nauczaniu²⁷³.

Słowikowski przedstawiając działalność Krakowskiego Ogniska Historycznego opisał jego strukturę, zrelacjonował sposoby wykorzystania konkretnych podręczników, zreferował sprawdzania z wyników nauczania, a także programów i metod nauczania oraz organizację pracy praktykantów w poszczególnych szkołach, wymienił tematykę konferencji rejonowych, które odbyły się w latach 1934-1939. Obejmowały one m. in. zagadnienia dotyczące regionalizmu w nauczaniu historii, stosowanie podręcznika do nauczania historii, charakter nauczania historii na poszczególnych etapach edukacyjnych, problem egzaminów wstępnych, egzaminu dojrzałości, nauczania historii w szkole o profilu ścisłym. Działalność koła przerwała napaść Niemców. Zostało ono reaktywowane przez Fuchsa po II wojnie światowej²⁷⁴.

²⁷² Tamże, s. 229.

²⁷³ Tamże, s. 246-248.

²⁷⁴ Tamże, s. 230-244, 248.

4.7. Koncepcja nauczania historii w liceum w klasach o profilu matematyczno-fizycznym

Słowikowski, pracując w Nowym Sączu, nawiązał współpracę ze środowiskiem nauczycieli historii z Rabki. Przyczyniła się do tego Helena Friedberg, podpisująca się też w zachowanej korespondencji, jako Helena Friedberżanka. Jednak bardziej atrakcyjna, z perspektywy historyków rabczańskich, okazała się dla nich kooperacja z ogniskiem krakowskim. Helena Friedberg jako motywy tej decyzji wskazywała względy komunikacyjne, ale też *jeżeli chodzi o względy regionalne to mało mamy wspólnych tematów*²⁷⁵. Kraków stanowił więc bazę dla funkcjonowania nauczycieli historii z mniejszych miast Małopolski. Świadczyła o tym, obecność przedstawicieli różnych ognisk – w tym Słowikowskiego w trakcie konferencji rejonowych odbywających się także w Krakowie. Podczas jednej z nich 11 grudnia 1937 r. zajmowano się doświadczeniami z edukacji historycznej w liceach, podjęto problem utrwalania wiedzy uczniów i jej egzekwowania oraz omówiono nowe wydania podręczników metodyki nauczania historii Pohoskiej i Maleczyńskiej. Prelegentami były tak znane postaci jak: Tadeusz Sulmirski, Piwarski czy Czapliński – nie tylko świetni pedagodzy ale też badacze historii²⁷⁶.

Ogniska nauczycieli historii – krakowskie i nowosądeckie, działały prężnie także w 1938 r. W trakcie ich spotkań Słowikowski poruszał zagadnienia dotyczące m. in. sposobów i narzędzi badań wyników nauczania historii w liceum oraz samych efektów edukacji historycznej, a także omawiał nowości wydawnicze odnoszące się do nauczania historii²⁷⁷. Ewaluacja wyników nauczania, skonfrontowana z nowatorskim spojrzeniem, dała Słowikowskiemu podstawę do prowadzenia badań nad nauczaniem historii w gimnazjum i liceum. Efektem tego była publikacja „Na marginesie nauczania historii w liceum matematyczno-fizycznym”. Słowikowski zauważył, że w jego programie dominują treści z historii powszechnej i Polski, ukierunkowane na dzieje polityczne, gospodarcze oraz kultury. Walorem tego było jednak to, iż tylko część z nich miała charakter obowiązkowy. Twórcy programu przewidzieli także autonomię nauczyciela w doborze pozostałych. Nowosądecki nauczyciel zauważał jednak, że poczucie wolności w tej kwestii mogło stać się zgubne i nastęrczyć wiele problemów metodycznych oraz poznawczych. Proponował pewne wskazówki, którymi nauczyciel historii powinien kierować się przy doborze problematyki

²⁷⁵ AKHOiWPPS UP w Krakowie, List H. Friedberżanki do T. Słowikowskiego w sprawie dołączenia do Nowosądeckiego Ogniska Historycznego, 19. 04. 1936 r., b.p.

²⁷⁶ AKHOiWPPS UP w Krakowie, Konferencja Rejonowa Krakowskiego Ogniska Historycznego. Program, 13. 11. 1937 r., Nr II-31984/37, b.p.

²⁷⁷ AKHOiWPPS UP w Krakowie, Zawiadomienie Grupy Historyczno-Metodycznej nr 239/38 do Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego z dnia 30. 03. 1938 r., b.p.

nauczania. Zaliczał do nich: cele nauczania, zainteresowania uczniów, przygotowanie naukowe nauczyciela oraz możliwości realizacyjne. Słowikowski zauważał przy tym, że nazbyt wielkie skupienie się nauczyciela na realizacji własnych ambicji naukowych, powiązane z niezdefiniowaniem zainteresowań historycznych uczniów, w odmiennie niż on zorientowanej poznawczo klasie, może doprowadzić do poważnych problemów dydaktycznych²⁷⁸.

Co ciekawe, problem ten nie doczekał się jednoznacznego rozwiązania – ani ze strony Słowikowskiego, ani też późniejszych teoretyków dydaktyki historii. Słowikowski problem zauważał. Nie potrafił jednak przedstawić modelu doboru treści i sposobu ich wprowadzania, aby były w pełni zgodne z oczekiwaniami uczniów. Być może na przeszkodzie stało jego jeszcze nie do końca skonceptualizowane spojrzenie na praktykę i teorię nauczania historii. Ale w dzisiejszych warunkach edukacji historycznej ten problem nadal istnieje²⁷⁹. Słowikowski wielokrotnie w swoich artykułach podnosił zagadnienie wykorzystania środków dydaktycznych w nauczaniu historii. Czynił to już od wczesnych lat nauczycielskiej działalności. W przywołanym tekście za podstawowe elementy ułatwiające i urozmaicające przedstawianie materiału z zakresu historii uznał atlas i mapę ścienną. Podkreślał, że dobrze przygotowany warsztat pracy nauczyciela powinien być wyposażony także w najnowsze dzieła naukowe²⁸⁰.

Zdaniem Słowikowskiego, przy analizie problemu nauczania historii w klasie sprofilowanej nie można było pominąć osobowości i umysłowości uczniów, cech ich percepcji oraz rozumowania. Trudności w nauczaniu historii, które pojawiały się w tym przypadku, wiązały z odmiennością poznawczą treści przedmiotów humanistycznych i eksperymentalnych. Zauważał, że historia, jako nauka z dziedziny nauk humanistycznych, wymaga od uczniów poszerzania umiejętności teoretycznych, podczas gdy przedmioty, takie jak matematyka, fizyka, chemia opierają się na działaniach praktycznych. Młodzieży uczącej się wiele godzin przedmiotów bazujących na konkretnych kategoriach myślowych, znacznie

²⁷⁸ T. Słowikowski, *Na marginesie nauczania historii w liceum matematyczno-fizycznym*, „Gimnazjum i Liceum”, 1937/38, R. 5, nr 1/5, s. 1-62; W tym miejscu warto wspomnieć o trudnościach, z jakimi spotykał się wówczas Słowikowski na kanwie promowania swojej aktywności. Słowikowski starał się o publikację na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych”. Redakcja periodyku odmówiła mu jednak współpracy, zob. P. Sierżęga, *Kazimierz Tyszkowski (1894-1940). Z dziejów nauki polskiej w międzywojennym Lwowie*, Rzeszów 2011, s. 231.

²⁷⁹ Zgodnie z aktualnie obowiązującą podstawą programową nauczania historii dla klas IV-VIII szkół podstawowych, nauczyciele nadal są zobligowani do doboru treści dodatkowych (nieobowiązkowych), które powinny być wyselekcjonowane w porozumieniu z uczniami. Praktyka nauczania historii oraz wypowiedzi i nauczycieli i uczniów wskazują, że nie udaje się tego poprawnie zrealizować, por. A. Plumińska-Mieloch, *Program nauczania. Historia. Szkoła podstawowa. Klasy 4-8*, Warszawa, 2017, s. 4.

²⁸⁰ T. Słowikowski, *Na marginesie nauczania ...*, s. 63.

trudniej przestawić się na zgoła odmienną – duchową (wedle Słowikowskiego) metodykę pracy. Jego zdaniem przedmioty dodatkowe w profilu matematyczno-fizycznym, takie np. jak historia, traktowane były przez młodzież pobłażliwie a to także zmniejszało efektywność ich nauczania²⁸¹. Konkluzje te, wypływające z jego własnego nauczycielskiego doświadczenia, rozmów z innymi nauczycielami historii uczącymi w podobnych klasach, pozwoliły mu na sformułowanie rozwiązań metodycznych, które uczyniłyby nauczanie uczniów zorientowanych przede wszystkim na przedmioty ścisłe, bardziej skutecznym. Słowikowski zwrócił więc uwagę na to, że nauczyciel historii powinien z większą starannością posłużyć się tymi metodami pracy w szkole, które zachęcałyby do nauki wykładanego przez niego przedmiotu, przede wszystkim zaciekawiając uczniów treściami. Ale Słowikowski proponował także pewne rozwiązania stricte metodyczne - działania wychodzące poza utarty schemat podawania treści w postaci wykładu i ich egzekwowania. Działania aktywizujące uczniów przez przygotowanie przez nich tematycznego referatu oraz angażującą wszystkich dyskusję. Te metody oczywiście wówczas stosowano, jednak Słowikowski nadawał im inną rangę, bo łączył je z problemem utrwalania i egzekwowania wiedzy.

Te rozwiązania Słowikowski wiązał z wszechstronnym przygotowaniem nauczycieli szkół średnich. Z optymizmem pisał on, że *znaczenie nauczyciela w liceum wzrosło, stał się on, więc naukowcem samodzielnym (...) czujemy się pewniejsi siebie w liceum, gdzie może po raz pierwszy znaleźliśmy się, jako fachowcy mający dużą swobodę pedagogiczną i naukową*²⁸². Nic więc dziwnego, że na diagnozę ówczesnego nauczyciela nowosądeckiego liceum patrzymy dziś z pewnym zdziwieniem, mając na uwadze to jak postrzega się dziś naukową, dydaktyczną i społeczną rolę nauczyciela historii²⁸³. Jego też zdaniem przeszkodą w wykorzystaniu potencjału edukacyjnego nauczycieli była biurokracja, która w jego opinii, skutecznie utrudniała możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli. Na kursy i fachową literaturę brakowało czasu oraz środków finansowych. A to skutecznie osłabiało chęci doksztalcania się²⁸⁴. Patrząc na współczesną szkołę z goryczą trzeba zauważyć, że niewiele w

²⁸¹ Tamże, s. 64.

²⁸² Tamże, s. 67.

²⁸³ Zmiany społeczne XXI w. wpłynęły na status i pracę nauczyciela. W dużej mierze także negatywnie. Trudności, które się w związku z tym pojawiły diagnozowała prof. Henryka Kwiatkowska. Wśród wielu z nich znajdują się m. in. doznania traumatyczne będące skutkiem zdegradowania materialnego i publicznego zawodu nauczyciela i jego niskiego prestiżu społecznego, narastająca frustracja związana z brakiem autonomii i samodzielności w podejmowaniu decyzji, ciągłe podporządkowanie narzucanym regułom i schematom, zob. A. Olczak, *Współczesny nauczyciel – wybrane problemy i wyzwania zawodowego funkcjonowania*, „Rocznik Lubuski”, 2017, t. 43, cz. 1, s. 57; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk, 2005, s. 219-231.

²⁸⁴ T. Słowikowski, *Na marginesie nauczania...*, s. 67.

tym zakresie się zmieniło. Słowikowski z pewnością nie przewidział, że po tylu latach problemy poruszane przez niego nadal będą aktualne²⁸⁵.

4.8. Inne cechy wczesnej koncepcji dydaktycznej Słowikowskiego

Koncepcja dydaktyczna i w ogóle praca badawczo-naukowa Słowikowskiego w okresie do 1939 r. była dość chaotyczna. Poszczególnymi zagadnieniami związanymi ze szkolną edukacją historyczną zajmował się na skutek nie tyle nawet obserwacji praktyki nauczania, co podsuwanymi mu, w ramach środowiska nauczycielskiego, problemami. Tak było też w przypadku kwestii zapoznawania uczniów z nową historyczną tematyką. W tekście, opublikowanym na łamach czasopisma związkowego nauczycieli, co gwarantowało jego upowszechnienie, Słowikowski szczególną uwagę poświęcił znaczeniu podręcznika i metod wykorzystywanych przez nauczycieli do wprowadzania nowych treści nauczania. Te, przy końcu II Rzeczypospolitej, miały przyczynić się do kształtowania postaw obywatelskich uczniów w zgodzie z ideą reformy Janusza Jędrzejewicza, Ministra Oświaty i Oświecenia Publicznego w latach 1932 - 1934²⁸⁶.

Słowikowski do rozważań nad rolą podręcznika i metod przy wprowadzaniu nowych treści powrócił w odmiennych warunkach funkcjonowania edukacji historycznej - przejęcia władzy przez komunistów po II wojnie światowej. W artykule „Zagadnienie kierowania pracą domową uczniów w nauczaniu historii z uwzględnieniem zadawania nowej lekcji”, opublikowanym w 1953 r. tłumaczył powrót do tego problemu po kilkuletniej przerwie.

²⁸⁵ Na temat współczesnych problemów z rozrastającą się do granic absurdu biurokracją w systemie szkolnictwa wypowiedziała się w swoim artykule Wanda Dróżka zwracając uwagę na efekt uboczny tego proceduru wpływający negatywnie na kreatywność nauczycieli oraz obniżenie ich motywacji i zaangażowania. Profesor Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach ukazała także problem ich finansowania. W części badania ilościowego, przeprowadzonego na przełomie 2014 i 2015 r. w szkołach różnego typu z obszaru województwa świętokrzyskiego, dotyczącego oczekiwań nauczycieli w odniesieniu do pracy zawodowej zadano respondentom następujące pytanie: *Co chciałby/-alaby Pan/Pani przede wszystkim osiągnąć przez pracę? (pytanie otwarte)*. 118 nauczycieli a więc 29.1% badanych wskazało na *wyższe zarobki, dobra materialne*. Ważniejsze jednak od kwestii finansowych okazały się *satysfakcja, ludzka wdzięczność*, za czym opowiedziało się 140 nauczycieli a więc 34,6 % badanych. W tym miejscu warto podkreślić w jak trudnej sytuacji na wielu płaszczyznach znaleźli się nauczyciele w trakcie pandemii SARS-CoV-2. Wdrożenie nauczania zdalnego, następnie powrót do szkół w zaostrzonym rygorze sanitarnym wpłynęło bardzo poważnie na kondycję psychiczną uczniów, rodziców i nauczycieli, zob. W. Dróżka, *Wartości w pracy zawodowej nauczycieli – w świetle badań empirycznych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2016, t. XXXV, z. 3, s. 55, 65-66. Por. E. Pisula, D. Pankowski, I. Nowakowska i inni, *Nauczyciele w sytuacji powrotu do szkół w czasie pandemii SARS-CoV-2. Raport z badań przeprowadzonych od 10 września do 10 października 2020*, http://psych.strony.uw.edu.pl/wpcontent/uploads/sites/98/2020/11/Raport_Pisula_i_wsp_2020.pdf [dostęp: 9.02.2023]; <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/szkoly-w-czasach-pandemii.html> [dostęp: 9.02.2023]

²⁸⁶ T. Słowikowski, *Zadawanie nowej lekcji przy nauczaniu historii w gimnazjum i liceum ogólnokształcącym*, „Ogniwo”, 1938, R. 1, nr 7, s. 159-160; J. Jędrzejewicz (...) *wspominał po latach, że liceum ogólnokształcące miało przygotować uzdolnioną młodzież do szkół akademickich w zakresie nie tylko materiału nauczania, który według niego był wystarczający, lecz również przez wprowadzenie „metodyki pracy o charakterze naukowym”*, por. S. Kilian, *Myśl edukacyjna narodowej demokracji w latach 1918-1939*, Kraków 1997, s. 86.

Argumentacja ponownego zajęcia się nim, z dzisiejszej perspektywy wydaje się być dość zdumiewająca, a także obiektywnie rzecz ujmując nieprzynosząca chluby temu metodykowi nauczania historii. Słowikowski, zgodnie z ówczesnymi tendencjami ideologicznymi uzasadniał, że *gruntowna lektura prac pedagogów radzieckich i dalsze doświadczenia nauczycielskie pozwoliły mi na zgłębienie tej strony pracy szkolnej aż do możliwości przeanalizowania nie tylko samego zagadnienia zadawania nowej lekcji, ale także i całokształtu pracy domowej ucznia w procesie nauczania historii*²⁸⁷. I dodatkowo podpierał swoje stanowisko przywołaniem Bolesława Bieruta, ze względu na jego ocenę działalności proletariatu w II połowie XIX w. i później. Krakowski metodyk historii podkreślał, że w każdej bibliotece szkolnej powinna znaleźć się odpowiednia liczba egzemplarzy tego dzieła. Jego wskazania metodyczne co do praktyki nauczania, interpretacji treści nauczania też były nacechowane ideologicznie. Proponował bowiem, by ukierunkowana przez nauczyciela praca domowa ucznia przyczyniała się do eliminowania wszelkich śladów burżuazyjnej ideologii w edukacji historycznej²⁸⁸. Nie da się tej postawy Słowikowskiego usprawiedliwić, jak niektórzy uważają, ówczesną praktyką, okraszania tezami marksizmu-leninizmu, publikacji jakiegokolwiek artykułu. W ten sposób Słowikowski, który przed II wojną światową zasłużenie zapracował sobie na pozycję wartościowego historyka, nauczyciela historii, teoretyka i praktyka metodyki nauczania dziejów, podporządkowywał się wymogom komunistycznej indoktrynacji nauczycieli oraz wziął udział w tym procesie. O znaczeniu artykułu świadczy fakt, że został on uwzględniony w wykazie literatury do referatu na sekcji historii konferencji sierpniowych Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w 1955 r.²⁸⁹ Zmiana postawy ideowej i podejścia do nauczania historii w duchu

²⁸⁷ T. Słowikowski, *Zagadnienie kierowania pracą domową uczniów w nauczaniu historii z uwzględnieniem zadawania nowej lekcji*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1953, R. 1, nr 3/4, s. 66.

²⁸⁸ Tamże, s. 66-73. Por. Krystyna Korzec, *Rola pracy domowej ucznia w szkole podstawowej w kształtowaniu pojęć historycznych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1971. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Słowikowskiego.

²⁸⁹ AAN, CODKO, Wytyczne do referatu na sekcji historii w drugim dniu obrad konferencji sierpniowych w 1955 r., sygn. 47, s. 122; *W tym miejscu trzeba postawić pytanie o stosunek T. Słowikowskiego do ideologii socjalistycznej i marksizmu. Wiemy na ten temat mało. Kiedy w 1957 r. podejmował swoje badania nad „dziedziami dydaktyki historii” w Polsce, miał 50 lat, a więc był już człowiekiem w pełni dojrzałym, o uformowanej osobowości. W pamięci swoich nowosądeckich uczniów utrwalił się jego wizerunek jako człowieka przed 1939 r. głęboko religijnego, związanego ideowo z chadecją [w przypisie – informacja ustna Wacława Marmona przekazana około 1985 r.] Można przypuszczać, że porządki jakie zaczęto wprowadzać w Polsce po 1944 r. a zwłaszcza po 1948 r. były mu obce, trudne do pogodzenia z jego światopoglądem. A jednak, jak wielu współczesnych historyków, T. Słowikowski przystosował się do nowych warunków, co umożliwiło mu realizację własnych planów życiowych, w tym pracę naukową. Podkreślić jednak należy, że w sprawach politycznych, ideowych, a nawet metodologicznych zachowywał z reguły pewną powściągliwość. Rozważając cele kształcenia historycznego w nowej, „socjalistycznej szkole”, formułował niejednokrotnie zdania zbieżne z aktualną w latach 60. czy 70. XX w. ideologią oświatową PZPR, ale czy jako autor podręcznika przeznaczonego dla studentów i nauczycieli mógł wówczas postąpić inaczej?, por. J. Maternicki, *Tadeusz Słowikowski jako...*, [w:] tenże, *Pogranicza historii. Studia...*, s. 213-214. Zob. fot. nr 20 w aneksie.*

marksistowskim nastąpiła u Słowikowskiego po wojnie. Przed 1939 rokiem nic nie wskazywało na jego lewicowe poglądy, a już zdecydowanie nie na zainteresowanie komunizmem. Przynależność do ówczesnego ZNP nie świadczyła o tym, gdyż organizacja ta wtedy nie była ideologicznie, wbrew pokutującym jeszcze dziś poglądom, lewicowa.

4.9. Dzieje I Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Jana Długosza w Nowym Sączu w XIX w.

Niespełna siedem lat spędzonych w Nowym Sączu przed II wojną światową zaowocowało też stricte historyczną pracą, były to „Fragmenty z przeszłości pierwszego Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Jana Długosza w Nowym Sączu w wieku XIX”. Ukazały się one na łamach „Rocznika Sądeckiego” w 1939 r. Publikacja w periodyku okazała się symbolicznym zwieńczeniem działalności Słowikowskiego na Sądecku, zarówno tej naukowej jak i dotyczącej życia osobistego historyka. Zgodnie z zasadami metodologii historycznej Słowikowski na początku artykułu, przedstawiał źródła i opracowania, z których korzystał podczas tworzenia tekstu. Wśród nich znajdowała się kronika szkoły zatytułowana „Historia c. r. gymnasii Neo-Sandecensis a. D. 1818 Kal. Nov. conditi”, opisująca działalność szkoły w latach 1818-1906. W większości spisana była po łacinie. Do jej wykorzystania potrzeba było umiejętności posługiwania się tym językiem. I fakt jej spożytkowania potwierdza szerokie wykształcenie Słowikowskiego, który pisząc artykuł o dziejach sądeckiego liceum im. Jana Długosza, korzystał także z akt archiwum klasztoru męskiego księży cystersów w Szczyrzycu, gdzie znajdowały się rękopisy dotyczące założenia i funkcjonowania ówczesnego gimnazjum.

Warto nieco szerzej przyjrzeć się tej publikacji. W jej pierwszej części Słowikowski odnosi się do istotnej roli, jaką odgrywała szkoła nie tylko dla Nowego Sącza, ale i całej jego okolicy. Powstała ona na początku XIX w., prawdopodobnie z inicjatywy mieszkańców miasta, popartej przez szczyrzyckich cystersów. Przed założeniem gimnazjum w Nowym Sączu funkcjonowała kolonia Akademii Krakowskiej²⁹⁰. Jej zamknięcie wygenerowało lukę w strukturze oświaty w mieście nad Kamienicą. Ale powstanie nowej placówki, jak podawał Słowikowski, było trudne nie tylko z powodów finansowych, ale i kadrowych. Te braki zaspokoili nowosądeczanom zakonnicy. Słowikowski pisząc o początkach, niewątpliwie najbardziej znanej nowosądeckiej szkoły, podkreślał znaczenie postawy obywatelskiej, patriotycznej i narodowościowej mieszkańców miasta, dzięki której ona powstała. Jego

²⁹⁰ W. Grzelecki, *Szkoły-kolonie Uniwersytetu Krakowskiego 1588-1773: działalność dydaktyczna i kulturalna: zarys problematyki*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXII/79, s. 41.

zdaniem na uwagę zasługiwała także ich świadoma troska o kolejne pokolenia, ich wiedzę oraz wykształcenie²⁹¹.

Autor „Fragmentów z przeszłości pierwszego Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Jana Długosza w Nowym Sączu w wieku XIX”, przedstawiając rzeczywistość edukacyjną nowosądeckiej szkoły zaznaczał, że z biegiem czasu system nauczania ulegał w niej zmianom. A wraz z wprowadzeniem kolejnych oświatowych reform i rosło jej znaczenie dla oświaty Nowego Sącza i okolic, Słowikowski udowadniał to danymi statystycznymi. Przytaczał, że o ile w pierwszym roku działalności gimnazjum zapisało się do niego 140 uczniów, co według nowosądeckiego nauczyciela historii było wynikiem bardzo dobrym, to z biegiem czasu chętnych przybywało i kilka lat po otwarciu placówki uczyło się w niej ponad 200 uczniów. Bezsprzecznie świadczyło to o potrzebie funkcjonowania szkoły w Nowym Sączu i dużym zainteresowaniu kandydatów. Dokumentacja przeanalizowana przez Słowikowskiego wskazuje na to, że szkoła obejmowała swoim rejonem nie tylko Nowy Sącz, lecz i całe Podhale. Wśród absolwentów szkoły znajdowali się także uczniowie pochodzący z Węgier czy Słowacji. Świadczyło to o bardzo szerokich wpływach szkoły oraz jej misji kulturowej²⁹².

W kolejnej części publikacji, poświęconej I liceum i gimnazjum w Nowym Sączu, Słowikowski podkreślał fakt, że w 1837 r. gimnazjum zostało przekazane jezuitom. Zabiegali o to kilka lat. I jak ważna była dla nich ta placówka oświatowa ukazali uroczystą inauguracją roku szkolnego w 1838 r. Słowikowski wiązał to nie tylko ze szkolną tradycją, ale także zamiłowaniem jezuitów do okazałości. Przyjęty podczas inauguracji tego roku szkolnego styl wyznaczał stały przyszły sztafaż akademii na zakończenie roku szkolnego oraz innych uroczystości związanych z funkcjonowaniem tej placówki²⁹³. Zmiana kierownictwa I gimnazjum w Nowym Sączu oznaczała także wymianę grona pedagogicznego, co Tadeusz Słowikowski ocenił negatywnie, bowiem wśród nauczycieli zaczęli dominować Niemcy i Czesi. Na samym początku kierownictwa jezuitów, tylko dwóch Polaków pełniło funkcję nauczycieli. Natomiast przez cały okres ich rządów liczba profesorów narodowości polskiej nigdy nie przekroczyła 50%. Miało to bezpośrednio wpływ na młodzież, która nie odczuwała wspólnej więzi narodowo-patriotycznej z kadrą nauczycielską. Biorąc pod uwagę okoliczności, w których jezuita przejęli kierownictwo nad szkołą (nie długo po upadku powstania listopadowego) charakter zmian miał negatywny wydźwięk społeczny.

²⁹¹ T. Słowikowski, *Fragmety z przeszłości pierwszego Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Jana Długosza w Nowym Sączu w wieku XIX*, „Rocznik Sądecki”, 1939, t. I, s. 105-109.

²⁹² Tamże, s. 109-110.

²⁹³ Tamże, s. 114.

Słowikowski z satysfakcją oceniał fakt, że jezuici zostali odsunięci od prowadzenia szkoły w 1848 r. Oczywiście przesłanką takiej oceny było głównie to, że odtąd skład grona pedagogicznego stanowili praktycznie sami Polacy, a nie to, że gimnazjum powróciło do świeckiej tradycji. Autor opracowania „Fragmentów z przeszłości pierwszego Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Jana Długosza w Nowym Sączu w wieku XIX” zauważał, że impulsem do pozytywnych zmian w funkcjonowaniu nowosądeckiego gimnazjum było uzyskanie autonomii przez Galicję. Sprzyjała ona rozwojowi szkolnictwa i oświaty w duchu narodowym, ale także na wyższym poziomie naukowym, głównie właśnie w takich szkołach jak placówka w Nowym Sączu. Pierwszym, najważniejszym przedsięwzięciem było wprowadzenie w niej języka polskiego, jako języka w którym wykładano szkolne przedmioty. Rok później miała miejsce kolejna poważna zmiana. Dotyczyła dołączenia do gimnazjum kolejnego oddziału klasowego – klasy VII. W 1866 r. nastąpił przełom systemowy w oświacie. Wtedy też odbył się pierwszy egzamin dojrzałości na zakończenie nowopowstałej klasy VIII. Z biegiem czasu, z różnych przyczyn, zmieniały się warunki lokalowe szkoły. Pierwsza jej siedziba mieściła się w gmachu jezuickim, który w 1894 r. uległ zniszczeniu w wyniku pożaru. Zdumiewająco szybko, bowiem już po 3 dniach, został zorganizowany lokal zastępczy. Mimo niewygód i trudności gimnazjum funkcjonowało nieprzerwanie rozwijając swój potencjał i przyciągało coraz większą rzeszę uczniów, doświadczając także wydarzeń początku XX wieku – odzyskania przez Polskę niepodległości²⁹⁴.

Niebagatelną rolę w funkcjonowaniu szkoły odgrywała kadra kierownicza, której Słowikowski poświęcił trzeci rozdział artykułu „Fragmenty z przeszłości pierwszego Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Jana Długosza w Nowym Sączu w wieku XIX”. Podkreślał on, że edukacyjna działalność gimnazjum zależała od tego, czy funkcje kierownicze szkoły pełniły osoby świeckie czy duchowne, Polacy czy przedstawiciele innych narodowości (m. in. Niemcy). Jego zdaniem, nadrzędnym zadaniem szkoły, z którego doskonale wywiązali się dyrektorzy, zwierzchnicy i prefekci narodowości polskiej, było zaszczerpienie w uczącej się młodzieży ducha patriotyzmu. Polacy, uczący w szkole i kierujący nią, dbali o kształtowanie tożsamości narodowej a także promowali dążenia niepodległościowe. Słowikowski wyraził to patetycznymi słowami, że wśród uczniów i pedagogów była obecna *polskość gorąco pielęgnowana i w sercu ukryta*²⁹⁵. I mimo niedostatków warsztatowych i źródłowych, których sam Słowikowski miał świadomość i je w

²⁹⁴ Tamże, s. 122-123, por. Ł. Połomski, *Okres jezuicki*, [w:] *W mieście Nowy Sącz...*, s. 82.

²⁹⁵ T. Słowikowski, *Fragmenty z przeszłości ...*, s.123-130, por. J. Giza, Organizacja „Wolność”, [w:] *W mieście Nowy Sącz...*, s. 346.

publikacji wymieniał, jego artykuł stał się jedną z przyczyn powstania I tomu „Rocznika Sądeckiego”, a jego autor został członkiem Komitetu Redakcyjnego pisma²⁹⁶.

4.10. Aktywność społeczna i patriotyczna Słowikowskiego na terenie Nowego Sącza

Dzięki efektom pracy zawodowej, zaangażowaniu naukowemu, organizacyjnemu, społecznemu w sprawy miasta i środowiska nauczycielskiego, Słowikowski zyskiwał uznanie przełożonych, współpracowników, środowiska naukowego i całej społeczności Nowego Sącza. Ale i inni pedagodzy nowosądeckiego *gimnazjum* byli *zapalonymi naukowcami*. *To oni razem z kolegami z Gimnazjum Chrobrego, byli spiritus movens powołania „Rocznika Sądeckiego” w 1939 roku. (...) Profesorowie angażowali się w prowadzenie wieczorków dyskusyjnych Towarzystwa Szkoły Ludowej organizowanych w latach 30. XX w.*²⁹⁷ Podczas jednego z nich Słowikowski wygłosił referat ważny z punktu widzenia pojmowania polskiej przeszłości w okresie II Rzeczypospolitej „Idea Jagiellońska – próba pogodzenia narodu i państwa”²⁹⁸. Angażował się też w działalność Stowarzyszenia im. Marszałka Piłsudskiego założonego przez Wilhelminę z Marszałków Uhlową, *żonę Jakuba Uhla, członkinię Rady Miasta Nowego Sącza od 1927 r., działaczkę Towarzystwa Szkoły Ludowej*²⁹⁹. Dla tegoż stowarzyszenia, jeszcze za życia Marszałka Piłsudskiego, Słowikowski wygłosił odczyt poświęcony aktualnym politycznym tematom. Był też ostatnim przed wybuchem II wojny światowej opiekunem zasobów Biblioteki Towarzystwa Kasynowego, mieszczącej się wówczas na I piętrze kamienicy przy ul. Jagiellońskiej 29. Liczyła ona imponującą – jak na ówczesne czasy - liczbę ponad 3,5 tysiąca publikacji z literatury pięknej i naukowej³⁰⁰.

Nazwa kasyno jest trochę myląca z dzisiejszej perspektywy. Dawniej placówka ta swoim zakresem działalności obejmowała aktywność kulturalno-wychowawczą i rozrywkową, przeznaczoną dla wyselekcjonowanej grupy odbiorców. Na terenie Nowego Sącza istniały cztery kasyna: Miejskie, Oficerskie, Podoficerskie i Kolejowe. Z nich najważniejszą rolę w życiu społecznym i kulturalnym miasta odgrywało Kasyno Oficerskie.

²⁹⁶ Komitet Redakcyjny, „Rocznik Sądecki”, t. I, 1939, s. 5.

²⁹⁷ Ł. Połomski, *Nauczyciele*, [w:] *W mieście Nowy Sącz, na Długosza przy Plantach. I Gimnazjum i Liceum im. Jana Długosza w Nowym Sączu*, red. J. Bulzak, Nowy Sącz 2018, s. 151.

²⁹⁸ T. Aleksander, *Życie społeczne i...*, s. 366.

²⁹⁹ L. Migrała, *Ulica Jagiellońska w Nowym Sączu od końca XIX wieku do 1945 roku – mieszkańcy i zabudowa*, Nowy Sącz 2012, s. 120.

³⁰⁰ T. Aleksander, *Życie społeczne i...*, s. 189, 257. Tadeusz Aleksander informacje o adresie biblioteki pozyskał od samego Słowikowskiego, w jego dość podeszłym wieku. Inne jej umiejscowienie podaje Leszek Migrała, por. L. Migrała, *Ulica Jagiellońska w Nowym Sączu od końca XIX wieku do 1945 roku - mieszkańcy i zabudowa*, Nowy Sącz 2012, s. 36.

To właśnie tam w drugiej połowie lat 30. XX w. Słowikowski regularnie wygłaszał referaty dla żołnierzy i oficerów z dziejów wojskowości. Mimo atrakcyjnej tematyki, narzekał jednak na brak zaangażowania słuchaczy spowodowany, jego zdaniem, niekorzystną porą spotkań, które rozpoczynały się o godz. 15.00, zazwyczaj w soboty i niedziele³⁰¹.

Szeroka działalność społeczna na terenie Sądecczyzny jest dowodem patriotyzmu, którym odznaczała się społeczność tego regionu w dwudziestoleciu międzywojennym. W okresie niemieckiej okupacji, w czasie II wojny światowej, przedwojenni sądeccy społecznicy i inteligenci byli represjonowani oraz osadzani w obozach przez Niemców. Jednym z konkretnych powodów tych prześladowań był skierowany do premiera II Rzeczypospolitej Felicjana Sławoja Składkowskiego postulat zmiany nazw wsi: Chełmiec Niemiecki i Dąbrówka Niemiecka. Dokument z podpisami w tej sprawie wielu przedstawicieli nowosądeckiej inteligencji, po wybuchu II wojny światowej trafił w ręce niemieckie i według relacji Słowikowskiego przedstawionej prof. Tadeuszowi Aleksandrowi, podczas wywiadu w 1989 r., stał się podstawą do prześladowania nowosądeckich Polaków³⁰².

³⁰¹ T. Aleksander, *Życie społeczne i przemiany kulturalne Nowego Sącza w latach 1870-1990*, Kraków 1993, s. 268.

³⁰² Tamże, s. 274.

Rozdział V

Poglądy Słowikowskiego na proces kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli historii

5.1. Udział krakowskiego metodyka historii w systemowym doskonaleniu nauczycieli historii

Przedstawiając wkład Słowikowskiego w zamysł kształcenia nauczycieli trzeba zauważyć jedną zasadniczą kwestię. Z jego publikacji jasno wynika, że uznawał w edukacji historycznej, uczącego historii za postać wiodącą. Może nie najważniejsza, ale z pewnością kierująca i sterująca procesem nauczania. I choć Słowikowski brał udział w formalnych programach doskonalenia zawodowego nauczycieli, wdrażanych przez władze oświatowe Polski Ludowej, to jednak był też twórcą, a niekiedy współtwórcą autonomicznej koncepcji kształcenia nauczycieli. Ujawniał ją stopniowo i wdrażał w wielu elementach w tych etapach, na które miał rzeczywisty wpływ, czyli przede wszystkim w kształceniu nauczycieli historii na studiach.

Pierwszym rodzajem aktywności w tym systemie, w którym brał udział były wakacyjne kursy dla już pracujących nauczycieli historii. Poglądy na kształcenie studentów i doskonalenie nauczycieli w ramach kursów przeznaczonych dla nich w latach 50. XX w. Słowikowski ewidentnie kształtował pod wpływem własnych doświadczeń dydaktycznych, przemyśleń, ale i opierał je na ideologii marksistowsko-leninowskiej. Dowodem na to jest jego ocena, jako przedstawiciela kadry kierowniczej Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych, wystawiona przez Kingę Szymborską. Uznała ona, że Słowikowskiego należy szczególnie wyróżnić za nieprzeciętny talent metodyczny i dydaktyczny, szeroką wiedzę z zakresu marksizmu-leninizmu a także właściwą postawę ideologiczną³⁰³.

Krakowski metodyk historii był bardzo aktywnym uczestnikiem centralnych szkoleń dla kadry oświatowej. W październiku 1953 r. w Sulejówku, podczas konferencji wojewódzkich kierowników sekcji historii, Słowikowski omówił przebieg konferencji sierpniowych, na których szkolono głównie nauczycieli nieposiadających kwalifikacji historycznych. Zauważył, że ich znaczna grupa poprawnie realizowała założenia i wytyczne programu dla szkół średnich, mimo braków pomocy naukowych. Poruszył również trudny temat nauczania historii w klasach łączonych – co wówczas było dość częste. Podkreślał on,

³⁰³ AAN, CODKO, Sprawozdanie roczne sekcji historii CODKO 1952/1953 r., sygn. 7, s. 35, 38.

że nauczyciele nie są przygotowani do pracy z tego rodzaju uczniowskimi zespołami. Zdaniem krakowskiego historyka uczący historii nie posiadali umiejętności stawiania uczniom pytań problemowych, nie potrafili osiągnąć założonych celów kształcących oraz nauczyć podopiecznych umiejętności posługiwania się podręcznikami³⁰⁴. Warto sobie uzmysłowić fakt, że ta umiejętność była niezwykle istotna ze względu na ograniczony dostęp do innych źródeł wiedzy historycznej a także z tego powodu, że podręcznik kształtował oficjalną wizję i wersję historii.

W kolejnych kursach, tym razem dla kierowników sekcji historii WODKO, organizowanych standardowo w Sulejówku, podjął on temat zadań sekcji WODKO w przygotowaniu nauczycieli i uczniów do egzaminów z historii³⁰⁵, a także wygłosił ważny referat na temat polskiego wkładu w kształtowanie teorii nauczania historii³⁰⁶.

Słowikowskiemu, cenionemu przez mocno osadzonych w ówczesnym establishmentie partyjno-oświatowym dydaktyków historii i instruktorów oświatowych (oprócz Szymborskiej także Żanna Kormanowa), powierzano funkcję wykładowcy w kursach wakacyjnych dla nauczycieli organizowanych przez CODKO w Warszawie. Podczas gorlickiego kursu (5 – 24 lipca 1954 r.) wystąpienia Słowikowskiego dotyczyły „Początków państwa polskiego” i „Odrodzenia w Polsce”. Nie dysponujemy treścią owych wykładów, jednak z ich oceny możemy wnosić, że pod względem ideologicznym były zgodne z aktualną wykładnią dziejów. Wśród wielu słuchaczy, którzy przyjechali na kurs z całej Polski, znalazł się Wróbel, który jako jeden z niewielu uczestników doskonalenia, został wyróżniony za pracę naukową i społeczną w trakcie trwania kursu, a później stał się współpracownikiem krakowskiego metodyka³⁰⁷.

Słowicki po wygłoszeniu wykładów w Gorlicach przeniósł się do Krosna na kurs przeznaczony dla instruktorów i kierowników zespołów historii, na którym wygłosił te same wykłady co w Gorlicach. Opinia o nich była entuzjastyczna i podkreślono w niej znacznie bardziej, iż nie tylko dostarczyły słuchaczom odpowiedniej wiedzy, ale też ich wartość polegała na tym, że prelegent opierał je na wynikach badań marksistowskich historyków. Ponadto krakowski metodyk historii przedstawiał je w zrozumiały dla wszystkich sposób. Umiał dostosować przekaz do zróżnicowanego potencjału intelektualnego, wywodzących się

³⁰⁴ AAN, CODKO, Protokół z konferencji roboczej kierowników sekcji historii w Sulejówku z dnia 30. 10. 1953 r. sygn. 57, s. 74-76.

³⁰⁵ AAN, CODKO, Program kursu dla kierowników sekcji historii WODKO w Sulejówku 2.III-8.III 1954 r., sygn. 60, s. 12.

³⁰⁶ AAN, CODKO, Program kursu dla kierowników sekcji historii WODKO w Sulejówku 18-24.IV.1958 r., sygn. 63, s. 228.

³⁰⁷ AAN, CODKO, Sprawozdanie z Centralnego Kursu Wakacyjnego dla nauczycieli szkół licealnych historii i nauki o Konstytucji w Gorlicach od dn. 5 VII do dn. 24 VII 1954 r., sygn. 50, s. 105-112.

z różnych środowisk, nauczycieli historii. Oprócz wykładów stricte merytorycznych, które pozwoliły słuchaczom zorientować się w najnowszych trendach marksistowskich polskiej historiografii i metodologii historii, krakowski metodyk historii wygłosił także prelekcje dotyczące takich zagadnień jak: „Przygotowanie nauczyciela do lekcji” oraz „Powtarzanie i utrwalanie materiału nauczania”, które zostały ocenione jako niezwykle pomocne dla kandydatów na instruktorów i kierowników zespołów³⁰⁸.

W centralnych kursach wakacyjnych Słowikowski uczestniczył w kolejnych latach. Dla instruktorów i kierowników zespołów historii (kurs w Jaśle 4 – 24 sierpnia 1955 r.) przygotował referat z zakresu powtarzania i utrwalania materiału. Kazimierz Prochyra, kierownik kursu uznał, że referat *przygotował słuchaczy do pogłębienia problematyki tegorocznych konferencji sierpniowych, ale także przyczynił się do „wyprostowania” wielu wypaczeń, jakie pod tym względem panują jeszcze w terenie*³⁰⁹. Podobna tematyka została poruszona przez Słowikowskiego w trakcie Centralnego Kursu Historyków w Inowrocławiu w 1957 r., choć drugi referat traktował też o strukturze i typach lekcji historii³¹⁰. W następane wakacje krakowski metodyk historyk też został zaproszony do uczestnictwa w Centralnym Kursie Wakacyjnym dla Kierowników Powiatowych Ognisk Metodycznych dla Nauczycieli Historii w Bydgoszczy. Jednak z nieznanych nam przyczyn odwołał swój udział w tym wydarzeniu. W efekcie z programu kursu został skreślony wykład Słowikowskiego „Polski wkład do teorii nauczania historii”. Zagadnienia z zakresu metodyki nauczania historii w jego zastępstwie omówił asystent Jan Jędrychowski³¹¹.

Informacje o przebiegu centralnych i wojewódzkich kursów doskonalenia dla nauczycieli historii znamy z materiałów archiwalnych oraz artykułu napisanego przez Słowikowskiego i Wróbla. W nim też obaj krakowscy dydaktycy historii przedstawili wrażenia i postulaty czytelników „WH”, które ci wypowiadali podczas spotkań z metodykami historii. Ich oczekiwania były skonkretyzowane i ukierunkowane na porady głównie metodyczne. Domagali się drukowania merytorycznych artykułów, recenzji, scenariuszy lekcji, które mogliby wykorzystać w trakcie prowadzenia zajęć. Niewątpliwym komplementem, ale też dowodem na uznanie dla kompetencji dydaktycznych

³⁰⁸ AAN, CODKO, Sprawozdanie z działalności kursu dla instruktorów i kierowników zespołów historii odbytego w Krośnie w dniach 5-24 lipca 1954r., sygn. 50, s. 130.

³⁰⁹ AAN, CODKO, Sprawozdanie z działalności Centralnego Kursu dla instruktorów i kierowników zespołów historii O.D.K.O. w Jaśle dnia 4 – 24. 08. 1955 r., sygn. 51, s. 5.

³¹⁰ AAN, CODKO, Dziennik zajęć Centralnego Kursu Historyków w Inowrocławiu 1957 r., sygn. 53, s. 207.

³¹¹ AAN, CODKO, Sprawozdanie z Centralnego Kursu Wakacyjnego dla Kierowników Powiatowych Ognisk Metodycznych dla Nauczycieli Historii w Bydgoszczy w czasie od 7 lipca do 24 lipca 1958 r., sygn. 54, s. 161.

Słowikowskiego, były oczekiwania środowiska nauczycieli, by jego publikacje, zwłaszcza „Metody utrwalania wiadomości w nauczaniu historii” były bardziej dostępne³¹².

Kolejne centralne wakacyjne kursy dla nauczycieli miały miejsce w 1960 r. Ewidentnie ich wydźwięk był mocno zideologizowany. Podniesiono na nich problem przygotowań do obchodów tysiąclecia państwa polskiego, które miały stanowić przeciwwagę dla kościelnego Millenium, omówiono w jaki sposób należy ujmować przemiany w Polsce od dwudziestolecia międzywojennego aż do utworzenia Polski Ludowej. Te kwestie merytoryczne stanowiły podstawę dla problematyki samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli³¹³.

5.2. Praktyczne kształcenie studentów historii – specyfika wynikająca z natury historii

Zapraszanie Słowikowskiego w charakterze prelegenta na wakacyjne kursy dla różnie wykwalifikowanych nauczycieli było istotnym docenieniem jego wkładu w ich doskonalenie zawodowe. Wszakże podstawowa aktywność Słowikowskiego związana była z kształceniem studentów historii. Wraz z Czesławą Stachowiczową przedstawił jego założenia już w 1955 r. Powstały one w wyniku dyskusji z pracującymi w WSP Kraków metodykami, innych niż historia kierunków studiów, odpowiadających przedmiotom nauczania w szkole oraz pedagogami ogólnymi m. in. Zygmuntem Masłowskim, Adamem Dziurzyńskim, Włodzimierzem Gałęckim, Rodionem Mochnackim, Władysławem Szyszkowskim i Zofią Krygowską, a przede wszystkim obserwacji lekcji próbnych studentów i wywiadów z nimi przeprowadzonymi w trakcie przygotowania się do lekcji próbnych oraz po ich zrealizowaniu. Wpływ na koncepcję Słowikowskiego i Stachowicz jak powinno wyglądać kształcenie studentów miały też dyrektywy IX Plenum KC PZPR oraz II Zjazdu Partii, do czego oboje się otwarcie przyznawali. Za najważniejszy element tego procesu Słowikowski i Stachowicz uznali hospitację i przeprowadzenie przez studentów lekcji próbnej w szkole ćwiczeniowej. Uznawali je za uzupełnienie wiedzy teoretycznej m. in. z psychologii, pedagogiki, historii wychowania, metodyki oraz ideologii marksistowsko-leninowskiej. Podczas praktyki student jednocześnie słuchał, przeżywał proces nauczania i starał się całe doświadczenie obserwacji krytycznie skonfrontować z własną wiedzą i dotychczasowymi doświadczeniami³¹⁴.

³¹² T. Słowikowski, S. Wróbel, *Centralne kursy wakacyjne i spotkania z czytelnikami „Wiadomości historycznych”*, „Wiadomości Historyczne”, 1959, R. 2, nr 5, s. 330-332.

³¹³ Tamże, s. 365-367.

³¹⁴ T. Słowikowski, C. Stachowicz, *Przygotowanie studentów do lekcji próbnej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, 1955, z. 3. s. 242-246; *Wiedza o mechanizmach*,

W związku z realizacją praktyk w WSP Kraków, pierwsza poważna organizacyjna zmiana w przygotowaniu studentów do pracy w szkole, wprowadzona za kadencji Słowikowskiego jako Kierownika Dydaktyki Historii, polegała na wdrożeniu w 1953 r. ciągłej praktyki pedagogicznej, która trwała 6 tygodni. Inicjatorką zmiany była Mrozowska. Nowa organizacja praktyki pozwalała studentom na dogłębsze zapoznanie się z psychiką uczniów, dawała możliwość skontrolowania i wyciągnięcia wniosków z pracy dydaktycznej i przede wszystkim z różnych metod pracy oraz rozpoznanie atmosfery szkoły. Ciągłe przebywanie w towarzystwie uczniów i nauczycieli wpływało korzystnie na kształtowanie osobowości przyszłych pedagogów.

Konfrontując założenia koncepcji Słowikowskiego i Stachowiczowej ze współczesnym modelem kształcenia nauczycieli, można skonstatować, że przez kilkadziesiąt lat od jej powstania zasadniczo niewiele się zmieniło. Mimo wielu reform i poważnych zmian w szkolnictwie, fundamentem dla przyszłych pedagogów nadal pozostaje spójny i zbalansowany model wykorzystania zdobytej w trakcie studiów wiedzy teoretycznej w doświadczeniach praktycznych. Nie bez racji Alicja Hruzd i Aleksandra Minczanowska wskazują, iż *Teoria i praktyka stanowią powiązane ze sobą w spójną całość źródło wiedzy niezbędne w procesie edukacji nauczycielskiej*³¹⁵. Teza ta znalazła też odzwierciedlenie w zapisach rozporządzenia MNiSW w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z 25 lipca 2019 r.³¹⁶

Warunkiem wstępnym do przeprowadzenia lekcji próbnych przez studentów była wcześniejsza hospitacja lekcji nauczyciela ćwiczeniowego. Słowikowski i Stachowicz opracowali z tego względu model wzorcowego zachowania się studenta podczas hospitacji. Po przeprowadzeniu analizy hospitacji student mógł rozpocząć właściwe przygotowanie do przeprowadzenia samodzielnej lekcji. Jego niezbędnymi elementami było: wyznaczenie tematu lekcji, wybór metody oraz przygotowanie konspektu³¹⁷. Konspekt po dzień dzisiejszy stanowi erudycyjny szkielet przygotowywanej lekcji ułatwiający jej przeprowadzenie. Należy jednak pamiętać, że nauczyciel musi radzić sobie z sytuacjami nieprzewidywalnymi, w

które kierują zachowaniem się ludzi, ułatwia pracę edukacyjną, pozwala także na gruntowniejsze wniknięcie w ludzkie struktury myślowe. (...) Akademicka wiedza psychologiczna jest jedną z tych dziedzin nauki, której nie sposób pomijać w edukacji historycznej; J. Gąsowski, *Wiedza z psychologii w edukacji historycznej*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna...*, s. 268.

³¹⁵ A. Hruzd, A. Minczanowska, *Kształtowanie kompetencji i umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli w trakcie praktyk pedagogicznych – analiza wybranych zagadnień*, [w:] *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2012, s. 122.

³¹⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 25. 07. 2019 r., s. 6-7.

³¹⁷ T. Słowikowski, C. Stachowicz, *Przygotowanie studentów do...*, s. 253.

których – co ważne – nie ma gotowych rozstrzygnięć. Można sięgnąć po opracowany przez kogoś konspekt lekcji, ale nie można rozwiązywać czyichś problemów, bo każde dziecko to inne problemy, wymagające innych, indywidualnych rozwiązań³¹⁸. Należy wziąć pod uwagę, że pracę z klasą dzieci i młodzieży nie zawsze da się w 100% zaplanować. Stąd istotna staje się elastyczność nauczyciela oraz spontaniczne wprowadzanie zmian, na co studenci nie zawsze są przygotowani, zwłaszcza na pojawiające się w trakcie lekcji tzw. zdarzenia krytyczne³¹⁹.

Słowikowski i Stachowiczowa skrupulatnie omówili też problem teoretycznego przygotowania się studentów do prowadzenia samodzielnych lekcji. Zwrócili w nim uwagę na, zgodnie z tym, co dziś się w tym przygotowaniu akcentuje, zdolność do przewidzenia zaskakujących sytuacji. Uczynili to na przykładzie bardziej odnoszącym się do kwestii dydaktycznych niż wychowawczych. Opisali sytuację, z którą sami się zetknęli, gdy student przygotowany do przeprowadzenia lekcji metodą wykładową, musiał ją zmienić, ponieważ okazało się, że uczniowie treść lekcji już znają, bo poznali ją na wcześniejszych lekcjach, o czym student nie wiedział. *Wprowadziło to pewien zamęt w klasie i utrudniało w dużej mierze odpowiedzi młodzieży, która była przyzwyczajona do rekapitulacji nowej lekcji dopiero po napisaniu punktów dyspozycyjnych*³²⁰.

Kolejne założenia Słowikowskiego dotyczące praktycznego przygotowania studentów do przeprowadzenia lekcji próbnych powstały na bazie wniosków z konferencji metodyków historii wyższych uczelni w Polsce, mającej miejsce w 1957 r., wymiany doświadczeń praktycznych i zestawienie tychże z dotychczasowymi poglądami Słowikowskiego na przygotowanie studentów do pracy w szkole (wyrażonymi w artykule napisanym przez niego i Czesławę Stachowiczową). Doprowadziły to do doprecyzowania jego koncepcji w tym względzie. Wspólnie z Wróblem, także w oparciu o obserwacje lekcji prowadzonych w czasie praktyk przez studentów WSP w Krakowie i UJ, zaprezentowali ją w artykule „Niektóre trudności towarzyszące pierwszym lekcjom studentów historii”. Przedstawili więc własne zestawienie trudności związanych z pierwszymi lekcjami studentów. Zagadnienie, które wyeksponowali, dotyczyło kondycji psychicznej studentów. Przyznali, że stres spowodowany samym przygotowaniem do prowadzenia pierwszej w życiu lekcji, osiągając swoje apogeum tuż przed jej rozpoczęciem, miał bezpośredni wpływ na tok prowadzenia i jakość zajęć.

³¹⁸ A. Hruzd, A. Minczanowska, *Kształtowanie kompetencji i...*, s. 71.

³¹⁹ J. M. Łukasik, *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*, [w:] *Przygotowanie do wykonania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*, red. S. Kowal, M. Mądry-Kupiec, Kraków 2015, s. 53-54.

³²⁰ T. Słowikowski, C. Stachowicz, *Przygotowanie studentów do...*, s. 272.

Niepokój i zdenerwowanie, którego doświadczali praktykanci przejawiały się nagłym zapominaniem kwestii oczywistych, chaosem, fizycznymi objawami stresu, nad którymi studenci musieli zapanować, co wychodziło im lepiej lub gorzej³²¹.

Warto jednak spojrzeć na ten problem także ze współczesnej perspektywy. Okazuje się, że stres i zdenerwowanie towarzyszą studentom nadal przy stawianiu pierwszych kroków w zawodzie nauczyciela. W jakimś stopniu wiedza teoretyczna z psychologii, pedagogiki, dydaktyki przyswajana przez studentów w celu budowania ich kompetencji merytorycznych, metodycznych i wychowawczych, okazuje się być im jednak pomocna. Jednak jest niewystarczająca, bowiem w zjawiska pojawiające się w edukacji wyprzedzają praktykę kształcenia przyszłych nauczycieli. Prowadzi to do poważnych rozbieżności między wiedzą i umiejętnościami wyniesionymi z uczelni wyższej a oczekiwaniami stawianymi przez pracodawców młodym adeptom tego zawodu. Pierwsze zderzenie wyobrażeń z rzeczywistością następuje właśnie w czasie praktyk³²². W czasach Słowikowskiego o tyle było gorzej, że nauka psychologii i pedagogiki zdecydowanie stały niżej konceptualnie niż obecnie. Lepiej było jednak pod tym względem, że w szkole nie doświadczano takich sytuacji wychowawczych jak obecnie.

Powszechność zjawiska studenckiego napięcia psychicznego zmotywowała krakowskich metodyków historii do zaproponowania działań minimalizujących je i mobilizujących studentów do poprawnego przeprowadzenia lekcji. Zaproponowali, nowatorskie jak na ówczesne czasy, spojrzenie na rolę opiekuna praktyk, zarówno z uczelni, jak też ze szkoły, w której student miał praktykę. Podkreślali, że oprócz wytworzenia przyjaznej i serdecznej atmosfery istotna stawała się także postawa uczniów wobec studenta, na którą mieli właśnie wpływać opiekunowie studenta – ze szkoły i z uczelni. Obaj mieli być źródłem pomysłów i inspiracji, przewodnikami i wsparciem. Słowikowski i Wróbel wskazywali, że przyjazna, spokojna atmosfera, która powinna towarzyszyć studentom nie mogła przesłaniać nadrzędnego celu oceny praktyk, czyli dokładnego przeanalizowania wszelkiego rodzaju niedociągnięć i błędów popełnionych w czasie prowadzenia zajęć. Dokładna i rzeczowa ocena miała chronić studentów przed popełnianiem błędów w przyszłości. Przywołali też, jako ilustrację tego zalecenia, sytuację, z której wynikało, iż doszło do nieporozumienia między studentką a opiekunką praktyk ze szkoły w związku z

³²¹ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Niektóre trudności towarzyszące pierwszym lekcjom studentów historii*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1957, R. 5, nr 2, s. 388.

³²² E. Miterka, E. Staropiętka-Kuna, *Wstęp*, [w:] *Praktyki pedagogiczne i ich znaczenie w systemie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej*, red. E. Miterka, E. Staropiętka-Kuna, Chełm 2013, s. 5.; J. Karbowniczek, *Organizacja procesu praktyk pedagogicznych na uczelni wyższej*, [w:] *Praktyki pedagogiczne i ich znaczenie w systemie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej*, red. E. Miterka, E. Staropiętka-Kuna, Chełm 2013, s. 19.

charakterem przeprowadzonej lekcji przez ową studentkę. Nauczycielka miała jej polecić przeprowadzenie lekcji powtórzeniowej. Studentka zgodnie z nazwą lekcji, owszem sprawdzała wiedzę uczniów, poprawiając ich wypowiedzi, uzupełniając je i uogólniając, jednak nie stawiała im ocen. I o to pretensje miała nauczycielka – szkolny opiekun praktyki. Dzięki omówieniu lekcji udało się nieporozumienie wyjaśnić, przyjąwszy wręcz stanowisko studentki, która, jak pisali Słowikowski i Wróbel, właściwie przeprowadziła lekcję, zgodnie z założeniami lekcji powtórzeniowych³²³. Dziś takie wspólne omawianie praktyk przez ich opiekunów i studentów jest standardem i sprzyja nabywaniu umiejętności analizy pracy nauczyciela, studentów i uczniów, ale także podnosi kompetencje opiekuna studentów z uczelni³²⁴.

Kolejne zagadnienie, które Słowikowski i Wróbel uznali za konieczne w dobrym przygotowaniu studentów do pracy w szkole, dotyczyło kształtowania umiejętności praktykantów podawania materiału w skondensowanej formie, wskazania tego co w danej problematyce jest najważniejsze i hierarchizacji materiału, przedstawianego na lekcji. Metodocy z WSP Kraków doceniali w tym przypadku wkład opiekunów praktyk studenckich ze szkoły – często doświadczonych nauczycieli, którzy wprost wskazywali na treści bezwzględnie konieczne, które musiały wybrzmieć w trakcie danej jednostki lekcyjnej, ale też były podstawowe dla poznania i zrozumienia zagadnienia historycznego³²⁵. Ten problem jest wciąż aktualny, choć szkoła i treści nauczania historii zmieniły się mocno. Obserwując współczesnych praktykantów nadal dostrzega się ich braki w umiejętności hierarchizowania elementów składowych dziejów podawanych w szkole. Dziś przyczynia się do tego także duża ogólność podstawy programowej, nie zawsze konkretyzowana treściami podręcznika. Studenci - praktykanci bagatelizują zapisy podstawy programowej. W przygotowaniu do prowadzenia pierwszych lekcji kierują się generalnie materiałem z podręcznika, który stanowi jedynie pewną propozycję dydaktyczną. Stąd współczesne kształcenie przyszłych nauczycieli powinno być ukierunkowane na wykształceniu ich kompetencji w zakresie ewaluacji własnej wiedzy i umiejętności zgodnie z przyjętą przez państwo strategią podawania historii w szkole i potrzebami społecznymi w tym względzie. Wiedza przedmiotowa to nie tylko zasób informacji faktograficznych, ale także wiedza nauczyciela dotycząca tego jak te jednostkowe

³²³ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Niektóre trudności towarzyszące...*, s. 393-399.

³²⁴ W. Gołygowska, rec. *Optymalizacja procesu kształcenia nauczycieli historii - praktyki pedagogiczne studentów*, red. Kazimierza Stachury, Zielona Góra 1998, „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne”, 2002, nr 4, s. 286.; J. Karbowiczek, *Organizacja praktyk pedagogicznych na uczelni wyższej*, [w:] *Praktyki pedagogiczne i ich znaczenie w systemie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej*, red. E. Miterka, E. Staropiętka-Kuna, Chełm 2013, s. 22.

³²⁵ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Niektóre trudności towarzyszące...*, s. 393.

informacje do siebie pasują. To w przypadku nauczania historii jest zasadnicze dla ukształtowania pełnego obrazu meritum tego przedmiotu. Wiedza, którą posiada nauczyciel powinna być spójna z celami, które chce osiągnąć w nauczaniu. W trakcie praktyk studenci dowiadują się także, że wychodzi ona poza szczegółowe granice dziedziny będącej bazą merytoryczną przedmiotu nauczanego w szkole³²⁶.

Słowikowski i Wróbel, podejmując tematykę trudności, które sami generowali lub też stykali się z nimi studenci podczas swoich pierwszych lekcji, zauważali, że wśród praktykantów i młodych nauczycieli regularnie występował problem podzielności uwagi. Konkludowali, że w trakcie pierwszych lekcji niezwykle trudno jest kontrolować wszystkie czynności dydaktyczne, które trzeba wykonać w jej trakcie. Do uniwersalnych problemów odnoszących się do pierwszych lekcji studentów Słowikowski i Wróbel zaliczyli także niezrozumienie kwestii odpowiadających specyfice epoki, w której zachodziło analizowane przez nich nauczanie historii. Rzetelności ówczesnie przekazywanych na lekcjach treści nie mogli zakwestionować, zwłaszcza, że jako przykład do analizy wykorzystali Powstanie Warszawskie. Jak powszechnie wiadomo władze komunistyczne podejmowały daleko idące działania mające na celu, najpierw wymazanie z dziejów państwa polskiego tego chwalebnego zrywu, a następnie zakłamywanie jego obrazu³²⁷. Słowikowski i Wróbel dość enigmatycznie wskazali na trudności związane z realizacją tego tematu w szkole. Doszukali się ich w fakcie, że w momencie rozpoczęcia praktyk – na III roku - studenci nie mieli zajęć z historii najnowszej, natomiast dostępna ówczesnie literatura, nie zawsze rzetelnie przedstawiała owe zagadnienie³²⁸. Należy jednak pamiętać, że oficjalna edukacja historyczna w latach 50. XX wieku opierała się na pedagogice radzieckiej, której jednym z głównych zadań było także *wyeliminowanie skutków pozaszkolnego, głównie domowego i*

³²⁶ R. Michalak, *Praktyka pedagogiczna kontekstem reorganizacji personalnej wiedzy o nauczaniu przyszłych nauczycieli. Propozycja zmiany modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*, red. E. Musiał, J. Malinowska, Wrocław 2018, s. 34; J. Szempruch, *Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela*, [w:] tamże, s. 21.

³²⁷ Por. Ł. Michalski, *Jak uczyć o Powstaniu Warszawskim?*, [w:] „Pamięć.pl”, 2014, nr 7-8, b. p.; *Po wojnie, przez blisko pół wieku, historia Polski podlegała swoistej ideologicznej interpretacji, a pamięć była koncesjonowana. Punktem odniesienia był mit założycielski PRL [który] opierał się na prostej konstatacji, iż to wyłącznie polscy komuniści skupieni wokół Polskiej Partii Robotniczej i jej zbrojnego ramienia Armii Ludowej, w ścisłym sojuszu ze Związkiem Radzieckim, uratowali naród od zagłady i poprowadzili do zwycięstwa nad faszyzmem*; J. Z. Sawicki, *Pomnik jako pole bitwy*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2015, t. 7, z. 43, nr 3, s. 85; J. Z. Sawicki, *Bitwa o Prawdę. Historia Zmagania o Pamięć Powstania Warszawskiego 1944-1989*, Warszawa 2005.

³²⁸ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Niektóre trudności towarzyszące...*, s. 400.

*środowiskowego interpretowania dziejów, zwłaszcza najnowszych, szczególnie niebezpiecznych dla komunistów*³²⁹.

W swoim artykule krakowscy metodycy historii przedstawili też przykłady indywidualnych trudności, zaobserwowane w trakcie praktyk studenckich. Należały do nich m. in. negatywne nastawienie uczniów do praktykanta, niski poziom intelektualny zespołu klasowego i jego przyzwyczajenie do jednej – stałej metody wykorzystywanej przez nauczyciela. Konkludując swoje wywody na temat trudności studentów i młodych nauczycieli w związku z ich pierwszymi lekcjami, proponowali wprowadzenie zmian w nauczaniu i przygotowaniu studentów do praktyk pedagogicznych. Domagali się, by w kursach merytorycznych na uczelni obowiązkowo pojawiały się treści, z którymi studenci mogli zetknąć się podczas praktyk w szkole. Należało też wyposażyć studenta w teoretyczne założenia metodyki historii opierając się na programach szkolnych. Równoległe do zajęć teoretycznych miał być realizowany program zajęć praktycznych odbywających się w trakcie praktyk szkolnych, oparty na prowadzeniu lekcji, stawianiu studentów w różnych sytuacjach dydaktycznych a także pracy wyjaśniającej z metodykami i opiekunami praktyk³³⁰.

W przygotowaniu do nauczania historii jedną z większych trudności, zauważoną przez krakowskiego dydaktyka historii i mocno przez niego wyeksponowaną po latach, była kwestia odpowiedzi udzielanych przez studentów lub młodych nauczycieli na pytania zadawane przez uczniów. Zgodnie z własnym doświadczeniem i wiedzą wyniesioną z kontaktów z Kłodzińskim proponował, by odpowiadać uczniom zawsze zgodnie z prawdą, nawet wówczas gdy nie jest się pewnym posiadanych wiadomości, lub odpowiedzi w ogóle się nie zna. Nie można lekceważyć uczniów i zbywać ogólnikami; kiedy nie ma się dostatecznej wiedzy, należy wskazać źródła informacji historycznej, które dostarczą odpowiedzi na zadane pytanie. Takie podejście daje podstawę dla właściwej postawy pedagogicznej. Słowikowski zaznaczał też, że uczniowskie pytania należy postrzegać jako coś pozytywnego - przejaw zainteresowania tematem oraz ciekawości naukowej, a niekiedy i podważania opinii wyrażanych w podręczniku, przez nauczyciela, czy w najbliższym otoczeniu. Jako przykład takiej postawy przedstawił sytuację z Liceum Ogólnokształcącego w Pułtusku, opisaną pod tytułem "Skrzydła czy garb" w "Polityce" z maja 1983 r. Uczniowie skarżyli się tam na niedostateczne oraz sprzeczne informacje na różne tematy i brak klarownego wyjaśnienia od nauczycieli. Stwierdzili jasno, że interesuje ich poznanie prawdy,

³²⁹ J. Brynkus, *Komunistyczna ideologizacja a edukacja historyczna w Polsce (1944-1989)*, Kraków 2013, s. 273.

³³⁰ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Niektóre trudności towarzyszące...*, s. 400.

a nie ogólniki i domysły. Wyrażali zainteresowanie nie tylko współczesnością, ale także wydarzeniami z przeszłości - przyczynami upadku Polski w XVIII w. czy walką o niepodległość. Podjęta została przez nich kwestia narodowych bohaterów, tolerancji religijnej, wad narodu polskiego oraz postaci uznawanych przez młodzież za zdrajców. Widoczne było osobiste, emocjonalne podejście do współczesnej im rzeczywistości. Słowikowski podkreślił, że uczniowie zasługują na poznanie prawdy historycznej, jednak równocześnie odpowiedzi muszą być zgodne z przekonaniami nauczyciela - musi on wierzyć w wypowiadane słowa, być pewnym przekazywanych wiadomości. Dowodził, że taka postawa pozwoli zbudować zaufanie ucznia do nauczyciela, a tym samym sprawi, że jego praca intelektualna przyniesie lepsze wyniki. Jeszcze lepsze wtedy, gdy nauczyciel będzie postępował zgodnie ze wskazaniem Maternickiego, który proponował, by nauczyciel nie ograniczał się sztywnymi ramami programu nauczania w doborze treści, ich interpretacji oraz wyrażaniu własnych poglądów. Uczniom też należało pozostawić prawo do własnej oceny wydarzeń historycznych i wyrażania opinii. Taki otwarty system nauczania historii był dla uczniów bardziej atrakcyjny niż powielanie treści podręcznika. Słowikowski dodatkowo przestrzegał przed lekceważeniem aspiracji i odczuć młodzieży przez szkołę, co prowadzić mogło do trudności w nauczaniu. Wyraził opinię, że pytania uczniów oraz szczerą odpowiedź nauczyciela wpływają pozytywnie na budowanie partnerskich relacji między uczniem a nauczycielem opartych na wzajemnym szacunku i zaufaniu³³¹.

5.3. Przygotowanie kandydatów na studia historyczne

Zdaniem krakowskiego metodyka historii znaczącym czynnikiem przygotowania studentów do nauczania historii w trakcie praktyk, a potem już jako absolwentów było ich przygotowanie do studiów historycznych jako absolwentów szkół średnich. Słowikowski zagadnienie to rozpracował wspólnie z Szymborską, wtedy pełniącą funkcję sekretarza ZG ZNP. Z ich obserwacji wynikało, że największym problemem absolwentów szkół średnich były: brak orientacji na mapie historycznej, niezrozumienie kontekstu zdarzeń dziejowych, co dziś nazwalibyśmy nieuwzględnieniem w interpretacji faktów ich globalnego i integralnego charakteru, nieosadzanie w chronologii zdarzeń, a także generalnie dość niski poziom zdających. Słowikowski i Szymborska, próbując wytłumaczyć tę rzeczywistość edukacyjną wskazywali, że jej przyczyną jest nie tyle nauczyciel, ile założenia programowe, podręczniki i pomoce naukowe (dziś rozumiane jako środki dydaktyczne). Aby nauczyciel mógł w pełni

³³¹ T. Słowikowski, *Z mojej dydaktycznej kartoteki o tzw. pytaniach uczniowskich słów kilkoro*, „Wiadomości Historyczne”, 1983, nr 6, s. 529-532.

korzystać z całego wachlarzu metodycznego, stosować różnorodne sposoby pracy na lekcji, aktywizować uczniów, pochylić się dłużej nad trudnymi tematami, które wymagają więcej pracy i zaangażowania ze strony dzieci i młodzieży, podstawa programowa nauczania historii musiała być odciążona³³². Ta kwestia dotyczy całych pokoleń nauczycieli, którzy stale stają przed dylematem, co jest ważniejsze: realizacja programu, aby nie narażać się dyrekcji szkoły i kontrolom z kuratoriów czy twórcza praca, która ma celu zrozumienie przedmiotu przez uczniów a nie wyuczenie się przez nich na pamięć faktografii.

Z perspektywy przygotowania kandydatów do studiów historycznych oceniali też podręczniki. Zupełnie inaczej przedstawia się sprawa podręczników szkolnych i pomocy naukowych obecnie. Od ukazania artykułu w 1956 r. sytuacja zmieniła się diametralnie. Słowikowski i Szymborska narzekali wszakże, że w zasadzie poza tłumaczeniami sowieckich podręczników nie było innych, z których młodzież mogłaby się uczyć³³³. Dziś podręczniki są atrakcyjną pomocą w nauce. Niezwykle istotnymi ich elementami są: szata graficzna, schematyczne prezentowanie materiału, powtórki, ćwiczenia. Dodatkowo każdy nauczyciel ma do dyspozycji tzw. „książkę nauczyciela” wyposażoną w uzupełniające materiały - karty pracy, kartkówki, sprawdziany, dostosowane do używanego przez uczniów podręcznika. Wydawnictwa wyposażają nauczyciela w multibooki, w których treści podręcznika poszerzone są o warstwę multimedialną – ćwiczenia interaktywne, mapy, schematy, modele 3D, filmy itp. Te wszystkie elementy zdecydowanie ułatwiają pracę, a co najważniejsze wpływają na atrakcyjność i jakość lekcji. W ówczesnej sytuacji receptą na lepsze wyniki egzaminów, według Słowikowskiego i Szymborskiej, było dążenie do osiągnięcia mistrzostwa pedagogicznego. Warunkiem jego uzyskania była ciągła chęć doskonalenia i szkolenia nauczycieli z zakresu metodyki historii oraz chęć współpracy ze strony władz oświatowych³³⁴.

Obecnie sytuacja z kandydatami na studia historyczne też nie jest najlepsza. Zdecydowanej większości brakuje ogólnej erudycji i odczytania. Owszem znają faktografię, ale nie potrafią jej spożytkować. Winą za ten stan obarcza się i praktykę edukacyjną w szkołach ponadpodstawowych, ale też ją generujące podstawy programowe i strategie edukacyjne wpisane w politykę oświatową państwa³³⁵. Problemem jest też swoisty nadmiar

³³² T. Słowikowski, K. Szymborska, *Uwagi o nauczaniu historii na podstawie wyników egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1956, R. 4, nr 1, s. 45-46.

³³³ Tamże, s. 47.

³³⁴ Tamże, s. 49.

³³⁵ A. Kruszyńska, *Prof. J. Dobosz: obecnym kandydatom na studia historyczne brakuje erudycji*, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C33584%2Cprof-j-dobosz-obecnym-kandydatom-na-studia-historyczne-brakuje-erudycji.html>, [dostęp: 11.04.2019].

źródeł informacji o przeszłości, zwłaszcza gigantycznych zasobów Internetu, z których młodzi ludzie nie potrafią umiejętnie korzystać. Wyszukiwanie informacji oraz krytyczna ich analiza stanowi poważną barierę – to jednak zdecydowanie problem XXI wieku, z którym usiłują sobie poradzić współcześni dydaktycy i metodycy historii.

W 1971 r. Słowikowski napisał przedmowę do książki Adama Suchońskiego „Przygotowanie uczniów liceów ogólnokształcących do studiów historycznych”. Nawiązał w niej do artykułu, który przed laty wydał z Szymborską. Zwrócił uwagę, że praca Suchońskiego jest obarczona błędem metodologicznym, gdyż opiera się wyłącznie na funkcjonowaniu jednej uczelni specjalizującej się w kształceniu kadry pedagogicznej. Mimo tego, mogła zapoczątkować zaawansowane badania tej problematyki, zwłaszcza, że Suchoński przedstawił w niej paradygmat teoretyczny takich badań. Słowikowski krytykował jednak Suchońskiego, że w pracy wyeksponował przede wszystkim błędy metodyczne nauczycieli, a nie zwrócił uwagi też na ich osiągnięcia. Mogło to wprowadzać czytelnika w fałszywy obraz pracy nauczycieli. Kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków mocno akcentował, że wśród nich znajdowało się wielu wybitnych pedagogów wyróżniających się pozytywnie swoją pracą i zaangażowaniem. Akceptując książkę Suchońskiego dowodził, że może ona przyczynić się do wprowadzenia pozytywnych zmian w szkołach średnich i zapoczątkować dalsze, bardziej szczegółowe badania nad przygotowaniem uczniów do studiów³³⁶.

Po latach Słowikowski wskazując na kryteria, które powinny decydować o przyjęciu na studia pedagogiczne, doszedł do wniosku, że są one nazbyt płynne. Trudno jednak z jego konstatacji uchwycić, co tak konkretnie miał na myśli, podobnie wtedy, gdy postulował, aby towarzyszyła temu aktowi sprzyjająca atmosfera. O wiele precyzyjniej ujął natomiast kryteria, które powinien spełniać nauczyciel akademicki wykładający zagadnienia z dydaktyki historii. Obejmowały one praktykę nauczycielską połączoną ze specjalizacją i stopniem naukowym³³⁷.

³³⁶ T. Słowikowski, *Przedmowa*, [w:] A. Suchoński, *Przygotowanie uczniów liceów ogólnokształcących do studiów historycznych. (Na przykładzie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu)*, Wrocław-Warszawa-Gdańsk, s. 5-6.

³³⁷ T. Słowikowski, *Garść refleksji na temat kształcenia nauczycieli historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1981, nr 3, s. 151.

5.4. Akademickie kształcenie nauczycieli – kurs metodyki nauczania historii i przygotowanie merytoryczne

Tym co, obok praktyki, zasadniczo miało zaważyć na zdolności studentów do poprawnej realizacji praktyk, a potem do pracy w szkole, zdaniem Słowikowskiego była przygotowanie w ramach kursów metodyki historii i merytorycznych. Uważał on, że kurs metodyki trwał zdecydowanie za krótko. Problematiczna stawała się także przerwa między ostatecznym zakończeniem zajęć a rozpoczęciem pracy zawodowej nauczyciela historii, która zdaniem autora tekstu „W sprawie kształcenia nauczycieli historii” przyczyniała się do wprowadzania przez młodych adeptów tego zawodu schematycznego działania opartego na formalnych przesłankach zamiast dostosowania metodycznego adekwatnego dla konkretnej grupy uczniów. Skutkowało to fatalnymi efektami z zakresu zainteresowania i zrozumienia przedmiotu przez uczniów. Istotną rolę zdaniem Słowikowskiego odgrywały także przedmioty z zakresu pedagogiki oraz psychologii, których znajomość pomagała nauczycielowi dostosowywać odpowiednie metody pracy do możliwości uczniów³³⁸. Także i dziś nie kwestionuje się tej tezy że, *sposób przekazywania wiedzy psychologicznej jest jednym z ważniejszych czynników, który decyduje o efektywności procesu przygotowania do zawodu nauczyciela historii*³³⁹.

³³⁸ T. Słowikowski, *W sprawie kształcenia nauczycieli historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, 1957, z. 6, s. 19-21. *W pracy nauczycielskiej kompetencje merytoryczne korelują z dydaktycznymi i psychologiczno-pedagogicznymi. Zupełnie oczywista jest znajomość procesu nauczania i uczenia się, stale uzupełniana, ponieważ zmiany cywilizacyjne powodują przyspieszenie w analizie możliwości percepcyjnych uczniów. Fachowa wiedza o tym, jak winny układać się relacje między nauczycielami a uczniami, gwarantuje skuteczność praktycznych działań metodycznych*, por. H. Wójcik-Łagan, *O niektórych fachowych kompetencjach nauczycieli historii w tradycyjnej, „nowej” szkole i co dalej?*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna...*, s. 210.

³³⁹ J. Gąsowski, *Wiedza z psychologii w edukacji historycznej*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna...*, s. 275; Mimo tego, że współczesna perspektywa przygotowania do zawodu nauczyciela daleka jest od ideału, wiele w tej kwestii zmieniło się na lepsze. Na przykładzie Instytutu Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie można stwierdzić, że plan studiów nauczycielskich został przygotowany z myślą o jak najlepszym przygotowaniu (zarówno teoretycznym i jak praktycznym) do wykonywania zawodu nauczyciela. Przedmioty z zakresu dydaktyki, pedagogiki, psychologii, tutoringu organizowane są dla studentów studiów zarówno I jak i II stopnia, por. <https://ihia.up.krakow.pl/studia/stacjonarne/rozklady-zajec/> [dostęp: 13.03.2023]. Ponadto warto zaznaczyć wdrażanie ambitnych projektów mających na celu ciągłe podnoszenie kompetencji zarówno przez przyszłych jak i obecnych nauczycieli. Za przykład może posłużyć projekt Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie „Kompetentny nauczyciel – mistrz i wychowawca” współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego, którego celem jest *wykształcenie kompetentnego nauczyciela i wychowawcy – profesjonalisty, świadomego swego warsztatu i zobowiązań zawodowych, gotowego do ich realizacji w praktyce szkolnej*, por <https://projekty.up.krakow.pl/projekty-realizowane/kompetentny-nauczyciel-mistrz-i-wychowawca/> [dostęp: 13.03.2023]. Dużym zainteresowaniem cieszył się także projekt AGRO na 6-stkę-Program doskonalenia nauczycieli i instruktorów kształcenia zawodowego szkół rolniczych w Polsce współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny w perspektywie 2007, 2013, którego beneficjentem była Sp. z o.o. Combidata Poland, por. <https://mapadotacji.gov.pl/projekty/679496/> [dostęp: 13.03.2023]; <https://kcer.edu.pl/centrum/wspolpraca-z-zagranica/608-sprawozdanie-z-seminarium-doskonalenie-praktyk-zawodowych-nauczycieli-i-instruktorow> [dostęp: 13.03.2023].

Słowikowski, odnosząc się do potrzeb w zakresie kształcenia nauczycieli historii zajął się również kwestią ich merytorycznego przygotowania, które wiązał z kompetencjami dydaktycznymi. Zwrócił też uwagę na konieczność wzbogacenia studiów o problematykę regionalizmu oraz historii kultury i sztuki. Zagadnienie to poruszane było przez Słowikowskiego z dwóch perspektyw. Zauważał, że programy nauczania historii w szkole praktycznie zupełnie ignorowały te kwestie, ale sugerował, aby sytuacja mogła ulec zmianie, uczelnie powinny wprowadzać wykłady poruszające te zagadnienia, zachęcając tym samym przyszłych nauczycieli do podejmowania tematyki regionalizmu i historii kultury na lekcjach. Zdaniem krakowskiego metodyka historii analiza tej problematyki w szkole zbliżała nauczyciela do najbliższego środowiska ucznia i pozwalała mu na osiągnięcie sukcesów pedagogicznych³⁴⁰. Forsowana przez Słowikowskiego koncepcja kształcenia studentów, obejmująca problematykę regionalistyczną i szeroko pojętej historii kultury, znalazła swoje zastosowanie na płaszczyźnie współczesnej dydaktyki historii³⁴¹. Gwoli prawdy należy jednak zaznaczyć, że Słowikowski nie należał do grona prekursorów tego nurtu w dydaktyce historii odnoszącego się do kanonów przygotowania merytorycznego absolwentów studiów historycznych. Fascynacja ideą wprowadzenia elementów historii regionalnej do nauczania szkolnego pojawiła się w Polsce w latach 20. i 30. XX w. Zajmował się tym m. in. Henryk Mościcki. Jednak to przedsięwzięcie nie mogłoby się udać, gdyby nie nauczyciele gromadzący i opracowujący materiały regionalne. Zrzeszani w sekcjach dydaktycznych PTH z czasem tworzyli pierwsze, polskie ośrodki regionalistyki działające na terenie wielu polskich miast³⁴². Niezależnie więc od tradycji regionalistycznych z III RP, powojenne zalecenia Słowikowskiego łączenia badań regionalistycznych z praktyką wdrażania ich wyników do praktyki edukacyjnej zaczynały przynosić efekty. Przykładem tego była

³⁴⁰ T. Słowikowski, *W sprawie kształcenia...*, s. 23.

³⁴¹ Andrzej Stępnik pisał, że *zainteresowania historią regionalną (lokalną) są tak stare jak sama historia*. Współcześnie historia lokalna, regionalna nadal jest popularna. Poznawcze i inne efekty jej badania znajdują zastosowanie w praktyce dydaktycznej. Jednym z nich była koncepcja powstania regionalnego podręcznika do nauczania historii, por. A. Stępnik, *Trzy modele historii regionalnej w nauczaniu szkolnym*, „Kultura i Historia”, 2002, nr 3, s. 89; A. Suchoński, *Koncepcja regionalnego podręcznika do nauczania historii*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne II. Region w edukacji historycznej: nauka, doradztwo, praktyka*, red. S. Roszek, M. Strzelecka, A. Wiczorek, Toruń 2005, s. 10-16.

³⁴² H. Wójcik-Lagan, *Regionalizm w nauczaniu historii dawniej i dziś*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne II. Region w edukacji historycznej: nauka, doradztwo, praktyka*, red. S. Roszek, M. Strzelecka, A. Wiczorek, Toruń 2005, s. 17; W tym samym okresie czasu, za sprawą tych samych instytucji (PTH), na podobnym obszarze, rodziła się historia kultury. Jej początki kształtowały się w ośrodkach uniwersyteckich – Krakowie i Lwowie, gdzie początkowo okazjonalnie ukazywały się prace dotyczące życia kulturalnego czy też kultury duchowej pewnych okresów historii Polski. Z czasem wytyczyły one drogę rozwoju tego sektora badawczego; J. Kolbuszewska, *Historia kultury jako samodzielna dyscyplina badań historycznych a cywilizacyjne koncepcje Feliksa Konecznego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica”, 2003, z. 76, s. 58; S. Łempicki, K. Hartleb, *Historia kultury*, Lwów 1937, s. 4.

regionalna konferencja naukowa w Stalowej Woli, zorganizowana we wrześniu 1959 r., odnosząca się do Ziemi Lasowiackiej³⁴³.

Słowikowski w artykule, opublikowanym na łamach rocznika uczelni, w której pracował, pisał o konieczności poszerzenia na studiach wiedzy z zakresu dorobku kultury umysłowej i jej wkładu w rozwój kultury ogólnoswiatowej, którą jego zdaniem powinien posiadać każdy absolwent szkoły średniej³⁴⁴. Postulat Słowikowskiego, dość jednoznacznie sformułowany, świadczy z jednej strony o docenieniu tej problematyki przez niego, jako ważnym elemencie historycznej erudycji uczących o dziejach, ale także wpisywał się w ówczesne tendencje historiograficzne i metodologiczne³⁴⁵. Jest też dowodem na jego nowatorskie podejście do nauczania historii³⁴⁶. Słowikowski miał świadomość, że jego głos jest jedynie małym, ale jednak ważnym przyczynkiem do dyskusji nad problematyką kształcenia nauczycieli historii, wprowadzeniem konkretnych i praktycznych rozwiązań mających na celu podnoszenie ich kompetencji w nowych warunkach ideologiczno-politycznych po przejściu steru władzy w Polsce Ludowej przez Władysława Gomułkę³⁴⁷.

Na początku lat 60. XX w. niewiele zmieniło się w doskonaleniu systemu kształcenia nauczycieli historii. Słowikowski nadal nawoływał o wprowadzenie do niego dodatkowych zajęć z psychologii, pedagogiki i dydaktyki ogólnej, historii wychowania oraz metodyki nauczania historii. Postulował, by w zakresie merytorycznego przygotowania na studiach więcej było zajęć z historii regionalnej a po studiach angażowano nauczycieli w badaniach naukowych, dzięki czemu będą oni odznaczać się twórczym podejściem do pracy i mieli świadomość stałego doskonalenia się. Tym co zdaniem metodyka historii z WSP Kraków miało podnosić poziom naukowy i dydaktyczny nauczycieli było ich przygotowanie na gruncie wprowadzonych do szkolnictwa wyższego marksistowskiej metodologii historii,

³⁴³ T. Słowikowski, *Sprawozdanie z regionalnej konferencji naukowej w Stalowej Woli*, „Wiadomości Historyczne”, 1959, R. 2, s. 335.

³⁴⁴ T. Słowikowski, *W sprawie kształcenia...*, s. 24.

³⁴⁵ Kulturę umysłową poddawano analizie, jako jeden z wielu czynników z obszaru polityki, gospodarki czy kultury. Niewielu historyków zdecydowało się skierować swoją uwagę wyłącznie na interpretację składowych kultury umysłowej. Problem ten po dzień dzisiejszy nie jest do końca rozwiązany. Warto zaznaczyć, że autor tekstu w tym fragmencie powołuje się na dzieła współczesnych historyków, por. A. Zybala, *Wokół kultury umysłowej w Polsce – jej źródła i przejawy*, „Kultura i społeczeństwo”, 2017, nr 4, s. 103; A. Wyczański, *Wschód i Zachód Europy w początkach doby nowożytnej*, Warszawa, 2003; J. Tazbir, *Sarmatyzm a barok*, „Kwartalnik Historyczny”, 1969, nr 4; tenże, *Wzorce osobowe szlachty polskiej w XVII wieku*, „Kwartalnik Historyczny”, 1976, nr 4; Tenże, *Spotkania z historią*, Warszawa, 1986; tenże, *Szlaki kultury polskiej*, Warszawa, 1986.

³⁴⁶ Koncepcja Słowikowskiego w tym względzie niewiele straciła na wartości. Nadal uznaje się, że wysoki poziom kompetencji merytorycznych, dydaktycznych i praktycznych przekłada się bezpośrednio na osiągnięcia uczniów w zakresie edukacji kulturowej i historycznej, por. H. Wójcik-Łagan, *O niektórych fachowych kompetencjach nauczycieli historii w tradycyjnej, „nowej” szkole i co dalej?*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna...*, s. 203.

³⁴⁷ T. Słowikowski, *W sprawie kształcenia...*, s. 24.

filozofii marksistowskiej i ekonomii politycznej socjalizmu, przyczyniających się do wykształcenia postępowego nauczyciela, pozbawionego przesądów i myślącego kategoriami racjonalistycznymi³⁴⁸. Trzeba przyjąć, że tak zarysowany przez Słowikowskiego program przygotowania nauczycieli w krakowskiej pedagogicznej uczelni, był doceniony przez władze uczelni i odpowiadające za system nauczania w Polsce Ludowej. Został on bowiem redaktorem „WH”, które do 1961 r. miały swoją siedzibę na terenie WSP Kraków i w ramach planu studiów pojawiło się seminarium magisterskiego z metodyki nauczania historii³⁴⁹.

Doskonalenie kształcenia nauczycieli historii było stałą troską Słowikowskiego – jako też osoby sprawującej funkcje kierownicze w WSP w Krakowie. Efektem tego było m. in. wprowadzeniu do programu nauczania na studiach historycznym wykładu, na którym omawiane były prace najwybitniejszych historyków, wraz z ich wkładem w rozwój nauki historycznej. Założeniem tego wykładu było podniesienie kompetencji warsztatowych absolwenta historii. Podobna przesłanka była związana z przemodelowaniem kursu metodologii historii. Słowikowski zaznaczał, że jego podstawą powinno być zrozumienie przez studentów różnicy między historią jako nauką, a historią jako przedmiotem nauczania. Oprócz różnic powinni także dostrzegać ich wspólne podstawy teoretyczno-metodologiczne³⁵⁰.

Dopełnieniem modernizacji studiów historycznych było przemodelowanie seminarium z dydaktyki historii, generalnie prowadzonego przez samego kierownika Katedry Dydaktyki Historii, ale i jego podwładnych. Wyróżniającą cechą był ich monotematyczny charakter - każdy z seminarzystów pracował nad tym samym tematem i w części teoretycznej korzystał z tej samej literatury. Różnice pojawiały się w części praktycznej, czyli w sposobie ujmowania tematu oraz w miejscu prowadzenia badań. Dzięki temu pozyskiwano bogate i wieloaspektowe wyniki. Krakowski metodyk zwrócił uwagę na to, że wspólny temat badawczy dawał lepsze wyniki seminarium, niż w przypadku tematów różnorodnych. Za najlepszy system prowadzenia seminarium uznał konsultacje, dające możliwość wymiany doświadczeń oraz zabrania głosu przez każdego z jego uczestników, a także sformułowania zagadnień wynikających z badań etapowych oraz niekiedy ich ewaluacji³⁵¹.

³⁴⁸ T. Słowikowski, *O kształceniu nauczycieli historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Kształcenie nauczycieli w Wyższej Szkole Pedagogicznej”, 1962, z. 15, s. 76-80; Por. H. Konopka, *O potrzebie doskonalenia warsztatu zawodowego nauczyciela historii*, „Studia Podlaskie”, 1993, t. 4, s. 133-141.

³⁴⁹ T. Słowikowski, *O kształceniu nauczycieli...*, s. 76-81.

³⁵⁰ Tenże, *O miejscu metodologii i historiografii w studiach historycznych*, „Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej”, 1976, z. 13, s. 92.

³⁵¹ Tamże, s. 110.

Na początku lat 80. XX w, Słowikowski, wszelako trwając przy poglądzie, iż częste niezrozumienie przez studentów specyfiki epoki, z której treści były wprowadzane na lekcji, generowało trudności w ich podawaniu, po latach postulował także potrzebę powiązania problematyki studiów historycznych z podstawą programową edukacji historycznej w szkołach, akcentował, iż absolwent studiów powinien posiadać gruntowną wiedzę w zakresie nauczanego przedmiotu. Programy studiów należało reformować i aktualizować zgodnie ze zmianami w szkolnictwie, jednak nie mogło być mowy o jakimkolwiek ich merytorycznemu ograniczaniu. Wyjaśniał także, by nauczyciel historii posiadający odpowiednie przygotowanie dydaktyczne, odznaczał się wiarą w przekazywaną prawdę dziejową, dzięki czemu mógł zainteresować uczniów przedstawianymi zagadnieniami a także przygotować ucznia do zawodu i dorosłego życia³⁵².

5.5. Współpraca z uczelnią

Słowikowski trafnie opisywał wachlarz umiejętności, które musiał posiadać nauczyciel. Determinowało to potrzebę ciągłego szkolenia i doskonalenia nauczycieli. W procesie tym ważną rolę mieli odgrywać przedstawiciele świata nauki. Sam to wdrażał, angażując do współdziałania Stanisława Wróbla, łączącego przez lata pracę naukową na WSP w Krakowie z obowiązkami nauczyciela szkoły w Tarnowie. By współpraca środowiska naukowego z nauczycielskim była efektywna Słowikowski postulował tworzenie na uczelniach i uniwersytetach zakładów i katedr metodyki historii³⁵³. Podkreślał, że moment ukończenia studiów nie może być jednocześnie momentem zakończenia współpracy na linii absolwent-uczelnia. Słowikowski dostrzegał potrzebę zachowania kontaktu ze swoimi byłymi studentami. Chęć wsparcia absolwentów na początku ich kariery zawodowej przekształciła się w utworzenie poradni naukowo-dydaktycznej³⁵⁴.

Podkreślana przez Słowikowskiego potrzeba permanentnego dostosowania przygotowania nauczycieli historii do zmieniających się warunków funkcjonowania edukacji

³⁵² T. Słowikowski, *Garść refleksji na ...*, s. 149-151.

³⁵³ Tenże, *W sprawie kształcenia...*, s. 22. Zgodnie z postulatem wyrażonym przez Słowikowskiego w jego artykule struktura WSP w Krakowie wzbogaciła się o Zakład Metodyki Historii, który w 1960 r. przekształcono w Katedrę Metodyki Nauczania Historii, której kierownictwo powierzono Tadeuszowi Słowikowskiemu, por. J. Ryś, *Słowikowski Tadeusz (1907-1993)*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej ...*, s. 185-187.

³⁵⁴ T. Słowikowski, *W sprawie kształcenia...*, s. 23. Dowodem na słuszność koncepcji krakowskiego metodyka historii jest projekt „Absolwent” wdrożony w Instytucie Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, którego koordynatorem jest prof. Urszula Kicińska. Utrzymanie kontaktu z absolwentami oraz stworzenie specjalnej przestrzeni do dzielenia się informacjami na temat ich losu i historii stanowią zasadniczy cel projektu. Podobne przedsięwzięcia i projekty pojawiają się w wielu uczelniach na terenie całego kraju. Niekiedy przybierają one formę prawną (np. Stowarzyszenie Absolwentów UAM), por. <https://ihia.up.krakow.pl/absolwent/> [dostęp: 12.03.2023]; <http://klubabsolwentow.uw.edu.pl/> [dostęp: 12.03.2023]; <http://stowarzyszenieabsolwentow.amu.edu.pl/> [dostęp: 12.03.2023]; <http://www.absolwenci-ug.pl/> [dostęp: 12.03.2023].

historycznej była także kontynuowana podczas stałej współpracy praktykujących nauczycieli szkół z pracownikami naukowo-dydaktycznymi WSP. Rodzaje tej współpracy przybierały różnorodne formy - od hospitacji przykładowych lekcji nauczycieli przez wykładowców po organizację praktyk dla studentów w szkołach. Pracownicy uczelni brali udział w wakacyjnych kursach nauczycielskich oraz prowadzili konsultacje dla autorów odczytów pedagogicznych, których finalnie WSP niejako objęła opieką. Inną formą współpracy były także ankiety kierowane do dyrektorów szkół dotyczące wskazania trudności jakie napotykali absolwenci uczelni w pierwszych latach pracy zawodowej. Pracownicy naukowcy WSP byli również zapraszani do szkół, gdzie wygłaszali odczyty na tematy proponowane przez ich dyrekcje. Współpraca uczelni ze szkolnictwem, zwłaszcza średnim, szczególnie rozwinęła się w okresie kiedy funkcję dyrektora Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego (instytucji, która zastąpiła Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych) pełnił Andrzej Schabowski. Pracownicy WSP brali wówczas udział w konferencjach metodycznych, kursach wakacyjnych w charakterze prelegentów, a także ściśle współpracowali z instruktorami przedmiotowymi WOM-u – nie tylko w zakresie nauczania o przeszłości³⁵⁵.

Słowikowski podkreślał, że najistotniejszą formą współpracy pracowników uczelni z nauczycielami były wykłady wygłaszane na konferencjach i kursach nauczycielskich, które często łączono z przykładowymi lekcjami - szczególnie matematyki, historii i języka polskiego. W latach 1969 - 1970 w WSP w Krakowie odbyły się także Centralne Kursy Nauczycielskie dla nauczycieli historii, których zwiernikiem i organizatorem był sam kierownik uczelnianej Katedry Dydaktyki Historii. Na uczelni organizowane były także kursy wakacyjne oraz konferencje. Należy przy tym zauważyć, że krakowski metodyk historii podkreślając, co naturalne, wkład własny i jego podwładnych w doskonalenie zawodowe nauczycieli, mocno akcentował podobną aktywność innych uczelnianych podmiotów przygotowujących kadry nauczycielskie. Przede wszystkim wyróżniał działalność Zakładu Dydaktyki Biologii, który w latach 1967 - 1980 współpracował z instytutami zaangażowanymi w doskonalenie nauczycieli biologii. Zwrócił także uwagę na wkład w kształcenie nauczycieli pracowników Katedry, a następnie Instytutu Nauk Pedagogicznych oraz Zakładu Dydaktyki Geografii, no i oczywiście wymieniał także Zofię Krygowską filar w Polsce metodyki nauczania matematyki³⁵⁶.

³⁵⁵ T. Słowikowski, *Współpraca ze środowiskiem nauczycielskim*, [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946-1981*, red. Z. Ruta, Kraków 1981, s. 378-380.

³⁵⁶ Tamże, s. 382-383.

Ważną formą współpracy WSP z władzami oświatowymi było wsparcie nowo utworzonych Studiów Nauczycielskich. Do głównych zadań uczelni należało podniesienie poziomu wiedzy specjalistycznej oraz umiejętności dydaktycznych wykładowców studiów. Najczęściej stosowaną formą dokształcania były tak zwane seminaria koleżeńskie, które często łączono z hospitacjami lekcji. Stanowiły one okazję do wychwytywania braków i zauważenia możliwości zmian w celu podniesienia poziomu i jakości zajęć. Ponadto hospitacje dawały szansę na wyłonienie najwybitniejszych wykładowców Studiów Nauczycielskich i otwarcie im przewodów doktorskich w zakresie ich specjalizacji. W 1973 r. WSP podjęła także współpracę z nowo utworzonym Instytutem Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych. Polegała ona na prowadzeniu wspólnych sesji naukowych oraz organizacji kursów przygotowawczych na studia zaoczne nauczycieli biologii, matematyki, filologii polskiej, historii, pedagogiki, geografii i filologii rosyjskiej. Współpraca WSP z nauczycielami przejawiała się także w prowadzeniu lekcji telewizyjnych oraz audycji radiowych z zakresu gramatyki języka polskiego, czy historii literatury polskiej³⁵⁷.

5.6. Praktyczna działalność nauczycieli i jej ocena przez Słowikowskiego

Okazją do ustosunkowania się Słowikowskiego do praktyki nauczania była publikacja Stanisława Nowaczyka, w której przedstawiał refleksje związane z nauczaniem historii w szkole podstawowej. Odnosiły się one głównie do kwestii metodycznych, a nie merytorycznych, co specjalnie nie może nas dziwić, biorąc pod uwagę ówczesne ideowe uwarunkowania systemowej edukacji o przeszłości. Trzeba przy tym pamiętać, że Słowikowski recenzję napisał wspólnie z Wróblem, nadal praktykiem. Generalnie odnieśli się do refleksji Nowaczyka pozytywnie. Byli pod dużym wrażeniem jego zaangażowania, czynnej i twórczej postawy, umiejętności i wiedzy autora książki, którego postawa zdaniem recenzentów stanowiła wręcz wzór do naśladowania dla innych pedagogów. Krytycznie ustosunkowali się jednak do dwóch kwestii. Przede wszystkim odrzucili jego koncepcję podziału klasy na uczniów słabszych i lepszych. Nowaczyk dzielił klasę na takie grupy uczniów, by osiągnąć lepsze efekty poznawcze. Słowikowski i Wróbel nie zastanawiali się nad skutkami wychowawczymi i psychologicznymi tego podziału, ale także, jak Nowaczyk, ujmowali go z punktu widzenia efektywności. Uważali, że takie rozwiązanie jest nieskuteczne ze względu na osłabienie potencjału recepcyjnego zdolniejszych uczniów. Negatywnie też ocenili próbę zdyskredytowania przez Nowaczyka pogadanki jako metody nauczania. Nie

³⁵⁷ Tamże, s. 384-386.

przyjęli jego założenia, że może się nią posługiwać niewielki odsetek nauczycieli. Wskazali, że była to akurat metoda, której spokojnie mogło się nauczyć wielu pedagogów³⁵⁸. Po latach możemy stwierdzić, że także w tym przypadku stanowisko Słowikowskiego (i Wróbla – jako współautora recenzji), choć nabrało nowego wymiaru i jest lepiej uzasadniane ze względu na postępy dydaktyk szczegółowych, pedagogiki i psychologii, nadal jest aktualne. Werbalizm jako narzędzie przekazywania informacji o faktach uznaje się za jeden z najpoważniejszych mankamentów praktyki edukacyjnej. Zdecydowanie też odchodzi się od podziału klasy na uczniów zdolnych i mniej predestynowanych do przyswojenia informacji i w oparciu o tę klasyfikację kreowania grup uczniowskich. Akceptuje się osąd, że nawet ze względów poznawczych, a nie tylko wychowawczych, skład grup uczniowskich powinien być zróżnicowany pod względem umiejętności uczniów. Najlepiej jest, gdy w każdej grupie znajdują się uczniowie bardzo dobrzy, przeciętni i słabi. Wówczas praca przynosi najlepsze efekty³⁵⁹.

Słowikowski i Wróbel do refleksji Nowaczyka, jak powinno się uczyć historii w szkole podstawowej wrócili po III wydaniu jego książki na ten temat. Świadczyło to o ogromnym zapotrzebowaniu na takie praktyczne rozwiązania, ale też o tym, że książka Nowaczyka była zgodna z oczekiwaniami władz czego dowodziła niezwykle pochlebna dla jej pierwszego wydania recenzja Kormanowowej, na którą krakowscy metodycy historii nadal się powoływali. Tym razem zasadniczą kwestią, którą podnieśli autorzy recenzji był wizerunek nauczyciela – autora. Nowaczyk przedstawiał doświadczenia swojej drogi zawodowej, począwszy od nauczyciela początkującego, po człowieka z dwudziestoletnim stażem pracy, co zdaniem autorów recenzji czyniło publikację Nowaczyka wiarygodną, pozwalało nauczycielom określić, w którym miejscu kariery zawodowej się znajdowali, co mogli zrobić dla rozwoju i udoskonalenia metodyki pracy oraz działało motywująco i skłaniało do ciągłego ich doskonalenia się. Ważnym elementem publikacji Nowaczyka, pozytywnie ocenionym przez Słowikowskiego i Wróbla, było podkreślanie przez niego konieczności dogłębnego i szczegółowego zapoznania się nauczyciela z dzieckiem i jego psychiką. Ich zdaniem, autor książki zasadnie zachęcał nauczycieli do prowadzenia własnych obserwacji i badań zespołu klasowego, które w znaczny sposób mogły ułatwić i urozmaicić

³⁵⁸ T. Słowikowski, S. Wróbel, rec. S. Nowaczyk, *Jak uczyć historii w szkole podstawowej*, Warszawa 1958, „Wiadomości Historyczne”, 1958, R. 1, nr 6, s. 420-421.

³⁵⁹ L. Zarzecki, *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej*, Jelenia Góra 2008, s. 72; S. Głowacki, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, [w:] *Praktyczny pedagog. Materiały szkoleniowe współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego*, Kielce, b.d., s. 33; J. Kuklińska, *Praca w grupach. Organizacja zespołów i dylematy oceny*, b.d., s. 5; G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2003, s. 404-412.

pracę z dziećmi i młodzieżą. Dodatkowo ocenili też zaktualizowanie bibliografii o nowe pozycje metodyczne. Negatywne uwagi krakowskich metodyków historii nie miały specjalnego znaczenia, były dość błahe z punktu widzenia praktyki nauczania, a temu właśnie miało służyć opracowanie Nowaczyka. Odnosiły się do braku precyzji w kwestiach historii edukacji historycznej. Słowikowskiemu i Wróblowi chodziło o to, że z niezbyt jednoznacznego wyrażenia Nowaczyka mogło wynikać, iż pierwszymi podręcznikami historii w Polsce były publikacje Wagi i braci Skrzetuskich. Poważniejsze zarzuty odnosiły się do pominięcia koncepcji toku lekcji przyjętego przez Okonia, braku aktualizacji treści w związku z modyfikacjami w programie nauczania a także nieuwzględnienia w tekście celów wychowawczych nauczania historii³⁶⁰.

Władze oświatowe Polski Ludowej ceniły dociekliwość i kompetencje merytoryczno-dydaktyczne Słowikowskiego. Zlecały mu opiniowanie projektów związanych z praktyką edukacji historycznej w szkole, przede wszystkim programów i środków dydaktycznych, ale też rozwiązań doskonalących przygotowanie do zawodu nauczycieli historii. Trzeba pamiętać przy tym, że w praktyce przez cały okres Polski Ludowej mamy do czynienia z brakami kadrowymi w szkole, często uzupełnianymi nie przez pełne studia uniwersyteckie, ale przygotowanie kadr w innych instytucjach np. Studium Nauczycielskim. Dla potrzeb tego szkolnictwa (realizowanego w systemie dziennym, zaocznym i wieczorowym) krakowski metodyk historii na początku lat 60. XX w. oceniał projekt zajęć z metodyki nauczania historii. Generalnie ocena była pozytywna, choć wnosił on o doprecyzowanie tematów zajęć i uzupełnienie propozycji tematycznej literatury o najnowsze publikacje metodyczne i merytoryczne. W ten sposób kolejny raz wpisywał się w model kształcenia kadry oświatowej zgodny z oczekiwaniami władz, bowiem ta najnowsza literatura nasycona była komunistyczną metodologią i ideowością³⁶¹.

Ważną kwestią w koncepcji Słowikowskiego akademickiego kształcenia nauczycieli była postulowana przez niego odpowiednia atmosfera, która powinna towarzyszyć kształceniu

³⁶⁰ T. Słowikowski, Wróbel Stanisław, rec. S. Nowaczyk, *Jak uczyć historii w szkole podstawowej*, wyd. 3, Warszawa 1960, „Wiadomości Historyczne”, 1961, R. 4, nr 1, s. 39-43.

³⁶¹ AAN, MO, Studium nauczycielskie – przedmiot: metodyka nauczania historii – zarządzenie ministra, program nauczania i jego projekty, recenzje, protokoły posiedzenia Komisji Programowej, notatki służbowe, korespondencja 1963-1964, sygn. 4704, s. 100. Publikacje Słowikowskiego były wielokrotnie zalecane jako metodyczne pomoce do opracowania tymczasowych materiałów programowych Studium Nauczycielskiego i później właściwego programu zarówno z metodyki nauczania historii jak i wychowania obywatelskiego; por. AAN, MO, Studium nauczycielskie – przedmiot: metodyka nauczania historii – zarządzenie ministra, program nauczania i jego projekty, recenzje, protokoły posiedzenia Komisji Programowej, notatki służbowe, korespondencja 1963-1964, sygn. 4704, s. 128, 142, 157, 176, 212, 240, 255, 270; AAN, MO, Studium nauczycielskie – przedmiot: wychowanie obywatelskie z metodyką nauczania – zarządzenie ministra, program nauczania i jego projekty, recenzje, notatki służbowe, korespondencja 1963-1965, sygn. 4705 s. 178,180.

przyszłych nauczycieli. Zaznaczał on, że elementem niezbędnym do jej kształtowania był należy szacunek i oddanie dla zawodu nauczyciela³⁶². Słowikowski pisał o nawale pracy pedagogiczno-wychowawczej oraz społecznej, która wraz z piętrzącymi się problemami natury metodycznej mogła jego zdaniem nawet doprowadzić do psychicznego załamania młodego nauczyciela, nieprzygotowanego do wypełniania tak szeroko zakreślonej społecznej jego roli, w żadnym stopniu nieograniczającej się jedynie do nauczania historii³⁶³.

5.7. Kompetencje nauczyciela historii w ujęciu Słowikowskiego

Najważniejsze funkcje i zadania nauczyciela XXI wieku, związane z pełnieniem obowiązków szkolnych i pozaszkolnych przez niego, opisał Kazimierz Denek. Niektóre z nich tożsame są z uwidocznionymi w poglądach Słowikowskiego. Należą do nich m. in. postawa nauczyciela – wspierającego kierownika procesu uczenia się dzieci i młodzieży, wpływanie przez niego na postawy społeczne uczniów, kształtowanie ich charakterów, wdrażanie w zasady samorządności, ciągły proces doskonalenia zawodowego nauczycieli. Nie sposób pominąć faktu, że Słowikowski pisząc o przytłaczającej ilości obowiązków natury pedagogiczno-wychowawczej wyprzedził epokę. Niestety z biegiem czasu ilość obowiązków spadających na nauczycieli tylko narastała. Zgodnie z zestawieniem funkcji i zadań nauczyciela XXI wieku należy wspomnieć o ciągłym procesie socjalizacji i resocjalizacji, diagnozowaniu potrzeb uczniów, współpracy z rodziną i środowiskiem lokalnym a także

³⁶² W dzisiejszych czasach stanowi to ogromne wyzwanie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) nie napawają optymizmem. Ze stwierdzeniem, że zawód nauczyciela jest szanowany w społeczeństwie zgodziło się jedynie 18% ze 172 tysięcy biorących udział w badaniu, pochodzących z 34 krajów. Wskazane w badaniu dane bezpośrednio przekładają się na profesjonalizm i podejście do zawodu nauczyciela. Upadek prestiżu tego zawodu to problem nie tylko w Polsce, ale także Europy i świata. W dokumencie wydanym przez Komisję Europejską w 2010 roku „Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu” poruszona została kwestia podniesienia statusu społecznego nauczycieli w taki sposób, aby stał się on atrakcyjny dla przyszłych kandydatów także dzięki konsolidacji budżetowej zakładającej faworyzowanie elementów mających bezpośredni wpływ na wzrost gospodarczy – należą do nich m. in. edukacja i kwalifikacje. W podobnym tonie wypowiadają się przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego. Wspomniane powyżej badania wskazują na dwie ważne perspektywy. Pierwsza dotyczy postrzegania zawodu nauczyciela przez Polaków. Pozytywny stosunek do nauczycieli w 2012 r. miała 1/3 dorosłych Polaków. Równie istotna wydaje się perspektywa postrzegania nauczycieli i ich pracy przez nich samych. Polscy nauczyciele wyżej oceniają swoją satysfakcję z miejsca pracy niż z wykonywanego zawodu. Tematem kształcenia przyszłych nauczycieli oraz kondycji polskiego szkolnictwa zajęła się także Najwyższa Izba Kontroli. W wyniku kontroli NIK przeprowadzono szczegółowe badania. Autor ich ustaleń bardzo słusznie zauważył, że jakość kształcenia dzieci i młodzieży zależy od profesjonalnie przygotowanej kadry, która w wyniku tak zwanej „negatywnej selekcji” charakteryzującej się m. in. znacznym obniżeniem wymagań dla kandydatów na kierunki pedagogiczne, łatwością zyskiwania uprawnień do wykonywania zawodu czy bezrefleksyjnemu systemowi awansu zawodowego, staje się w polskich szkołach marginalna, por. D. Walczak, *Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktorów życia szkoły*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2016, t. VII, 2016, nr 4 (17), s. 93, 99-100; A. Zaleski-Ejgierd, *Przygotowanie do wykonywania zawodu. Kształcenie kandydatów na nauczycieli i adaptacja w szkołach*, „Kontrola Państwowa”, 2018, nr 1, s. 85;

³⁶³ T. Słowikowski, *W sprawie kształcenia...*, s. 21.

monitorowaniu wpływu środków masowego przekazu na postawę i zachowanie uczniów. Istotą pracy i funkcjonowania współczesnego nauczyciela są także role, które odgrywa przebywając w środowisku szkolnym. Nauczyciel poza obowiązkami związanymi z nauczaniem danego przedmiotu staje się także wychowawcą, przewodnikiem, diagnostą, menadżerem, organizatorem itd.³⁶⁴

Jest charakterystyczne, że w Instytucie Historii WSP Kraków odpowiedzialność za kształcenie nauczycieli historii była duża i można stwierdzić, że powszechna wśród pracowników instytutu. Świadczy o tym, że wypowiadał się o tym jakie nauczyciel musi mieć kompetencje znany mediewista Feliks Kiryk. Wynikało to nie tylko z uzmysłowienia sobie społecznej roli nauczyciela, ale też świadomości czemu służą wyniki badań historyków. Słowikowski, Augustynek i Kiryk przedstawili swoje rozważania dotyczące sylwetki nauczyciela historii. Za podstawę jego kompetencji uznali gruntowną wiedzę historyczną i dydaktyczną, którą należało po studiach uzupełniać podczas studiów podyplomowych, kursów dokształcających i warsztatów. Ich zdaniem dobry nauczyciel powinien wdrażać uczniów do samodzielnego myślenia i działania oraz wpływać na ich uspołecznianie i wychowanie. Efektywność jego pracy uzależniona była też od znajomości psychologicznych podstaw nauczania historii i możliwości percepcyjnych uczniów. Sukcesy w zawodzie nauczyciela gwarantowała także wiedza z pedagogiki. Takie spektrum kompetencji pedagogów uczących historii umożliwiało im również podejmowanie prac badawczych, zaspakajających ambicje oraz wzbogacających ich warsztat dydaktyczny. Dla historyków z IH WSP Kraków oczywistym było, że tylko niewielki odsetek nauczycieli historii chciał i mógł realizować swoje zamierzenia badawcze, nawet z zakresie historii regionalnej. Tym bardziej znaczące było rozbudzanie wśród młodzieży zainteresowania historią. Ich zdaniem przyczyniać się do tego miało także zaangażowanie społeczne i polityczne nauczyciela oraz racjonalnie ukształtowany świecki światopogląd³⁶⁵. Formułowanie dziś takich postulatów uznane jest za niedozwoloną indoktrynację.

³⁶⁴ K. Denek, *Nauczyciel wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy*, „Studia Dydaktyczne”, 2013, nr 24-25, s. 22-24. W tym miejscu, ponownie warto skierować optykę na zdalne nauczanie, które kiedyś traktowane było jako nowość i swego rodzaju urozmaicenie procesu nauczania, co mogłoby podnieść jego atrakcyjność, w warunkach permanentności jest poważnym problemem. Ale problem kierowania pracą ucznia przez nauczyciela – tak eksponowany przez Słowikowskiego jest jeszcze bardziej istotny, por. A. Chłosta Sikorska, *Edukacja Historyczna na odległość*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. D. Konieczka-Śliwińska, Warszawa 2023, s. 253-282.

³⁶⁵ T. Słowikowski, K. Augustynek, F. Kiryk, *Jaki ma być nauczyciel historii*, „Nowa Szkoła”, 1968, nr 7/8, s. 33-35, por. M. Wasilewska, *Konfrontacja kompetencji zawodowych nauczycieli z potrzebami szkoły*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 2006, nr 16, s. 139-149; M. Nowak-Dziemianowicz, *Wielki Przegrany Współczesności. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia*, [w:]

Coraz częściej w koncepcji dydaktycznej Słowikowskiego wybrzmiewał postulat dotyczący kompetencji nauczyciela, by oprócz wiedzy przedmiotowej, posiadał także wiedzę ogólnopedagogiczną, psychologiczną i socjologiczną. Ta, w połączeniu z własną obserwacją środowiska uczniowskiego, pozwalała mu na poznanie prawidłowości rozwoju umysłowego i psychicznego uczniów w danej grupie wiekowej, co określało ich możliwości poznawcze. Posiadając takie przygotowanie nauczyciel był w stanie uniknąć błędów dydaktycznych i wychowawczych w procesie nauczania. Z punktu widzenia profesjonalizmu nauczyciela, za istotę szkolnej edukacji historycznej, Słowikowski, wspólnie z Wróblem, uznali więc świadomość nauczyciela dotyczącą spójności aspektów nauczania oraz wychowania. Bezpośrednio łączyła się z tym znajomość oraz akceptacja celów nauczania, do których należał: cel poznawczy polegający na przyswojeniu przez uczniów wiedzy historycznej, która przewidziana jest programem nauczania; cel dydaktyczny wykształcający u uczniów myślenie historyczne oraz cel wychowawczy kształtujący przekonania i postawy społeczne u uczniów oraz zaszczepiający w młodzieży patriotyzm poprzez naukę o historii ojczyzny. By je osiągnąć nauczyciel powinien posiadać także wiedzę metodyczną oraz umiejętności organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Znajomość metod powinna wszelako posiadać naukowe uzasadnienie, aby nauczyciel był świadomy dostosowania metod do procesu nauczania musiał uwzględniać trzy podstawowe czynniki: temat lekcji, możliwości poznawcze ucznia oraz własną osobowość³⁶⁶.

Słowikowski i Wróbel byli świadomi tego, że zarówno zajęcia teoretyczne jak i praktyczne prowadzone na uczelni nie dostarczą nauczycielowi dostatecznej wiedzy metodycznej. W związku z tym wytyczyli trzy drogi wiodące do wzbogacenia wiedzy i umiejętności w tym zakresie. Należało do nich: czerpanie z doświadczenia starszych nauczycieli oraz metodyków, lektura najnowszych publikacji z zakresu metodyki nauczania oraz prowadzenie własnych badań w celu stworzenia nowych środków i rozwiązań dydaktycznych. Równie ważna, co umiejętność nauczania, a przy tym znacznie trudniejsza, była umiejętność kontroli wyników pracy własnej oraz pracy uczniów. Do wiedzy metodycznej nauczyciela krakowscy dydaktycy historii zaliczyli także zdolność organizowania własnej pracy, tak aby planując rozłożenie materiału przewidzianego programem, mógł efektywnie gospodarować czasem i uwzględnić niezbędne lekcje

Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2008, 129-162.

³⁶⁶ T. Słowikowski, S. Wróbel, *O nauczycielu historii raz jeszcze*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XI”, 1986, z. 107, s. 11-14; Por. M. Kujawska, *Model współczesnego nauczyciela*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, 2013, t. 2, s. 38-55.

powtórzeniowe. Z czasem coraz bardziej zalecali też, by nauczyciel historii posiadał jak najpełniejszą wiedzę ogólną oraz gruntowną wiedzę historyczną w celu odpowiedzi na pytania stawiane przez uczniów bez korzystania z pomocy podręcznika. Ważne było też, aby cechował się życzliwością wobec uczniów i poszanowaniem ich ludzkiej godności, cierpliwością, taktem pedagogicznym, sprawiedliwością, pietyzmem wobec przeszłości własnej ojczyzny i miłością do kraju. Z kolei od władz i społeczeństwa Słowikowski i Wróbel domagali się, by otaczali nauczycieli szacunkiem i stworzyli im godne warunki, w tym ekonomiczne, do realizacji zadań, które na nich nakładano, zwłaszcza, że mieli świadomość, iż w rzeczywistości sytuacja pedagogów nie przedstawiała się dobrze³⁶⁷.

5.8. Studia dla pracujących

System oświatowy Polski Ludowej odznaczał się permanentnymi i wielkimi brakami w zakresie kadry nauczycielskiej o pełnym magisterskim wykształceniu. Były jednak w nim momenty kiedy potrzeba uzupełnienia wykształcenia przez czynnych pedagogów była wręcz paląca. Regionalnie i ogólnopolsko odpowiadano na te wymogi. Dydaktyka szkoły wyższej realizowana przez Katedrę Edukacji Historycznej IH WSP Kraków, w związku z potrzebami kadrowymi szkolnictwa, narosłymi przez wprowadzoną jego reformę w 1961 r., stawiała przed nowymi wyzwaniami w związku z kształceniem studentów studiów zaocznych - nazywanych ówczasie studiami dla pracujących. Ucząc osoby, które równoległe z tokiem studiów pracowały jako nauczyciele, należało pamiętać o posiadanym przez nich doświadczeniu pedagogicznym, ale także mieć na uwadze, że ich praktyka nauczycielska mogła opierać się na niepełnej znajomości teorii nauczania i prowadzić do wykształcenia nawyków oraz stosowania metod niezgodnie z normami dydaktycznymi. Konieczne było więc rozważenie, jak należy podczas studiów zaocznych te nieprawidłowe praktyki nauczania wyeliminować. Słowikowski domagał się przeanalizowania aktualnej sytuacji i ustalenia w wyniku tego jakie są popełniane błędy oraz opracowania projektu koniecznych zmian w celu ich wyeliminowania. Zaznaczał, że nie chodzi mu o wypracowanie jednej procedury studiowania, wspólnego modelu pracy dla wykładowców kursów historycznych, bo mogłaby wywoływać zniechęcenie do zajęć na studiach, ale takie ich prowadzenie, które decydowałoby o atrakcyjności i niepowtarzalności wykładów, ćwiczeń, seminariów, pobudzając tym samym aktywność studentów. Proponował, by w tym celu wykładowcy skorzystali z wyników

³⁶⁷ T. Słowikowski, S. Wróbel, *O nauczycielu historii...*, s. 15-17.

ważnych badań nad procesem kształcenia się studentów Studium dla Pracujących zrealizowanych przez zespół prof. Franciszka Urbańczyka³⁶⁸.

Drugi problem poruszony przez kierownika Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków, w związku ze studiami dla pracujących, dotyczył konieczności wypracowania ze studentami metod ich pracy w szkole. Słowikowski przytoczył w tym kontekście założenie pedagogizacji zajęć ze studentami - wykładowca na swoich zajęciach powinien stosować takie metody, aby mogły one stanowić wzór dla studenta w odniesieniu do jego pracy w szkole. Największe według autora możliwości dawały na tym polu zajęcia z dydaktyki historii. Dominował na nich dydaktyzm, a więc w pracy ze studentami stosowane były założenia pracy z uczniami szkoły podstawowej lub średniej. Więcej możliwości w tym zakresie dawały zajęcia w formie ćwiczeń, aniżeli wykłady. Proponował też, by prace magisterskie studentów odnosiły się do ich pracy dydaktycznej w szkole i poruszały tematy takie jak: stopień samodzielności uczniów w uczeniu się historii, wyniki nauczania, umiejętność porządkowania przez uczniów faktów historycznych. Rzadziej były to prace o dziejach nauczania historii czy o rozwoju poglądów dydaktycznych o jej nauczaniu³⁶⁹.

5.9. Nawiązanie do tradycji przygotowania nauczycieli historii – KEN i okresu międzywojennego

Słowikowski w swoim podejściu do kształcenia nauczycieli kierował się także modelami z przeszłości polskiego nauczania o dziejach. Najważniejsze były w tym posiłkowaniu się dwa wzorce. Ten z czasów KEN i okresu międzywojennego. O ile do okresu pierwszego ministerium polskiej oświaty nawiązywał dość często i z jednakową intensywnością, to w przypadku czasów II RP odwoływanie się było i rzadsze i też ostrożniejsze, a jedynie w latach 80. Intensywniejsze. Umiejscowienie przez KEN nauczyciela w systemie oświatowym, politycznym i społecznym końca XVIII w. uznał za wręcz prototyp, którym powinni się kierować wszyscy, którzy nie tylko decydowali o polskiej oświacie, ale i mieli świadomość roli pedagogów. Krakowski metodyk podkreślił, że pierwsze polskie ministerstwo oświaty podeszło do tej kwestii holistycznie, ale też przy tym nowocześnie. KEN, za sprawą przeprowadzonej reformy szkolnictwa, określiła swoje stanowisko wobec nauczycieli i wyznaczyła im zasadnicze miejsce w społeczeństwie, zwracając uwagę, iż ze względu na wykonywane zadanie powinni cieszyć się szacunkiem.

³⁶⁸ T. Słowikowski, *Niektóre problemy dydaktyki historii jako przedmiotu nauczania na studiach dla pracujących*, „Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej. Wybrane problemy dydaktyczne studiów historycznych dla pracujących”, 1969, z. 6, s. 45-46.

³⁶⁹ Tamże, s. 47-48.

Krakowski metodyk historii akcentował, iż członkowie Komisji mieli świadomość, że to właśnie na nauczycielach spoczywała odpowiedzialność za wychowanie nowych pokoleń, zgodnie z przyjętymi pedagogicznymi zasadami i celami ówczesnego państwa. KEN pamiętała przy tym, że aby nauczyciele mogli wykonać to odpowiedzialne zadanie, musieli otrzymać odpowiednie warunki dydaktyczne, ale też wsparcie moralne. Ze względu na sytuację polityczną Rzeczypospolitej od nauczycieli wiele wymagano. Nie zawsze jednak posiadali oni odpowiednie przygotowanie merytoryczne lub metodyczne, albo też ich poglądy nie były zgodne z reformatorami oświaty, a przy okazji też państwa polskiego. W opinii Słowikowskiego potrzebna więc była zmiana sposobu myślenia już praktykujących pedagogów oraz ukształtowanie pożądanых postaw u tych rozpoczynających pracę w zawodzie. Jak zauważał, dla KEN ważni byli ci, którzy odznaczyli się miłością do swojego kraju, zrozumieniem i oddaniem młodzieży, posiadali umiejętność wychowania i zaszczepienia w uczniach podstawowych zasad moralnych i wartości ogólnoludzkich, a także poczucia obowiązku służby ojczyźnie³⁷⁰.

Model idealnego nauczyciela, zgodnego z duchem i myślą pedagogiczną KEN, przedstawił Grzegorz Piramowicz w pracy „Powinności nauczyciela”. Jego wskazówki odnosiły się co prawda do nauczycieli szkół parafialnych, jednak w opinii Słowikowskiego, można było je zastosować do ogółu nauczycieli. Piramowicz pisał, że nauczyciel musi być świadomy doniosłości swojej roli i jej oddziaływania w zakresie ogólnospołecznym. Sprawia to, że będzie on szanował wykonywaną pracę i łatwiej przyjdzie mu przezwyciężanie trudności w pracy pedagogicznej. Tym, co znajdowało uznanie w oczach Słowikowskiego, ze wskazań formalnych jaki powinien być dobry nauczyciel, była sprawa jego kompetencji dydaktycznych. Oprócz posiadania zaawansowanej wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu, powinien on świadomie dobierać metody dydaktyczne. Przede wszystkim nie powinien wykorzystywać metod opartych na pamięciowym przyswajaniu treści, ale winien kłaść nacisk na zrozumienie przedstawianych faktów. Dobry nauczyciel powinien się też kierować zasadą stopniowania trudności i przechodzenia w nauczaniu od rzeczy najprostszyc do tych najbardziej skomplikowanych³⁷¹.

Za cenne osiągnięcie KEN, a przy tym niezwykle pomocne w pracy nauczycieli, Słowikowski uznał przygotowanie podręczników szkolnych odpowiadających nowym metodom kształcenia i zasadom nauczania. Podkreślał też, że KEN nie pozostawiała

³⁷⁰ T. Słowikowski, *Ideal nauczyciela w pojęciu Komisji Edukacji Narodowej*, „Nowa Szkoła”, 1973, nr 7/8, s. 35.

³⁷¹ Tamże, s. 36-37.

pedagogów bez pomocy. Aby nauczyciele mogli je odpowiednio wykorzystać opracowano dla nich przewodniki metodyczne. Zarówno one, jak też podręczniki i oczekiwania jaki powinien być nauczyciel, w koncepcji KEN, odpowiadały potrzebom ówczesnych czasów oraz były powiązane z panującymi wtedy poglądami i prądami w życiu społecznym i naukowym. W obliczu wprowadzanych reform i nowoczesnych metod nauczania, starano się zadbać, aby nauczyciele cieszyli się odpowiednią pozycją społeczną oraz zapewnić im warunki do realizacji stawianych przed nimi celów³⁷².

W późniejszej koncepcji kształcenia nauczycieli historii, forsowanej przez Słowikowskiego, ważną rolę odgrywały też wzorce z okresu międzywojennego, dlatego na początku lat 80. XX w., gdy w Polsce miała niezwykle bujna wymiana myśli nad kształtem polskiego szkolnictwa, przywołał debatę z IV Zjazdu Historyków Polskich w Poznaniu w 1925 r. Odniesiono się wówczas m. in. do programu kształcenia przyszłych nauczycieli na uniwersytetach i skonkludowano niedostateczne przygotowanie studentów do zawodu, który mieli wykonywać w przyszłości. Prof. Marcei Hendelsman w odczycie „W sprawie nowych przepisów w egzaminach magisterskich” wyraził obawę, że nowowprowadzone przepisy preferują rozwiązania praktyczne, jednocześnie deprecjonując naukowy charakter działalności profesorów. Opowiedział się za utrzymaniem tradycji uniwersyteckich i podkreślił konieczność położenia nacisku na odpowiednie merytoryczne przygotowanie absolwentów studiów do pracy na stanowisku nauczyciela historii. Do problemu kształcenia nauczycieli odniósł się także Franciszek Bujak, który sprzeciwiał się wyłącznie dydaktycznemu przygotowaniu nauczycieli, a skuteczność nauczania uzależniał w równie dużym stopniu od posiadania gruntownej wiedzy historycznej. Stał na stanowisku, że bez wiedzy merytorycznej dydaktyczne przygotowanie jest niewiele warte. Podkreślał także konieczność ciągłego aktualizowania i odświeżania wiadomości nauczycieli. W swoich rozważaniach zwrócił uwagę na fakt, że wiedza uzyskana na studiach nie była wystarczająca, aby młody nauczyciel mógł sprostać wymaganiom stawianym przed nim przez obowiązujący program nauczania. Słowikowski aprobował te stanowiska, co było tym bardziej dziwne, że po II wojnie światowej stale i przez długi czas głosił pogląd o równomiernym traktowaniu wiedzy merytorycznej nauczyciela i jego kompetencji dydaktycznych. Dopełniał jednak poglądy Handelsmana i Bujaka sugestią, że w okresie międzywojnia dość dobrze rozpoznano już zdolności psychiczne i poznawcze ucznia, co pozwalało na odpowiednie kierowanie jego

³⁷² Tamże, s. 37-38.

pracą umysłową oraz dopasowanie właściwych modeli tejże pracy do konkretnych treści nauczania³⁷³.

Kolejnym ważnym momentem, na którym swoje oficjalne stanowisko wobec kwestii przygotowania nauczycieli do nauczania przedstawiło środowisko naukowe historyków, było przyjęcie przez Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Historycznego memoriału w sprawie nauczania historii według nowych programów. Jego podstawowym postulatem było zsynchronizowanie wiedzy przekazywanej na studiach nauczycielskich z wymaganiami programów nauczania w szkołach, aby kształcenie historyczne było jak najbardziej skuteczne. Kwestiami związanymi z kształceniem nauczycieli zajmowała się także Komisja Dydaktyczna przy Zarządzie Głównym oraz Sekcje Dydaktyczne przy Zarządach Powiatowych PTH. Przygotowanie dydaktyczne natomiast leżało w gestii Studium Pedagogicznego przy Uniwersytecie Jagiellońskim i przy Uniwersytecie Warszawskim oraz tzw. Ognisk Historycznych³⁷⁴.

Od wejścia w życie reformy jędrzejowiczowskiej nasiliła się dyskusja na temat kształcenia nauczycieli, widoczna na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych” i zjazdach nauczycieli historii. Uczestniczył w niej Słowikowski. Przypominając te okoliczności, w warunkach intensywnych sporów oświatowych z początku dekady rządów Wojciecha Jaruzelskiego, krakowski metodyk historii dawał dowód, że w jego przekonaniu studia dawały głęboką wiedzę w pewnych partiach materiału - dzięki wykładom monograficznym znakomitych profesorów. Była ona jednak nierówna i posiadała luki, które należało uzupełnić we własnym zakresie. Braki dotyczyły przede wszystkim historii XIX wieku i najnowszej. Nauczyciele nie posiadali także wystarczającej wiedzy na temat historii gospodarczej, kultury i sztuki oraz dziejów szkolnictwa, ponieważ nie były one objęte obowiązkowymi egzaminami. Jednocześnie krakowski metodyk zwrócił uwagę na to, że na Uniwersytecie Jagiellońskim odbywały się wykłady, które mogły w pewnym stopniu uzupełnić te braki – jednak były one nieobowiązkowe. Słowikowski zaznaczył także, że nie chodziło o ciągłe dopasowywanie wiedzy uniwersyteckiej do zmieniających się programów nauczania szkolnego, ale o wyposażenie studenta w gruntowne wiadomości i zdolności, które pozwoliłyby mu zrealizować ten wówczas obowiązujący. Postulat ten akceptował Kłodziński, który proponował, by nadać mu organizacyjny kształt w postaci powołania w uniwersytecie

³⁷³ T. Słowikowski, *Uwagi profesora Jana Dąbrowskiego o kształceniu nauczycieli historii na tle ówczesnych tendencji i projektów*, „Studia Historyczne”, 1983, z. 1, s. 111-113.

³⁷⁴ Tamże, s. 115.

dodatkowej, odrębnej katedry zajmującej się zawodowym wykształceniem studentów, podczas gdy kształcenie naukowe pozostałoby w rękach profesorów wykładowców³⁷⁵.

Słowikowski na kanwie międzywojennej debaty na temat kształcenia nauczycieli odniósł się do stanowiska w tym względzie jego mistrza prof. Dąbrowskiego. Uznał je za cenne z tego m. in. względu, iż Dąbrowski propagował konieczność ujednoczenia wykształcenia nauczycieli oraz wyrobienia w nich umiejętności samodzielnej interpretacji treści podręczników. Ale warunkiem koniecznym w tym działaniu powinna być wiedza historyczna nauczycieli, ale i na temat psychiki ucznia. Kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków doceniał fakt, że Dąbrowski przeciwstawił się proponowanemu niekiedy podziałowi studiów magisterskich na takie, które dawałyby kwalifikacje do nauczania w szkołach średnich oraz drugie, które pozwalałyby na przygotowanie do doktoratu. Poglądy Dąbrowskiego aprobowane przez Słowikowskiego, jednak w okresie międzywojennym nie były powszechnie akceptowane. I to przez jego uniwersyteckich kolegów. Przykładowo Bujak nie zgadzał się ze stanowiskiem Dąbrowskiego, iż studia historyczne powinny się merytorycznie ograniczać do treści objętych programem nauczania w szkołach, zwłaszcza średnich, ale powinny poza niego wychodzić. Dla sylwetki nauczyciela ważne było także zapoznanie się z różnorodnymi koncepcjami teorii historycznych głoszonych przez uniwersyteckich profesorów. Generalnie jednak stanowisko Dąbrowskiego zostało poparte w toku dyskusji przez większość dyskutantów. Słowikowski w związku z tym wyraził opinię, że z perspektywy jemu współczesnych czasów było ono zdecydowanie bliższe szkolnej rzeczywistości niż wychodzące poza nią koncepcje Bujaka³⁷⁶.

5.10. Ostatnia dekada Polski Ludowej

Kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków ponownie na początku lat 80. XX w. na łamach specjalistycznego czasopisma dla nauczycieli, cieszącego się wówczas ogromną popularnością, wrócił do kwestii kształcenia nauczycieli historii. Odwołał się do tradycji tego zagadnienia od czasów Komisji Edukacji Narodowej przez okres II Rzeczypospolitej. Na tej podstawie wykazał, że o ile wtedy zawód nauczyciela był doceniany społecznie i wybierany z powołania oraz wielce pożyteczny dla narodu, to choć jego rola wcale się współcześnie nie zmieniła, to jednak przez słabe wsparcie władz, jego ranga znacznie się obniżyła. Zniechęcało to potencjalnych kandydatów do kształcenia i odbierało satysfakcję z wykonywanej pracy w szkołach. Na przestrzeni lat długo zabiegano o wyższe

³⁷⁵ Tamże, s. 116-118.

³⁷⁶ Tamże, s. 119-124.

wynagrodzenie dla każdego nauczyciela. Krakowski metodyk zwrócił uwagę na wiele chaotycznych zmian w procesie kształcenia nauczycieli, podejmowane decyzje były nieprzemyślane i często nie uwzględniały realnie panujących warunków. Głównymi jednostkami powołanymi do kształcenia nauczycieli były Wyższe Szkoły Pedagogiczne, które powstały z przekształcenia Studiów Nauczycielskich, a następnie Wyższych Szkół Nauczycielskich. Jednak pomimo posiadania pełnych praw naukowych i odpowiedniej kadry WSP nie wchodziły do grona akademii - nad czym Słowikowski wyraźnie ubolewał. Drugą, palącą w opinii Słowikowskiego kwestią, było wprowadzenie historii Polski do przedmiotów obowiązkowych w zasadniczych szkołach zawodowych³⁷⁷.

Sprawa nauczania historii w szkołach zawodowych, była mocno zaniedbana przez lata. Mocno podniesiono ją podczas krakowskiej konferencji, będącej częścią Zjazdu Historyków z 1958 r. szkoły zawodowe w latach 50. XX w. intensywnie się rozwijały i stanowiły stały element struktury oświatowej Polski Ludowej. Marginalizowano w nich edukację ogólną, w tym też historyczną. Problem ten w 1958 r., w programowym referacie podniosła Cecylia Petrykowska. Jej poglądy na nauczanie historii w szkołach zawodowych były dość radykalne. Postulowała wyodrębnienie tego przedmiotu z grupy przedmiotów zawodowych, ze względu na specyfikę historii. Przy okazji też apelowała do nauczycieli o korzystanie z artykułów publikowanych na łamach „WH” i przychyliła się do pomysłu utworzenia bibliografii pomocniczej zarówno dla nauczycieli jak i uczniów³⁷⁸.

Cecylia Petrykowska należała do grona osób bliskich Słowikowskiemu – zawodowo i prywatnie. Ale tak, jak w przypadku też innych relacji personalnych, ich osobisty kontakt był wtórny w stosunku do profesjonalnego. Nigdy też w swoich kontaktach, wzajemnym komunikowaniu się, nie wyszli poza grzecznościowe formuły w sposobie zwracania się do siebie. Ich korespondencja (z lat 60. i 70. XX w.), znana oczywiście przez pryzmat pisanych przez Petrykowską listów do Słowikowskiego, dotyczyła także spraw prywatnych. Tych głównie odnoszących się do stanu zdrowia. Emanowała jednak ogromnym ciepłem i wzajemnym szacunkiem. Petrykowska, niewiele też, poza sprawami oficjalnymi i powszechnie znanymi, nie pisała o prywatnych sprawach wspólnych dla nich znajomych. Wolno przypuszczać, że podobnie było ze Słowikowskim. I także w tej korespondencji przewija się wątek podopiecznego Słowikowskiego i jego wypadku. Dziś wiemy, że tym podopiecznym był Wojtas. Troska Petrykowskiej o niego przejawiała się zarówno w chęci

³⁷⁷ T. Słowikowski, *Garść refleksji na ...*, s. 147.

³⁷⁸ T. Słowikowski, J. Garbacik, *Sprawozdanie z konferencji ...*, s. 466-467.

udzielenia pomocy w dotarciu do lepszej opieki zdrowotnej, po wypadku młodego Wojtasa, jak też przekazaniu mu ważnego dla niego prezentu w postaci znaczków pocztowych³⁷⁹.

Korespondencja Petrykowskiej do Słowikowskiego jest za to niezwykle ważna dla opisanego problemów dydaktycznych, którymi zwłaszcza ona się zajmowała i dla określenia pozycji Słowikowskiego w środowisku dydaktyków historii. Szczególniejszy wątek ze spraw naukowych odnosił się do 10-lecia periodyku „Mówią Wieki”. Było ono celebrowane bardzo okazale. Na uroczystości obecni byli przedstawiciele PTH, „Przeglądu Historycznego”, „Wiadomości Historycznych” i innych ważnych naukowych redakcji oraz kierownicy sekcji historycznych z różnych miast Polski. Pewnego rodzaju niezręcznością był brak gratulacji od Komisji Dydaktycznej PTH, a przecież „Mówią Wieki” były czasopismem ważnym dla nauczania historii. Kolejna naukowa sprawa przewijająca się w listach Petrykowskiej do krakowskiego dydaktyka historii dotyczyła jego „Metodyki historii” i pozycji Słowikowskiego na WSP Kraków. Petrykowska fakt, że Słowikowski był i dziekanem i dyrektorem Instytutu Historii przedstawiała jako wyjątkowy w całej Polsce i dowód uznania jego studiów na dydaktykę historii i jej dziejami. Warto też, mając na uwadze listy Petrykowskiej do Słowikowskiego wspomnieć jeszcze o dwóch wątkach. Pierwszy miał trochę osobisty charakter i odnosił się do, nigdy niewydanej w czasach Polski Ludowej, pracy jej męża „50 lat służby oświatowej”. Powodem niewydania, jak stwierdzała Petrykowska był fakt sprawowania przez jej męża funkcji kuratora oświaty w II RP. Następny wątek związany był z postacią Maternickiego, w przyszłości wielkiego polskiego dydaktyka historii, który wystąpił do Petrykowskiej z propozycją wydania jej przedwojennej pracy w antologii dydaktyki historii. Petrykowska trochę mentorsko, z pozycji doświadczonego dydaktyka historii niezwykle pozytywnie oceniła kompetencje Maternickiego.

Słowikowski przedstawiając niezbyt budującą diagnozę położenia publicznego nauczycieli w początkach lat 80. XX stulecia, zalecał, by przyszły nauczyciel historii - niezależnie od miejsca podjętych studiów - powinien mieć świadomość jakie zajmie miejsce w hierarchii społecznej jako przedstawiciel konkretnego społecznie użytecznego zawodu. Powinien być zorientowany w tym, jakie miejsce wśród szkolnych przedmiotów zajmuje przedmiot jego specjalności. Za konieczne uznał dostosowanie programu studiów do potrzeb poznawczych szkoły, by wiedza wyniesiona ze studiów była skorelowana do przedmiotu nauczania historii w szkole. Nauczyciel historii oprócz wiedzy przedmiotowej powinien odznaczać się także kulturą pedagogiczną i historyczną. Jako argument za takim

³⁷⁹ Zob. fot. nr 26 w aneksie.

rozwiązaniem przywołał czasy II Rzeczypospolitej, gdy faktycznie kładąc nacisk na przygotowanie rzeczowe przyszłego nauczyciela historii, zwracano uwagę na eliminowanie rozbieżności pomiędzy oficjalnymi programami nauczania a studiami uniwersyteckimi oraz dokładano starań, by teoria historii była skorelowana z nauką metod nauczania o przeszłości. Teoria była równie ważna, co dydaktyka. Dodatkowo konieczne było odświeżanie i aktualizowanie posiadanych wiadomości³⁸⁰.

W 1985 r. Słowikowski i Wróbel opublikowali swoje stanowisko względem tzw. konserwatyizmu i postępu w nauczaniu historii. Tłumacząc jak należy je rozumieć dokonali przeglądu dotychczasowych własnych w tym względzie ustaleń. Przytoczyli czasy reformy pijarskiej oraz reform w nauczaniu wprowadzanych przez KEN. Przypomnieli panującą wówczas wśród zdecydowanej części nauczycieli niechęć wobec nowoczesnych podręczników i zaleceń uczenia na rozum, a nie metodą pamięciową. Ową niechęć do innowacji badacze określili mianem konserwatyizmu, stwierdzając jednocześnie, że jedną z przyczyn jego ugruntowania było wygodnictwo, metody nowoczesne wymagały bowiem od nauczycieli znacznie większego wysiłku. Słowikowski i Wróbel zaznaczyli, że przeważali jednak nauczyciele postępowi, a mimo okresów regresu w unowocześnianiu nauczania, z biegiem lat kładziono coraz większy nacisk na usamodzielnienie ucznia. O owej samodzielności mówił już Lelewel. Pojawiała się ona także w nauczaniu polskim pod zaborami, w kanon nauczania weszła natomiast w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Po II wojnie światowej rozwój nowoczesnych metod nauczania zmierzających do usamodzielnienia ucznia był ograniczony. Zdaniem Słowikowskiego i Wróbla pedagogika socjalistyczna rozwinęła koncepcję kierowniczej roli nauczyciela, co sprzyjało tendencji patrzenia na proces nauczania z perspektywy nauczyciela, a nie ucznia. Metody pracy ucznia często były rozpatrywane w oderwaniu od jego rozwoju intelektualnego, a zmiany w psychice traktowano teoretycznie, bez weryfikacji w rzeczywistości. Przełom w dydaktyce historii przyniosła konferencja nauczycielska w ramach VIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Krakowie, która odbyła się w 1958 r. Potem zaczęto zwracać uwagę na wydajność nauczania i wychowania oraz wysunięto na plan pierwszy ucznia, a nie jak do tej pory - program szkolny. Właśnie ta zmiana, według autorów artykułu, w największym stopniu stanowiła o przejściu od konserwatyizmu do nauczania nowoczesnego, w którym istotą stanowiła postawa nauczyciela wobec ucznia. Krakowscy historycy zaznaczyli, że skupienie

³⁸⁰ T. Słowikowski, *Garść refleksji na...*, s. 147-148, por. V. Čapek, *Zasadnicze problemy zawodowego kształcenia nauczycieli historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne VI”, 1972, s. 19-29.

się na postaci ucznia wcale nie świadczyło o przesunięciu nauczyciela na drugi plan. W metodach nowoczesnych jest on odpowiedzialny za przekazanie wiadomości, ale także za kierowanie procesem poznawczym ucznia i wskazanie mu odpowiednich metod pracy. Świadczyło to jeszcze bardziej o jego niezaprzeczalnej wartości³⁸¹.

Jednakowoż Słowikowski i Wróbel stanowczo odrzucili zarzuty wobec współczesnych im nauczycieli jakoby stosowali konserwatywne metody nauczania. Odnieśli się także do nauczanych treści i stanowczo zaznaczyli, że nauczyciele przekazywali wiadomości zgodnie z prawdą historyczną, odrzucając wypaczenia i pomijanie niekorzystnych faktów. Oczywiście trudno to uznać za faktyczną sytuację w polskim szkolnictwie końca epoki Polski Ludowej. Zwrócili uwagę także na to, że uczniowie muszą poznać różne perspektywy interpretacyjne niektórych wydarzeń oraz mieć możliwość wyrobienia sobie na ich temat własnej opinii. Na lekcjach powinna panować swoboda wymiany poglądów młodzieży i nauczyciela, budująca między nimi *stan wzajemnego zaufania*. Ciekawie przedstawili zagadnienie postępu pedagogicznego w nauczaniu historii. Zdefiniowali je jako m. in. *pozytywne zmiany w efektach pracy nauczyciela, stały wzrost wiedzy historycznej uczniów, systematyczne ich przechodzenie od wiem, poprzez umiem do rozumiem, (...) zrozumiale przyswojoną i zapamiętaną przez uczniów wiedzę historyczną, umiejętność ujawniania przez nich związków przyczynowo-skutkowych, rozumienie używanych pojęć historycznych, orientację w czasie i przestrzeni historycznej, widzenie historii jako złożonego procesu dziejowego, także zmiany zachodzące w osobowości uczniów, pełne osiągnięcie założonych celów wychowawczych prowadzących do emocjonalnego zaangażowania w przeszłość dziejową narodu i państwa*³⁸². Krakowscy historycy zaznaczyli, że dla osiągnięcia takiego stanu konieczny jest postęp w uwarunkowaniu pracy nauczyciela, co czasami postrzegane było jako unowocześnienie m. in. stosowanych pomocy dydaktycznych. Przestrzegali jednak przed nadmiernym wykorzystaniem nowoczesnych środków dydaktycznych, które powinny stanowić w rękach nauczyciela narzędzie pomocnicze, a nie zastępować go w pracy. Unowocześnienie nauczania powinno zmierzać do zwiększenia jego efektywności. Słowikowski i Wróbel podkreślili, że najważniejszy był mimo wszystko dobry nauczyciel, który potrafi wiele osiągnąć niezależnie od treści programu szkolnego, jakości podręcznika, czy nowoczesnych pomocy dydaktycznych. W związku z tym przedstawił wniosek - postęp w nauczaniu historii powinien

³⁸¹ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Kilka uwag w sprawie tzw. konserwatywności metodycznej i postępu pedagogicznego w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1985, nr 1, s. 67-69.

³⁸² Tamże, s. 71.

nastąpić poprzez postęp w rozwoju kadry nauczycielskiej. Efekty nauczania w wielkiej mierze zależą, bowiem od wiedzy merytorycznej i metodycznej nauczyciela³⁸³.

Krakowscy metodycy historii wszakże nie kwestionowali używania tradycyjnych metod nauczania. Przykładowo stanęli w obronie uczenia historii poprzez opowiadanie, co często spotykało się z krytyką. Wyrazili przekonanie o słuszności stosowania rzeczonyj metody. Nauczyciel opowiadając o przeszłości może zainteresować uczniów oraz dać wyraz swojej opinii na temat omawianych wydarzeń. Istotę stanowiła forma wypowiedzi, która powinna być dostosowana do możliwości poznawczych uczniów. Zdaniem Słowikowskiego i Wróbla ważną rolę odgrywała zmienność metod i umiejętność dostosowywania ich do tematu oraz uczniów, pozwalało to uniknąć rutyny i schematyzmu. Standardowo też podkreślili, że o postępie świadczyło także kształcenie u uczniów orientacji w czasie i przestrzeni historycznej, gdzie czas to nie tylko chronologia, ale także przyjęcie perspektywy wyjaśniającej danego okresu historycznego. Natomiast przestrzeń to zmieniające się układy polityczne oraz ich wpływ na wydarzenia historyczne, a także przebieg przestrzenny tych wydarzeń. Badacze metodyki nauczania historii do postępu w edukacji o dziejach zaliczyli również postawę i działalność nauczycieli metodyków, którzy pomagali początkującym nauczycielom w doborze metod nauczania, czy organizacji poprawnej lekcji, ale także w wyrobieniu u pozostałych pedagogów przekonania, iż postęp w nauczaniu historii będzie polegał na stałym doskonaleniu się nauczyciela oraz jego warsztatu pedagogicznego³⁸⁴.

Przy okazji analizy nowego programu nauczania historii w szkole średniej, wchodzącego w życie w II połowie lat 80. XX w., Słowikowski wspólnie Wróblem ponownie zajęli się kompetencjami dobrego nauczyciela historii. W krytycznej ocenie tegoż programu ważnym aspektem było uwzględnienie w nim możliwości stworzenia sytuacji dydaktycznych, które odzwierciedlałyby indywidualne cechy osobowości nauczyciela. Ich zdaniem miały one olbrzymi wpływ na kształt prowadzonych przez niego lekcji. Krakowscy dydaktycy dopominali się o to także z tego względu, iż przez lata to oni właśnie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie opracowali system kształcenia nauczycieli. Jego elementem już na studiach były seminaria magisterskie, potem doktoraty i habilitacje z dydaktyki historii. Doprowadziło to do unaukowania tej subdyscypliny historycznej i uznania postaci nauczyciela za najważniejszy składnik procesu nauczania historii. By faktycznie nim był, zdaniem Słowikowskiego i Wróbla musiał wykazywać się specyficznymi cechami: gruntowną znajomością historii jako nauki i dziejów oraz powiązań przyczynowo-skutkowych, które

³⁸³ Tamże, s. 72.

³⁸⁴ Tamże, s. 73-74.

wiążą fakty w proces dziejowy; znajomością praw i prawidłowości w rozwoju społeczeństw w kontekście czasowo-przestrzennym; umiejętnością obrazowego widzenia historii - wykraczania poza czystą faktografię i postrzegania jej szerszej perspektywy; umiejętnością zsynchronizowania wiedzy o dziejach z aktualnym stanem wiedzy człowieka o świecie oraz pojmowania procesu dziejowego jako ciągłego, żywego obrazu. Obrazowe widzenie historii nie odbierało jej naukowego charakteru, a w opinii Słowikowskiego i Wróbla - umacniało go i dodawało autentyzmu, którego wówczas brakowało w podręcznikowych opisach. Ułatwiała też przechodzenie od systemu skonkretyzowanych pojęć do abstrakcyjnego myślenia historycznego. Nauczyciel, posiadając wiedzę na temat nauki historycznej, musiał mieć świadomość, czym różni się ona od przedmiotu szkolnego nauczania. Owa różnica widoczna była przede wszystkim w ilości treści, które w szkole narzucane są przez dydaktyczne kryterium nauczania. Decydując się na omawianie niepowiązanych ze sobą fragmentów dziejów, nauczyciel miał trudności z przedstawieniem ciągłości procesu dziejowego. Inną różnicą pomiędzy nauką, a przedmiotem nauczania jest to, że w przypadku nauki mamy do czynienia z mnogością opinii na temat faktów i wydarzeń. W przypadku programu nauczania odzwierciedlonego konkretnie w narracji podręcznika była to jedna interpretacja, którą zdaniem krakowskich dydaktyków historii musiał akceptować nauczyciel, by zrealizować cele wychowawcze, którym treści programowe były podporządkowane³⁸⁵.

³⁸⁵ T. Słowikowski, S. Wróbel, *O nauczycielu historii...*, s. 7-10.

Rozdział VI

Samodzielność poznawcza uczniów i uwarunkowania ich myślenia historycznego

6.1. Samodzielność poznawcza uczniów

W nawet pewnej konfrontacji z nauczycielem, w procesie poznawania przeszłości, Słowikowski zestawiał samodzielność poznawczą ucznia. Pisał o niej przy okazji różnych sytuacji dydaktycznych i problemów związanych z nauczaniem historii (choćby w czasach KEN i w analizie koncepcji Lelewela, współczesnej mu praktyce edukacyjnej), ale po raz pierwszy w sposób komplementarny odniósł się do niej w 1953 r. w artykule o samodzielności ucznia podczas lekcji historii. Było to dość zaskakujące zważywszy na fakt, że przecież mamy wówczas do czynienia z praktycznym ubezwłasnowolnieniem i samej szkoły i także sposobów nauczania przez komunistyczną ideologię. Warto więc odpowiedzieć na kluczowe w tym przypadku pytanie: jak krakowski metodyk historii rozumiał ową samodzielność poznawczą uczniów?

Dziś, za niezwykle istotne w dydaktyce wszystkich przedmiotów uznaje się ćwiczenia w samodzielnym myśleniu uczniów³⁸⁶. Słowikowski w konceptualizacji tego problemu, w odniesieniu do niektórych jego aspektów znacznie wyprzedzał czas, w którym tworzył i zbliżał się do ujęcia, które dziś uznaje się za właściwe, tj. np. zapoznanie uczniów z warsztatem naukowym historyka: *analizą źródeł – tekstowych i ikonograficznych, ale także nagrań audio i wideo, z pracą z mapami, schematami, wykresami obrazującymi zmiany ilościowe i innymi materiałami. (...) Uczeń nie miał już czytać podręcznika, lecz na podstawie analizy źródeł dochodzić do pożądanых wniosków*³⁸⁷. O podobnych metodach pracy w swoim artykule pisał Słowikowski, podając, że praca samodzielna uczniów powinna zastąpić opowiadanie i wykład i powinna być oparta na pracy z pomocami naukowymi, podręcznikiem, mapami i tekstami źródłowymi³⁸⁸. Drugim takim aspektem była kwestia zwrócenia uwagi na psychologiczne aspekty poznania historycznego, trzecim rozumienie samego zjawiska myślenia historycznego. Widać, że miał duży problem z określeniem, jak w warunkach systemu komunistycznego, prawa uczniów do samodzielności poznania i myślenia

³⁸⁶ T. Słowikowski, *Zagadnienie lekcji historii poświęconych samodzielnej pracy młodzieży*, „Wiadomości Historyczne”, R. 4, 1953, nr 1, s. 27.

³⁸⁷ J. Wojdon, *Po co uczyć w szkole historii? I jak to robić?*, „Wszystko co najważniejsze”, 2019, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-joanna-wojdon-po-co-uczyc-w-szkole-historii/> [dostęp: 15.08.2022]

³⁸⁸ T. Słowikowski, *Zagadnienie lekcji historii...*, s. 28.

historycznego zagwarantować. O tym ostatnim aspekcie samodzielności poznawczej uczniów świadczy jego stosunek do problemu zadawania uczniom pracy domowej.

Jego koncepcja samodzielnej pracy uczniów z jednej strony oparta była na doświadczeniu zawodowym, ale też w jakimś stopniu była sprzeczna i nielogiczna z preferowanymi w stalinowskiej Polsce schematami metodycznymi zabijającymi w młodych Polakach suwerenność myślenia i karmiącymi ich polityczną propagandą, zmuszającą do interpretowania wydarzeń i zjawisk historycznych w myśl z góry założonych tez ideologiczno-politycznych³⁸⁹. Jednak Słowikowski nie do końca był konsekwentny w propagowaniu tezy o pełnej samodzielności edukacyjnej uczniów. Wskazywał, że powinna być ona wykorzystana do kreowania ich myślenia przydatnego do budowania w Polsce socjalizmu, opartego na czytaniu tekstów klasyków marksizmu i leninizmu oraz treściach z historii polskiego ruchu robotniczego wywiedzionych z materiałów źródłowych wydawnictw Wydziału Historii Partii KC PZPR³⁹⁰.

Słowikowski miał duże doświadczenie zawodowe z pracy w szkole – głównie zdobyte do 1939 r., ale i po II wojnie światowej także, choć w mniejszym zakresie (znacznie krótszy epizod pracy nauczycielskiej niż do września 1939 r.). Świadomość tej praktyki, stan posiadanej teoretycznej wiedzy i niewątpliwy talent metodyczny, pozwoliły mu na wszechstronniejsze ustosunkowanie się do koncepcji innych ówczesnych metodyków, którzy swoje propozycje dydaktyczne opierali bardziej na teorii i podporządkowywali je założeniom wynikającym z marksistowskiej pedagogiki i dydaktyki szczegółowej. Tematyka samodzielnej pracy uczniów była jedną z centralnych idei koncepcji dydaktycznej Słowikowskiego. Dlatego, gdy ukazała się praca Szybki „Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii”, Słowikowski poddał ją gruntownej analizie i krytyce. Krakowski metodyk historii odważnie zauważył, że Szybka nie dość, że nie wykazał niczego nowatorskiego w swoim dziele to na dodatek zignorował nadzwyczaj obszerną literaturę przedmiotu. Zdaniem Słowikowskiego opracowanie Szybki banalizowało zagadnienie samodzielności uczniów w zdobywaniu wiedzy historycznej i miało nikłą praktyczną użyteczność. Słowikowski dowodził, że nauczyciele chcący uzyskać informacje czy wskazówki z zakresu samodzielnej pracy uczniów, po lekturze pracy Szybki, zmuszeni byli poszukiwać ich w innych, nie tylko obszerniejszych, co bardziej wnikliwie rozpatrujących ten problem, źródłach informacji. Powierzchność spojrzenia na to zagadnienie i pominięcie przez Szybkę kluczowych

³⁸⁹ J. Brynkus, *Komunistyczna ideologizacja a edukacja historyczna w Polsce (1944-1989)*, Kraków 2013, s. 271.

³⁹⁰ T. Słowikowski, *Zagadnienie lekcji historii...*, s. 28-33.

aspektów pracy dydaktycznej nauczyciela odnoszących się do kształtowania schematu samodzielnej pracy ucznia, czyniły jego publikację w istocie rzeczy praktycznie bezużyteczną i wtórną. Słowikowski miał jednak świadomość kim w środowisku polskich dydaktyków historii jest Szybka, dlatego łagodził nieco krytykę jego publikacji, zwracając uwagę na dość oczywiste kwestie, ale przy tym niemające specjalnego znaczenia dla zasadniczej kwestii artykułu Szybki: przejrzystą strukturę pracy, przykłady zaczerpnięte ze szkolnej praktyki i uwydatnienie pewnych elementów w tym dydaktycznym problemie³⁹¹.

6.2. Samodzielność poznawcza a samodzielność w myśleniu historycznym

Na początku lat 60. XX w. Słowikowski i Wróbel powrócili do problemu samodzielności pracy uczniów w poznawaniu przeszłości. Okazją do tego było wydanie przez Krystynę Kuligowską opracowania na ten temat. Zagadnienie to rozpatrywano już od lat 20. XX stulecia, ale nadal było i pewnie będzie ważne. Pamiętać przy tym należy, że w warunkach komunistycznej Polski owa samodzielność jednak była obwarowana w szkole ideologicznymi kryteriami. Akademy z WSP Kraków, recenzując publikację Kuligowskiej skupili się na przyjętej przez nią definicji „samodzielnej pracy”. Jej zdaniem polegała ona na zaplanowaniu przez ucznia działania myślowego, wykonaniu przewidzianych czynności intelektualnych i praktycznych oraz zweryfikowaniu jej wykonania. Słowikowski i Wróbel akceptowali ten model, uważali, że jest logicznie uzasadniony, poważne wątpliwości budziło u nich jednak zastosowanie tego procesu w praktyce. Całkowita samodzielność bowiem, co przyznała sama autorka, zdecydowanie przerastała możliwości przeciętnego ucznia, szczególnie szkoły podstawowej a nawet średniej. Kuligowska więc, będąc świadomą tej rzeczywistości metodycznej, powinna była zaproponować użyteczną wersję procesu, możliwą do zastosowania w realiach szkolnych. Słowikowski i Wróbel, by nie być posądzonymi o hipokryzję, zaproponowali w swojej recenzji rozwiązanie, które umożliwiłoby wykorzystanie samodzielnej pracy ucznia na każdym etapie nauczania. Podstawą ich modelu było przyjęcie założenia, że historia nie jest nauką empiryczną i że uczeń nie może samodzielnie sprawdzić czy doszedł do właściwego wyniku, w efekcie czy zadanie jest zrobione prawidłowo czy też nie. W przypadku historii sprawa była zdecydowanie bardziej skomplikowana. Wpływała na nią ograniczona wiedza historyczna, która nie pozwalała uczniowi na właściwe zweryfikowanie swojej odpowiedzi. Zdaniem Słowikowskiego i Wróbla brakującym ogniwem w zaproponowanym przez autorkę tekstu schemacie była postać nauczyciela, który

³⁹¹ T. Słowikowski, rec. Cz. Szybka, *Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii*, Warszawa 1957, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1957, R. 5, nr 4/5, s. 315-319.

musiał na swoje barki wziąć przede wszystkim ostatni etap samodzielnej pracy ucznia, czyli sprawdzenie wyników jego pracy³⁹².

Słowikowski i Wróbel nie przyjęli też przedstawionego przez Kuligowską rozróżnienia między samodzielnym myśleniem a samodzielną pracą. Dla niej kryterium rozróżnienia były efekty pracy. Uważała ona, że samodzielne myślenie to wydedukowanie wniosków, które później powinny zostać przelane na papier i dopiero wtedy mogą być uznane za samodzielną pracę ucznia. Recenzenci opracowania Kuligowskiej przekonywali, że samo pisemne przedstawienie koncepcji nie obliguje jeszcze do określenia jej jako samodzielnej pracy. Słowikowski i Wróbel pisali o szeregu czynności operatywnych, które na samodzielną pracę się składały. Wśród nich znalazły się takie czynności jak: opracowanie, przedstawienie stanowiska, dokonanie charakterystyki i uzasadnienie, obserwacja oraz porównanie itp. Po ich wykonaniu uczeń mógł przejść do zaprezentowania sprawozdania, które mogło być przedstawione zarówno pisemnie jak i ustnie wraz z ostatecznym wnioskiem, który docelowo podlegał ocenie nauczyciela³⁹³.

Słowikowski i Wróbel przeciwni byli też dogmatycznie ujętej przez Kuligowską strukturze lekcji i odpowiadającym im czynnościom uczniów oraz nauczyciela. Nie kwestionowali samej propozycji Kuligowskiej, gdyż była poprawna, ale nie zgadzali się z jej obligatoryjnym charakterem. Uważali, że możliwy jest choćby do zastosowania plan lekcji, w której najpierw dochodzi do uporządkowania faktów historycznych, następnie przechodzi się do rozumowania, aby na samym końcu przedstawić ostateczny wniosek i tym samym określić główny problem danej lekcji. Znacznie poważniejsza była sprawa roli nauczyciela w pracy samodzielnej uczniów, zwłaszcza podczas lekcji powtórzeniowych lub kontrolnych. Krakowscy metodycy historii kolejny raz w swoich wypowiedziach na temat praktyki nauczania przypomnieli, że każdy nauczyciel powinien w niej kierować się różnorodnością dydaktyczną, dostosowaną do konkretnej grupy uczniów. Nie ma zatem jedynej, właściwej i słusznej recepty, którą można by było zastosować w każdych edukacyjnych okolicznościach. Słowikowski i Wróbel zaznaczyli także, że wysiłek intelektualny nauczyciela był niewspółmiernie większy podczas kierowania samodzielną pracą ucznia w porównaniu z

³⁹² T. Słowikowski, S. Wróbel, rec. K. Kuligowska, *Problem samodzielności w uczeniu się historii* [w:] *O aktywizacji nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1960, „Wiadomości Historyczne”, 1961, R. 4, nr 2, s. 114. W przeciągu kilku następnych lat w obszarze samodzielności w uczeniu się historii niewiele się zmieniło. Pisał o tym Czesław Szybka, który twierdził, że: *Nie mamy dotychczas jednego, powszechnie przyjętego zestawu istotnych cech samodzielności uczniów w procesie nauczania*, por. Cz. Szybka, *Metodyka nauczania historii w szkole średniej*, Warszawa 1966, s. 56.

³⁹³ T. Słowikowski, S. Wróbel, rec. K. Kuligowska, *Problem samodzielności w...*, s. 114-116, zob. M. Kolber, *Uczymy się, jak się uczyć – kilka uwag o umiejętności uczenia się*, „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”, 2009, nr 5/6, s. 138-143.

sytuacją kiedy nauczyciel uczniom podaje gotowe treści. Dość paradoksalnie wyglądają, przy tych negatywnych uwagach, co do tego jak powinna wyglądać lekcja i samodzielny proces poznawczy uczniów, ich pochwały w związku z zaproponowaną przez Kuligowską, na podstawie obserwowanych przez nią lekcji, ich klasyfikacją w oparciu o poziom samodzielnego działania uczniów. Krakowscy historycy zachęcali na łamach swojej recenzji do refleksji nauczycieli nad systemem pracy, który najczęściej wybierali. Jednocześnie promowali taki, w którym wymagało się od ucznia aktywności w rozwiązywaniu problemów pod ścisłym kierunkiem nauczyciela³⁹⁴.

6.3. Uwarunkowania samodzielności poznawczej uczniów – rola nauczyciela

Słowikowski w kolejnych wywodach na temat samodzielności uczniów w zdobywaniu i strukturalizacji wiedzy o przeszłości, nigdy nie podważał swojego podejścia do roli nauczyciela w tym procesie poznawczym jego podopiecznych. W związku z wprowadzeniem i stopniowo wdrażaną nową strukturą szkolnictwa w Polsce Ludowej stale akcentował jego udział w dochodzeniu przez uczniów do samodzielności w myśleniu i postępowaniu. Pisał co prawda o potrzebie nowoczesności, wszelako zauważał, że to nauczyciel ciągle jeszcze decyduje o doborze konkretnych treści i ujęciu procesu dziejowego, zgodnie z ramami programu nauczania. Nadal jego domeną było określanie bazy faktograficznej stanowiącej fundament, na którym z czasem zaczynały kształtować się skomplikowane i abstrakcyjne pojęcia historyczne. Za największą trudność w uczeniu się historii Słowikowski uznał postrzeganie faktów historycznych z perspektywy dziejowej. To było wyzwanie zarówno dla ucznia jak i nauczyciela. Tym bardziej krakowski historyk podkreślał więc wagę doboru odpowiednich metod, aby wyrobić w uczniach właściwe ujmowanie materiału historycznego, umiejętność orientowania się w czasie historycznym, przekazać sprawność analizy i syntezy materiału historycznego. Niestety tą klarowność koncepcji dydaktycznej Słowikowski uzasadniał poglądami na nauczanie Lenina. I tego anachronicznego i zbytecznego argumentowania, nie łagodzi przywołanie nauczania problemowego jako przykładu nowoczesności oraz skuteczności edukacyjnej, eksperymentalnie potwierdzonej podczas badań w Warszawie. Wynikało z nich, z czym się zgadzał krakowski metodyk historii, że aby było ono powszechnie stosowane musi uczeń bardzo dobrze rozumieć materiał nauczania a nauczyciel odznaczać się znajomością jego psychiki i uwarunkowań pracy intelektualnej³⁹⁵.

³⁹⁴ T. Słowikowski, S. Wróbel, rec. K. Kuligowska, *Problem samodzielności w...*, s. 115-118.

³⁹⁵ T. Słowikowski, *Nowoczesność i tradycja w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1969, R. 12, nr 2, s. 61 - 66.

Kolejny raz do problemu samodzielności pracy ucznia edukacji historycznej powrócił Słowikowski na przełomie lat 60. i 70. XX w. i wspólnie z Augustynkiem opublikowali na ten temat artykuł. Rekomendowali go jako wywołany szybkim postępem technologicznym i zmianami społecznymi, które przed nauczaniem stawiało nowe wyzwania poznawcze i wychowawcze. Samodzielność w nauczaniu, twierdzili oni, jest istotną kwestią w rozwijającym się społeczeństwie socjalistycznym i nowych formach jego życia społecznego, wymagających od obywateli coraz większego zaangażowania oraz samodzielności w podejmowanych inicjatywach. Słowikowski i Augustynek samodzielność w poznaniu historycznym dostrzegali głównie w umiejętności oceny nowo poznanych zjawisk na podstawie już posiadanej wiedzy. Przyjmowali też, że w przedmiotach ścisłych, na których poznaniu towarzyszy często bezpośrednia obserwacja i wymagane jest praktyczne działanie ucznia w celu znalezienia rozwiązania problemu, łatwiej stworzyć warunki sprzyjające kształtowaniu samodzielności. W przypadku historii uczniowie stoją przed zadaniem przyswojenia faktów i zrozumienia pojęć abstrakcyjnych, będących odbiciem rzeczywistości, które pozwolą im zrozumieć istotę niektórych zjawisk dziejowych. Możliwości dzieci w zakresie myślenia abstrakcyjnego są jednak ograniczone, stąd też między innymi trudności w kształtowaniu u nich samodzielności w uczeniu się historii. Słowikowski i Augustynek dość krytycznie odnieśli się do herbartowskiego systemu nauczania, w którym wiedza była podawana w gotowej formie do przyswojenia pamięciowego. Zastanawiali się jakie są możliwości wyeliminowania jego pozostałości, w taki sposób, aby uczniowie mogli w miarę samodzielnie pozyskiwać wiedzę historyczną³⁹⁶.

Słowikowski i Augustynek, za podstawę swoich rozważań przyjęli ustalenia Bornholtzowej, która dowodziła, że uczeń podejmując pracę samodzielną styka się z ogromnymi trudnościami, ale ich pokonanie, przekonuje go o sensowności wysiłku poznawczego. Dlatego niezwykle ważne jest, by sam uświadomił sobie istnienie problemu, a następnie, chcąc i wiedząc, że konieczne jest jego rozwiązanie, znalazł środki i sposób jego rozwiązania. Samodzielne postawienie problemu działa dużo bardziej angażująco na ucznia, niż sformułowanie go przez nauczyciela. Krakowscy metodycy uznali, że zasadnicze jest tu wywołanie motywacji u ucznia. Dzięki niej możliwe było długotrwałe skoncentrowanie uwagi na kwestii wymagającej rozwiązania, a co za tym idzie praca umysłowa stawiała się

³⁹⁶ T. Słowikowski, K. Augustynek, *Samodzielność ucznia w uczeniu się historii i jej podstawowe uwarunkowanie*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne V”, 1970, z. 35, s. 309-310, por. A. Kulczykowska-Ślusarczyk, *Formy organizacyjne pracy uczniów w nauczaniu-uczeniu się historii w teorii i praktyce szkolnej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XV”, 1989, z. 129, s. 183-205.

bardziej sprawna i efektywna oraz łatwiej uczniowi przychodziło rozwiązanie problemu. Za przydatną w tym procesie uznali wiedzę na temat bezpośrednich zainteresowań uczniów, która pomagała właściwie nakierować ich na metody pracy i rozwiązanie problemu³⁹⁷.

Kierownik Katedry Metodyki Nauczania Historii WSP w Krakowie, wraz ze swoim asystentem, zauważyli, że wśród badaczy zajmujących się problemem samodzielności uczniów w uczeniu się historii istniały pewne rozbieżności co do samej definicji i wyjaśnienia na czym ona polega. Sami, tak jak już to wcześniej czynili, opowiedzieli się za rozgraniczeniem samodzielnej pracy od samodzielnego myślenia, co pozwoliłoby w ich opinii uniknąć wielu nieporozumień, również na gruncie szkolnym. Zaproponowali, by za samodzielne myślenie pojmować pracę myślową ucznia, prowadzącą go do wyciągania wniosków na podstawie posiadanych wiadomości i uzyskania nowych informacji. Nie było to natomiast przytaczanie czyjegoś procesu myślowego. Zdaniem Słowikowskiego i Augustynka istotne było, aby przed zadaniem uczniom problemu do rozwiązania, upewnić się, że posiadają oni wystarczające środki do znalezienia poprawnej odpowiedzi. Za konieczne uznali systematyczne i odpowiedzialne kierowanie procesem myślowym uczniów na lekcjach i stopniowe wdrażanie ich w samodzielne myślenie. Pewną przeszkodą w tej procedurze był fakt, iż w przypadku przedmiotów humanistycznych formułowanie problemu utrudniał brak bezpośredniego doświadczenia. W szkole podstawowej najłatwiej formułowało się problemy w oparciu o rozmowę z uczniami. Podręczniki do historii zawierały głównie gotowe informacje na jakiś temat, pozbawiając ucznia możliwości samodzielnego sformułowania problemu. Pracownicy Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków postulowali konieczność zmian w tym obszarze i wprowadzenie do podręczników historii większej ilości pytań i ćwiczeń, które wymagałyby samodzielnego przetworzenia zawartych w nich informacji, a nie jedynie ich odtworzenia. Towarzyszyć temu powinna także zmiana treści podręczników. Z kolei o pracy samodzielnej, w opinii Słowikowskiego i Augustynka, można było mówić wówczas, gdy uczeń potrafił sam zaplanować swoje działania oraz odpowiednio dobrać metodę do rozwiązania problemu. W tym celu musiał dysponować odpowiednimi umiejętnościami analitycznymi i posiadać wiedzę, która pozwoliłaby mu odpowiednio wykorzystać nowo poznane fakty. W ich ocenie praca samodzielna w szkole podstawowej występowała rzadko ze względu na ograniczone możliwości uczniów. Częściej pojawiało się myślenie samodzielne, które w połączeniu z odpowiednim działaniem mogło doprowadzić do samodzielnej pracy u uczniów najstarszych klas tego poziomu nauczania³⁹⁸.

³⁹⁷ T. Słowikowski, K. Augustynek, *Samodzielność ucznia w...*, s. 311-312.

³⁹⁸ Tamże, s. 313-317.

Słowikowski i Augustynek w artykule na temat samodzielności poznawczej uczniów, wyeksponowali postęp, który dokonał się w naukach historycznych na przestrzeni 25 lat - w ten sposób apologizowali komunistyczną historiografię i metodologię, ale też i praktykę nauczania o przeszłości. Przypomnieli o redefinicji celów nauczania historii w szkole. Zauważalne było tu przejście od akcentowania znajomości faktów do wymagania od ucznia zrozumienia ich istoty, poznania praw rządzących procesem rozwojowym. Autorzy zwrócili też uwagę na konieczność zachowania równowagi pomiędzy samodzielną pracą uczniów na lekcjach a wiedzą przekazywaną w sposób werbalny przez nauczyciela. Obie te sytuacje posiadały możliwości wychowawcze, jednak odnosiły się do innych sfer psychiki ucznia. Wysiłek samodzielny umacniał jego własny światopogląd, nauczyciel natomiast w swoim wykładzie powinien wzbudzić reakcję emocjonalną, a przez to pobudzić zainteresowanie omawianym tematem i ewentualnie korygować, zgodnie z komunistycznym projektem, tenże uczniowski koncept na świat³⁹⁹.

6.4. Samodzielność uczniów w zdobywaniu wiedzy o dziejach i problem trudności poznawczych uczniów

Istotny przedmiot badań Słowikowskiego w kontekście samodzielnej prac uczniów, dotyczył świadomości nauczycieli tego skąd wynikają trudności w procesie poznawczym ucznia. Dla jego koncepcji edukacji historycznej było to o tyle ważne, że w zasadzie był dydaktykiem dość konserwatywnym, jeśli idzie o pojmowanie w niej roli nauczyciela. Wspólnie z asystentkami: Ilnicką-Miduchową i Kulczykowską ustalili, iż aby tym

³⁹⁹ Tamże s. 318-319. W 1970 r. Tadeusz Słowikowski i Henryk Sędziwy – ówczesny dyrektor I Liceum Ogólnokształcącego im. B. Nowodworskiego oraz Stanisław Jastrzębski – ówczesny nauczyciel historii w tejże szkole opracowali projekt programu nauczania historii w liceum ogólnokształcącym. Co ciekawe rzeczona publikacja nie została uwzględniona w bibliografii prac Słowikowskiego autorstwa Kazimierza Augustynka. Projekt nowego programu uwzględniał *ustalony przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego przydział godzin, uzgodnione na konferencji w Ministerstwie z dnia 17. I. 1970 r. cezury oraz postulaty Komisji Programowej Wychowania Obywatelskiego. Projekt pozostawia nauczycielowi historii więcej czasu dla realizacji i pogłębiania materiału wydarzeń poprzedzających wybuch II wojny światowej do historii czasów najnowszych ze szczególnym uwzględnieniem dziejów Polski Ludowej i roli Obozu Socjalistycznego we współczesnym świecie (...). Szczegółowy przydział godzin dla realizacji materiału oraz jego powtórki i kontroli oparty jest na dotychczasowych doświadczeniach dydaktycznych Zespołu i Ośrodka Krakowskiego, popartych badaniami wiadomości młodzieży. Podana przy każdym temacie ilość godzin ułatwi nauczycielowi wykorzystanie przydzielonego przez Ministerstwo czasu i właściwą gospodarkę tym czasem. Projekt zbudowany jest na zasadzie chronologicznego porządku wydarzeń i ich związków przyczynowo-skutkowych. (...) Składając na zlecenie Departamentu Programów Nauczania Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego załączony projekt programu historii w liceum ogólnokształcącym Zespół autorów zakłada konieczny udział przynajmniej jednego z nich w pracach Komisji do ustalenia ostatecznego tekstu programu historii w liceum ogólnokształcącym, zob. T. Słowikowski, H. Sędziwy, S. Jastrzębski, *Nowy projekt programu nauczania historii w liceum ogólnokształcącym*, Kraków 1970 r., s. 49. Postać była dyrektora I Liceum Ogólnokształcącego im. B. Nowodworskiego z pewnością wywarła na Słowikowskim duży wpływ. Wskazuje na to praca magisterska Jolanty Ditrych „Kształtowanie pojęć historycznych w podręczniku dla klasy XI Henryka Sędziwego” napisana pod kierunkiem Słowikowskiego w 1971 r.*

trudnościom skutecznie zapobiegać konieczne było poznanie ich źródła. Podzielili je zatem na problemy natury metodologicznej i dydaktycznej. Pierwsze wynikały ze specyficznego charakteru historii jako przedmiotu nauczania, zresztą słabo pojmowanej przez nauczycieli i dlatego sporo miejsca w tym artykule im poświęcili. Drugich było znacznie więcej, ale też ich zdaniem, łatwiej dało się im przeciwdziałać, bo dotyczyły możliwości poznawczych ucznia i szeroko pojętej procedury nauczania (w tym jej organizacji, stosowanych metod i środków itp.). Nauczyciele wobec tego powinni rozszerzać sposób podawania informacji o przeszłości poza ten sugerowany przez podręcznikowe rozwiązania. Przecież sami mogli decydować o prezentowanej na lekcjach treści i wykorzystać ją tak, aby osiągnąć pożądany efekt. Niestety nie za bardzo byli do tego przygotowani, gdyż dorobek naukowy odnoszący się do pokonywania trudności uczniów w nauczaniu historii był zbyt ubogi. Kompletnie nie zajmowano się nim w okresie dwudziestolecia międzywojennego, ponieważ uwaga dydaktyków skupiona była na metodach i środkach dydaktycznych. W nowej rzeczywistości Polski Ludowej nieco się sytuacja poprawiła, ponieważ pojawiło się nowe podejście do historii jako nauki i przedmiotu szkolnego. Wszelako nazbyt uproszczone adaptacje materializmu historycznego i dialektycznego w dydaktyce historii wpłynęły niekorzystnie na formułowany program nauczania oraz podręczniki. Dopiero od końca lat 50. XX w. zaczęły pojawiać się prace, które traktowały o podstawach metodologicznych i dydaktycznych procesu nauczania historii, wynikających ze specyfiki tego przedmiotu i wskazujące na jej uwzględnienie do pokonywania uczniowskich trudności w szkolnym poznawaniu dziejów⁴⁰⁰.

W powszechnym odczuciu, ale też na skutek przeprowadzanych przez Katedrę Dydaktyki Historii WSP Kraków badań, historię zaliczano do przedmiotów szkolnych wymagających szczególnego wysiłku w procesie poznawczym. Jedną z podstawowych trudności było przyswojenie dużej ilości pojęć, często abstrakcyjnych i ustalenie oraz zrozumienie istniejących między nimi powiązań. Należało również uwzględniać to, że treści o przeszłości docierały do ucznia w różnych formach - źródłach historycznych, powieściach historycznych, obrazach, zabytkach architektonicznych, filmach dokumentalnych itp., które postrzegał on za pomocą wzroku, słuchu, a nawet dotyku. I te pojedyncze informacje uczeń musiał operacjonalizować w układy treści. Ogromny więc wpływ na kanon faktografii historycznej ucznia miało to, jak on był tworzony. Zdecydowanie pierwszoplanową rolę odgrywał tu nauczyciel z przyjętym przez niego sposobem prowadzenia lekcji, wymaganiami jakie stawiał uczniom, rozpoznaniem ich możliwości poznawczych i zdolnością do

⁴⁰⁰ T. Słowikowski, R. Ilnicka-Miduchowa, A. Kulczykowska, *Trudna historia*, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 5, s. 16-17.

wzbudzenia zainteresowania omawianym tematem. Krakowscy metodycy historii zauważali też przy tym, że specyficzny charakter nauki historii, widoczny w formach informacji o przeszłości, musi być widziany w związku z możliwościami psychicznymi ucznia⁴⁰¹.

Słowikowski, Ilnicka-Miduch i Kulczykowska jednoznacznie też stwierdzali, że sposobem na wyeliminowanie, a przynajmniej złagodzenie znaczenia trudności w nauczaniu historii, było przekonanie uczniów o społecznej użyteczności tego nauczania. Oczywiście w edukacji historycznej szkolnej i poza nią prowadzonej, takie założenia zawsze były podstawową jej przesłanką. Jednak na początku lat 70. XX w., w okresie systematycznie wprowadzanego przez ekipę Edwarda Gierka programu laicyzacji społeczeństwa polskiego m. in. przez szkołę, kształtowanie przekonań przyszłego obywatela i przygotowanie go do życia w społeczeństwie zdecydowanie nabrało na znaczeniu. Spowodowane było to nowym - socjalistycznym modelem wykształcenia, który zakładał: wszechstronny rozwój ucznia, uzyskanie przez niego naukowego obrazu świata i człowieka oraz *przygotowanie go do udziału w budownictwie socjalizmu i komunizmu*. Dla krakowskich metodyków historii było oczywistym, że w realizacji tych założeń historia, jako przedmiot szkolny, zajmowała szczególne miejsce ze względu na jej wartości poznawcze i wychowawcze. Konieczne było jednak jej oparcie na solidnych podstawach naukowych i właściwe pojmowanie jej istoty przez uczniów oraz nauczycieli. Ich zdaniem wartościowe było zastąpienie tradycyjnego modelu ujmowania dziejów modelem marksistowskim (czyli np. powiązanie historii politycznej z podłożem społeczno-ekonomicznym). Pojmowanie przeszłości jako zbioru faktów i postaci należało zastąpić odkrywaniem powiązań i zależności między wydarzeniami, na podstawie których możliwe było zrozumienie procesu dziejowego oraz odkrycie prawidłowości, które rządziły rozwojem życia społecznego⁴⁰².

Słowikowski, Miduchowa i Kulczykowska konstatawali, że specyficzny charakter historii jako przedmiotu nauczania szkolnego działał na jej niekorzyść, gdyż generował liczne trudności - zarówno dla uczniów jak i nauczycieli. Nie przynosiło efektów przenoszenie do niego metod dydaktycznych stosowanych w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych lub matematyki. W przypadku historii trudniejsze było także sprecyzowanie zadań ucznia, które miały prowadzić do rozwiązania postawionego problemu. Nie ma bowiem możliwości bezpośredniego poznania omawianego tematu, trudniej także wykryć zależności pomiędzy złożonymi elementami, łatwo natomiast zgubić logiczny sens danego problemu. Poza opisem faktów konieczna była również ich analiza i interpretacja, będące często poza możliwościami

⁴⁰¹ Tamże, s. 18.

⁴⁰² Tamże, s. 19.

poznawczymi uczniów, którzy mogli zbyt uproszczyć fakty, uogólnić je bez dostatecznego uzasadnienia. Metodocy historii z krakowskiej WSP konstatowali, że w edukacji historycznej niemożliwa była bezpośrednia obserwacja przedmiotu nauczania, a podawany w niej materiał nie odzwierciedlał w pełni procesu dziejowego. Istniało także ryzyko włączenia fałszywych informacji do procesu kształtowania obrazu minionych wieków. Pojęcia na gruncie historii są wieloznaczne i abstrakcyjne. Używane na lekcjach często znane są już uczniom, ponieważ zetknęli się z nimi na jakimś etapie swojego życia. Niektóre z nich na przestrzeni dziejów mogły zmienić swoje znaczenie. Uczeń, więc znając inny sens danego terminu mógł mieć problem z ich zrozumieniem, w jakim kontekście był on używany w przeszłości, a to z kolei mogło prowadzić do niewłaściwego zrozumienia procesu dziejowego. Zagrożeniem było przenoszenie wiedzy posiadanej przez ucznia ze źródeł pozaszkolnych na uzyskiwaną w toku nauczania w szkole⁴⁰³.

6.5. Stosunek Słowikowskiego do wykładni problemu samodzielności uczniów zawartej w koncepcjach innych dydaktyków historii

Problem samodzielności uczniów w nauczaniu historii był przez krakowskiego metodyka historii wielokrotnie podejmowany, także w kontekście tego, jak rozumieeli go inni dydaktycy historii. Słowikowski miał świadomość, że prace nad tym zagadnieniem, wdrożeniem różnych koncepcji mających pomóc w osiągnięciu przez uczniów samodzielności w edukacji podejmowano także w innych krajach. Swoisty charakter historii, związany z jej niepowtarzalnością nie pozwalał na doświadczenia w tym zakresie. Wyraźnie akcentowała to Maleczyńska. Twierdziła ona, że specyfika historii wyklucza eksperymentowanie i samodzielne odkrywanie faktów, a raczej zmusza do obracania się w faktach raz ustalonych. Samodzielność w uczeniu się historii odnosiła do wtórnego poznawania faktów już przez kogoś ustalonych oraz do praktycznego zastosowania poznanej już wiedzy m. in. w samodoskonaleniu się na człowieka i obywatela⁴⁰⁴. Słowikowski oceniając jej zapatrywania na problem samodzielności uczniów w dochodzeniu do wiedzy historycznej, podkreślał, że Maleczyńska doskonale zdawała sobie sprawę z tego jak ważne było wykształcenie u ucznia samodzielności myślenia, aby mógł on pogłębić swoje zdolności

⁴⁰³ Tamże, s. 20-21.

⁴⁰⁴ T. Słowikowski, *Problem samodzielności ucznia w uczeniu się historii w ujęciu Ewy Maleczyńskiej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne VIII”, 1977, z. 59, s. 257-259; M. Dydo, *Problem samodzielności ucznia w nauczaniu historii*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1971. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.

poznawcze oraz zrozumieć bieżące kwestie gospodarcze, społeczne, czy polityczne w kontekście przeszłości własnego narodu⁴⁰⁵.

Słowikowski z aprobatą podchodził do proponowanego przez Maleczyńską sposobu dochodzenia ucznia do osiągnięcia samodzielności w nauce historii, czyli pracy pod kierunkiem z wykorzystaniem spektrum dostępnych środków dydaktycznych. Jako dowód na właściwość tego rozwiązania przywoływał i przedwojenną, i powojenną pracę Maleczyńskiej. W pierwszym przypadku chodziło o przeprowadzoną przez nią lekcję w V klasie gimnazjum żeńskiego we Lwowie, podczas której Maleczyńska zaproponowała wykonanie ćwiczenia wprowadzającego uczennice do właściwego korzystania z podręcznika do historii i przyswajania wiedzy ze zrozumieniem. Zadanie polegało na postawieniu problemu i dążeniu do znalezienia rozwiązania go w oparciu o dostarczone źródło informacji o przeszłości np. mapę, czy fragmenty monografii. Maleczyńska zwracała także uwagę na konieczność stopniowania trudności omawianych tematów. Z kolei po II wojnie światowej lekcja Maleczyńskiej, obserwowana przez Słowikowskiego i mająca na celu wyrobienie umiejętności samodzielnej pracy uczniów, przeprowadzona była metodą dyskusji. Generalnie krakowski metodyk historii niezwykle doceniał profesjonalizm Maleczyńskiej i często posiłkował się jej pracami, a zwłaszcza przedstawianymi w nich projektami sytuacji dydaktycznych⁴⁰⁶.

Słowikowski swoje stanowisko względem samodzielności uczniów, tym razem w kontekście problemu analizy i syntezy, jako rodzajów myślenia historycznego, przedstawił w recenzji artykułu na ten temat Aleksandry Szymańskiej. Problematyką tą zajmowało się wielu badaczy nauczania historii m. in. on sam, ale też Moszczeńska, Bornholtzowa, Dutkiewicz czy Cecylia Świderkówna. Autorka „Obiektywnych podstaw nauczania historii” z 1933 r. doszła do wniosku, że poziom nauczania pod względem nie tylko jakości treści, ale i metody jej poznawania przez uczniów, uzależniony był od naukowego przygotowania uczącego. Słowikowski, ustosunkowując się do problemu myślenia historycznego, zauważał, że niedoceniane są, przez nauczycieli i autorów podręczników, możliwości wykorzystania analizy i syntezy w pracy dydaktycznej. Brało się to m. in. z nieznamomości psychologicznych podstaw nauczania historii⁴⁰⁷.

⁴⁰⁵ T. Słowikowski, *Problem samodzielności ucznia...*, s. 257-259.

⁴⁰⁶ Tamże, s. 260-261.

⁴⁰⁷ T. Słowikowski, *Na marginesie artykułu Aleksandry Szymańskiej pt. Analiza i synteza jako elementy myślenia historycznego uczniów*, „Wiadomości Historyczne”, 1982, nr 6, s. 533-537.

6.6. Ewolucja postrzegania kwestii samodzielności uczniów w latach 80. XX w. w poglądach Słowikowskiego

Problem samodzielności edukacyjnej uczniów Słowikowski i Wróbel omawiali też w artykule „Uczeń nauczany czy uczący się”, wydanym w 1986 r. Można przyjąć z dużą dozą pewności, iż było to skutkiem toczącej się od dłuższego czasu dyskusji na temat podmiotowości poznawczej uczniów. Krakowscy dydaktycy historii przypomnieli czasy swojej działalności nauczycielskiej, podczas której na uczniach spoczywał obowiązek przygotowania się do nowej lekcji, a wykład nauczyciela ograniczał się do przedstawienia faktografii. Normą było nauczanie pamięciowe i duże objętościowo podręczniki. Wśród wykorzystywanych metod dominowały podające, na czele z wykładem, czasami wzbogacanym o luźną rozmowę z uczniami. Stosowano też niekiedy heurystykę zapewniającą uczniom większą swobodę poznawczą. Słowikowski i Wróbel podjęli próbę odpowiedzi na pytanie, czy uczeń może i czy powinien nauczyć się wszystkiego na lekcji historii. „Wszystko” zdefiniowali jako ogół wiadomości, powiązania przyczynowo skutkowe między nimi, a także myślenie historyczne, orientację w czasie i przestrzeni historycznej oraz zaangażowanie emocjonalne wobec poznanych treści. Metodocy rozważali różne warianty tak postawionego problemu⁴⁰⁸.

Pierwszym z nich była sytuacja, kiedy uczeń zarówno może, jak i powinien nauczyć się wszystkiego na lekcji historii. Była ona właściwa przede wszystkim w szkołach podstawowych, w których uczniowie często są przemęczeni ilością zadawanej im pracy domowej. Możliwość przyswojenia wszystkiego na lekcji jest jednak uzależniona od stopnia rozwoju intelektualnego uczniów, który na etapie szkoły podstawowej jest mocno zróżnicowany. W związku z powyższym powinno być stosowane tzw. nauczanie wielopoziomowe, czyli indywidualne dopasowanie wymaganych wiadomości do poziomu ucznia. Równocześnie uczniowie powinni w domu powtarzać przyswojone na lekcji wiadomości, czytać pozycje historyczne wskazane przez nauczyciela oraz wykonywać pracę domową dostosowaną do swoich umiejętności⁴⁰⁹.

Druga sytuacja ukazująca to, że uczeń może i powinien nauczyć się wszystkiego na lekcji, to była lekcja historii w zasadniczych szkołach zawodowych. Jak wspominali autorzy – cel nauczania historii miał być w nich tożsamy z dostarczeniem uczniom przeżyć emocjonalnych i intelektualnych, rozbudzaniem ciekawości, kształtowaniem postaw i

⁴⁰⁸ T. Słowikowski, S. Wróbel *Uczeń nauczany, czy uczący się historii*, „Wiadomości Historyczne” 1986, nr 3, s. 211.

⁴⁰⁹ Tamże, s. 212.

poglądów. W szkołach zawodowych, podobnie jak w podstawowych, pojawiał się problem zróżnicowania zdolności poznawczych uczniów. Krakowscy dydaktycy historii zaznaczali, że czasami mogło ono wynikać z metod dydaktycznych stosowanych przez nauczyciela⁴¹⁰.

Trzecim wariantem analizowanym przez autorów była sytuacja, kiedy uczeń mógł nauczyć się wszystkiego na lekcji. Dotyczyła ona uczniów liceów ogólnokształcących, zwłaszcza starszych klas o profilu humanistycznym. Słowikowski i Wróbel wymienili czynniki sprzyjające przyswojeniu całego wymaganego materiału na lekcji. Należały do nich: praca nauczyciela, który powinien wywołać u uczniów zainteresowanie treściami nauczania i pokazać swoje emocjonalne zaangażowanie w ich przekazywanie; umiejętne dostosowanie aplikowanych wiadomości do zdolności poznawczych uczniów i niepozostawianie żadnego z uczniów poza kręgiem zainteresowania; umiejętność pobudzenia u uczniów reakcji emocjonalnej na poruszane na lekcji kwestie; stosowanie środków aktywizujących, rozwijających u uczniów myślenie historyczne oraz umiejętne kierowanie pracą samodzielną; stosowanie w nauczaniu żywego słowa, mającego rozbudzić wyobraźnię uczniów; wprowadzanie do użycia pojęć historycznych, dbałość o ich zrozumienie przez uczniów oraz używanie środków poglądowych⁴¹¹.

Słowikowski i Wróbel wymienili czynniki, które utrudniały, niekiedy wręcz uniemożliwiały przyswojenie przez uczniów jak największej ilości materiału na lekcji. Należały do nich: wprowadzanie nastroju zastraszania i podkreślanie stawianych przed uczniami nadmiernych wymagań; stosowanie pracy z podręcznikiem bez względu na jego jakość i obszerność; zbyt częste czytanie treści podręcznika w celu przygotowania do nowej lekcji; monotonia w opowiadaniu; pomijanie lub niedokładne wyjaśnianie pojęć i kształtowanie orientacji w czasie i przestrzeni historycznej jedynie w teorii bez upogładowienia tej umiejętności. Na trafność swoich tez przedstawili wyniki sondażu przeprowadzonego zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli historii. Wynikało też z niego, iż w świadomości nauczycieli słabo zarysowuje się problem jakie okoliczności warunkują zakres objętościowy przyswajanego przez uczniów na lekcji materiału historycznego. To dowodziło, że konieczne stawało się stałe doskonalenie ich warsztatu pedagogicznego oraz stosowanych metod dydaktycznych⁴¹².

⁴¹⁰ Tamże, s. 213.

⁴¹¹ Tamże, s. 213.

⁴¹² Tamże, s. 214.

6.7. Myślenie historyczne uczniów

Problemem, którym zajął się krakowski metodyk historii, tym razem wspólnie ze Stanisławem Wróblem, wybitnym tarnowskim nauczycielem historii, od lat 60. XX w., pracownikiem Zakładu Metodyki Nauczania Historii WSP w Krakowie, kierowanym wówczas przez Słowikowskiego⁴¹³, była kwestia myślenia historycznego uczniów. Oczywiście powiązana z ich samodzielnością poznawczą, ale przede wszystkim ze świadomością indywidualnego wykorzystania, tak zdobytej wiedzy historycznej. Poruszyli ją, w dość archaicznie dziś brzmiącym zagadnieniu, tzw. ogniwa lekcyjnego w liceum. W praktyce obu metodykom chodziło o wiązanie nowego materiału z tym już wcześniej przyswojonym przez uczniów i kształtowanie na tej bazie myślenia historycznego uczniów⁴¹⁴. Obaj metodycy historii zdyskontowali doświadczenia nauczycielskie. Cenniejsze były Wróbla, który łączył pracę w WSP z funkcją nauczyciela historii w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Tarnowie. On sam uważał, że nie może porzucić pracy w szkole na rzecz kariery naukowej, gdyż godziny spędzone w roli nauczyciela historii dostarczały mu materiału badawczego z zakresu metodyki przedmiotu⁴¹⁵. Słowikowski i Wróbel uznali, że dla jakości przyswajania i utrwalania materiału, istotne znaczenie ma umiejscowienie omawianych wydarzeń w czasie i przestrzeni oraz uwzględnienie kolejnego fundamentu nauczania historii, czyli związków przyczynowo-skutkowych. Zauważyli, że problem szczególnie się nasilał, gdy uczniowie poddawali analizie więcej niż jedno zagadnienie. Niestety tłumaczyli go także w oparciu o ówczesne marksistowskie ujmowanie przeszłości. Ich zdaniem, gdy łańcuch przyczynowo-skutkowy powiększał się o kolejne ogniwa merytoryczne, największą trudność stanowiło *wykrycie jak i zrozumienie związków między zmianami zachodzącymi w bazie a towarzyszącymi im równoczesnymi zmianami w nadbudowie a także uchwycenie specjalnie aktywnej roli nadbudowy w okresie przejściowym*⁴¹⁶.

Słowikowski i Wróbel takim ujęciem problemu tzw. ogniwa lekcyjnego rozpoczynali dyskusję na temat myślenia historycznego uczniów. Dziś to zagadnienie jest wyraziściej doprecyzowane czy to za sprawą Wojciecha Wrzoska, który nadał mu kulturowy niemal wymiar⁴¹⁷, czy Violetty Julkowskiej krytykującej upraszczanie go i sprowadzanie

⁴¹³ J. Trędowicz, *Myśl o nieobecny*, „Konspekt”, 2004, nr 18, s. 55; Zob. fot. nr 8 w aneksie.

⁴¹⁴ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Próba analizy ogniwa lekcyjnego*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1955, R. 3, nr 3, s. 24.

⁴¹⁵ Cz. Nowarski, *Stanisław Wróbel (1929-2004)*, „Konspekt”, 2004, nr 18, s. 54.

⁴¹⁶ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Próba analizy ogniwa...*, s. 25.

⁴¹⁷ W. Wrzosek, *O myśleniu historycznym*, Bydgoszcz 2009, ss. 143.

*skomplikowanej materii dziejów do schematu przyczynowo-skutkowego*⁴¹⁸. Tym co wyróżniało metodyczną koncepcję krakowskich metodyków historii w pojmowaniu myślenia historycznego, w stosunku do obowiązującego wówczas stanu dydaktyki historii, było postulowanie nadawania treściom lekcji problemowego charakteru. Ich zdaniem pojawienie się uczucia pewnej bariery w procesie poznawczym, którą należało pokonać, wyzwalało w uczniach aktywność i wzmagало ich procesy myślowe⁴¹⁹. Rozwiązywanie problemu przez uczniów łączy się bezpośrednio z samodzielnością ich działania⁴²⁰. Słowikowski i Wróbel twierdzili, że samodzielność uczniów w ustalaniu pojęć, opinii i ich formułowaniu, w wykrywaniu związków między poznawanymi treściami rzeczowymi jest niezwykle ważna. Propagowali też pogląd, że systematyczność i aktywność uczniów, prowadziły do trwałości ich wiedzy historycznej, jej zrozumienia, ale też odniesienia do współczesności⁴²¹.

6.8. Znaczenie uwagi i obserwacji w kształtowaniu umiejętności myślenia historycznego uczniów

W procesie nauczania historii istotna jest uwaga ucznia, opisywana przez badaczy z Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków jako jego stosunek do spostrzeganych oraz wyobrażanych fragmentów przeszłości. Wyróżnili więc uwagę dowolną i mimowolną. Wskaźnikiem dowolnej była poznawcza świadomość edukowanego ukierunkowana przez nauczyciela na konkretne zagadnienia. Uwaga mimowolna, zależna jest bezpośrednio od zainteresowania danym problemem i mogła być pobudzana przez nauczyciela w wyniku urozmaicenia materiału historycznego. Słowikowski, Majorek i Augustynek zaznaczali, że poziom uwagi i skupienia ucznia nie jest stały. Istniało więc niebezpieczeństwo, że część omawianego materiału nie zostanie przez niego przyswojona. W takim przypadku nauczyciel, po rozpoznaniu, w którym miejscu powstały luki, powinien zadać pracę domową mającą na celu ich uzupełnienie. Za umiejętność integrującą pozostałe zdolności poznawcze uczniów naukowcy uznali myślenie historyczne. Opiera się ono bowiem na spostrzeżeniach i wyobrażeniach, ale jednocześnie znacznie pogłębia poznaną przez nie wiedzę. Dopiero na etapie myślenia uczeń może przeanalizować poznane na drodze wyobrażeń i spostrzeżeń fakty, połączyć je z innymi i odkryć nowe obszary z zakresu historii, które nie zostały przekazane w sposób bezpośredni. Dopełnieniem przedstawionych przez nich uwarunkowań

⁴¹⁸ V. Julkowska, *Refleksje dydaktyka historii na kanwie lektury „O myśleniu historycznym” Wojciecha Wrzoska*, „Sensus Historiae”, 2010, Vol. I, nr 1, s. 113.

⁴¹⁹ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Próba analizy ogniwa...*, s. 28.

⁴²⁰ W. Okoń, *Problem samodzielności myślenia i działania*, „Studia Pedagogiczne”, 1957, t. IV, s. 11.

⁴²¹ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Próba analizy ogniwa...*, s. 28 - 33.

efektywności realizacji kursu historii w szkole podstawowej i średniej było zastosowanie przez nauczyciela wskazań odnoszących się do kształtowania umiejętności analizy i syntezy oraz uogólnień i wykorzystania pozostałych możliwości poznawczych ucznia⁴²².

Słowikowski i Augustynek podjęli wspólnie temat obserwacji i myślenia w uczeniu się historii. Był on częścią referatu wygłoszonego na III Międzynarodowym Sympozjum w Budapeszcie (5-11 października 1969 r.) przez Słowikowskiego na bazie wspólnych krakowskich dydaktyków historii ustaleń. Założyli, że historia jako przedmiot szkolny wyróżnia się materiałem praktycznie całkowicie wyjętym spod obserwacji ucznia. Uczeń, nie stykając się więc bezpośrednio z większością faktów historycznych, pracuje na środkach poglądowych, takich jak teksty źródłowe, dzieła sztuki, zabytki, mapy itd. Dlatego jego poznanie historyczne dokonuje się na drodze kontaktu z rzeczywistością – zazwyczaj odwzorowaną materialnie w jego lokalnym otoczeniu, w wyniku praktycznego działania i abstrakcyjnego myślenia. Słowikowski i Augustynek rozróżnili poznanie zmysłowe od poznania myślowego. To pierwsze polegało na poznaniu rzeczywistości za pomocą wrażeń i spostrzeżeń, drugie zaś odzwierciedlało rzeczywistość w pojęciach i abstrakcjach, które nie występowały w świecie realnym. I tu kolejny raz, dla wyjaśnienia specyfiki myślenia historycznego uczniów, pracownicy Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków, powołali się na materialistyczno-leninowską teorię poznania, zwłaszcza w wytłumaczeniu abstrakcyjnego charakteru myślenia historycznego⁴²³.

Słowikowski i Augustynek próbowali rozstrzygnąć, a przynajmniej wskazać główne uwarunkowania tego, na czym polega znaczenie obserwacji w uczeniu się historii. Dokonali jej podziału na recepcyjną i twórczą. Pierwsza polegała na przyswajaniu wiedzy pojęciowej i wyrażanej słowami. Ta wiedza poddawała się korekcie i weryfikacji zawartych w niej ewentualnych błędów. Jej celem było też wzbogacenie świata przedmiotów, które stały się podstawą do zrozumienia nowych zagadnień dydaktycznych. Druga zaś wynikała z samodzielnej pracy ucznia zgodnie z zasadą poglądowości. To, na co należało zwrócić szczególną uwagę w tym drugim rodzaju obserwacji, to znaczna szczegółowość wszelkich środków dydaktycznych, która mogła utrudniać i komplikować proces uczniowskiej obserwacji. Niezbędne więc było właściwe kierowanie nauczyciela poglądowością uczniów i

⁴²² T. Słowikowski, K. Augustynek, Cz. Majorek, *Miejsce i zadania przedmiotu historii w realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły podstawowej i średniej cz. 2*, „Wiadomości Historyczne”, 1970, R. 13, nr 6, s. 248-250.

⁴²³ T. Słowikowski, *Obserwacja i myślenie w uczeniu się historii*, „Nowa Szkoła”, 1970, nr 10, s. 42. Suchoński podawał, że podstawowym warunkiem właściwego upogłdowienia wiedzy historycznej jest prawidłowe kierowanie obserwacją uczniów oraz właściwe wykorzystanie wyników obserwacji, zob. A. Suchoński, *Środki audiowizualne w nauczaniu i uczeniu się historii*, Warszawa 1987, 20.

uświadomienie im celu, który mają osiągnąć w wyniku przeprowadzonej przez nich obserwacji. Dla współczesnej praktyki edukacyjnej te zalecenia są tym istotniejsze, iż mnogość artefaktów przedstawiających historię, tych prawdziwych, jak te wykreowanych, a nawet wirtualnych jest wręcz nieograniczona. Szkoda tylko, że i tym razem pracownicy Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków wagę swoich pomysłów dydaktycznych podkreślali cytataми z sowieckiej komunistycznej pedagogiki⁴²⁴. Można jednak w tym miejscu zauważyć, że to od końca lat 60 stawało się to coraz częstsze.

6.9. Wpływ poznania zmysłowego i myślowego na efektywność nauczania historii w kontekście samodzielności uczniów

Krakowscy metodycy historii, pod kierunkiem swojego przełożonego, uważali, że dla efektywności nauczania historii konieczne jest połączenie poznania zmysłowego i myślowego. W ich opinii było to możliwe wówczas, gdy uczeń stawał przed samodzielnym wyborem środków dydaktycznych, które pozwoliłyby mu na rozwiązanie postawionego przed nim problemu. Przyczyniało się to do aktywizacji uwagi, pamięci, wyobraźni i myślenia. Było to o tyle ważne, że specyfika przedmiotu historii powodowała, że uczeń ograniczał do minimum poznanie zmysłowe na rzecz przyswajania wiedzy cudzej, zazwyczaj pochodzącej od nauczyciela, z treści podręcznika czy nawet ilustracji. Tym samym nauka tego przedmiotu opiera się na zdobywaniu wiedzy naukowo już ustalonej i zweryfikowanej przez kogoś. Uczeń musiał jedynie te treści przyswoić i je sobie wyobrazić. Cechy realnej rzeczywistości pojawiały się w świadomości uczniów wówczas, gdy przekazywane im werbalnie treści były jasne, dokładne i przekonujące⁴²⁵.

⁴²⁴ T. Słowikowski, *Obserwacja i myślenie w...*, s. 43-45. *Badania naukowe Katedry koncentrowały się w tym okresie przede wszystkim na procesie poznawczym ucznia w uczeniu się historii. Wyrazem tego są publikacje prof. T. Słowikowskiego i mgr K. Augustynka. W pracy badawczej znalazła również odzwierciedlenie problematyka dydaktyki wychowania obywatelskiego. Tym sprawom poświęcone zostały prace prof. T. Słowikowskiego i Cz. Majorka. Katedra gościła w styczniu 1971 r. prof. Dragutina Rankovića z Belgradu, który odbył seminarium na temat: Obrazowe środki dydaktyczne stosowane w nauczaniu historii w szkołach podstawowych na terenie Jugosławii. Prof. dr T. Słowikowski i mgr K. Augustynek w okresie 13-18 XII 1970 r. przebywali w Pädagogische Hochschule w Dreźnie, gdzie prof. T. Słowikowski wygłosił wykład na temat: Nowoczesne metody nauczania historii, a mgr K. Augustynek zapoznał się szczegółowo z organizacją i przebiegiem praktyk pedagogicznych w niemieckiej uczelni, uczestnicząc w egzaminach, kończących praktykę semestralną studentów historii. Następnie na wspólnym posiedzeniu z zespołem metodyków sekcji historii Pädagogische Hochschule zostali oni zapoznani z planami badawczymi w zakresie dydaktyki historii, realizowanymi przez wszystkie ośrodki zajmujące się tą problematyką na terenie NRD, po czym sporządzono projekt umowy o współpracy naukowej naukowe obu uczelni, por. Kronika naukowo-dydaktyczna Katedr Historycznych za lata 1969/70 i 1970/71, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne VI”, 1972, z. 43, s.505-506.*

⁴²⁵ T. Słowikowski, *Obserwacja i myślenie w...*, s. 43.

Słowikowski, Majorek i Augustynek poznanie historyczne, ale nie tylko takie, rozpatrywali przez pryzmat marksistowskiego materializmu. Ich zdaniem opierało się ono na doświadczeniu zmysłowym, abstrakcyjnym myśleniu i działalności praktycznej. Twierdzili, że te płaszczyzny wzajemnie się przenikały, dzięki czemu można było mówić o jedności procesu poznawczego. Dowodzili, że poznanie zmysłowe skupiało się na odbieranych wrażeniach i spostrzeżeniach, którym towarzyszyło myślenie abstrakcyjne, konieczne do zrozumienia przeszłości, z którą nie dawało się bezpośrednio zetknąć. Przytaczając poglądy Lenina, wykazywali, że w procesie poznania dążymy od poznania konkretnych faktów do zrozumienia ich istoty. Myślenie abstrakcyjne było w tej kwestii najistotniejsze, ale dla samego ucznia najtrudniejsze, gdyż ta zdolność intelektualna nie była jeszcze u niego w pełni wykształcona. Chcąc umożliwić uczniom poznanie istoty zjawisk historycznych, należało skłonić ich do samodzielnego poszukiwania sposobu rozwiązania danego problemu na podstawie dostarczonych środków dydaktycznych. Proces rozwijania i kształcenia możliwości poznawczych, intelektualnych ucznia mógł odbywać się tylko równoległe z pozyskiwaniem wiadomości określonych przez program nauczania. Aby stwierdzić, jaki wpływ na rozwój umysłowy ma przyswojona wiedza, zdaniem krakowskich metodyków należało określić, w jaki sposób została ona przyswojona. Konieczna okazała się, więc w nauczaniu historii, oprócz analizy podstaw pojęciowych, analiza sposobów pracy myślowej uczniów. Dobór odpowiednich metod nauczania, opierając się na wykrytym sposobie myślenia uczniów, był drogą do poznania przez nich faktów historycznych samodzielnie i świadomie. Każde działanie ucznia, mające prowadzić do przyswojenia wiedzy oraz rozwoju intelektualnego, powinno być tak przemyślane przez nauczyciela, aby skłaniało do samodzielności, rozwijania wyobraźni, pamięci, uwagi i myślenia. Słowikowski, Majorek i Augustynek uważali, że pamięciowe uczenie się nie przynosi korzyści, ponieważ nie idzie w parze ze zrozumieniem, a przyswajana w ten sposób wiedza jest oderwana od szerszego kontekstu. Nowo poznany materiał powinien uzupełniać dotychczasową wiedzę, zapełniać luki, skłaniać do wyciągania wniosków na podstawie dostrzeganych powiązań między faktami oraz formułowania uogólnień⁴²⁶.

Podobne zdanie wyrażali też inni współpracownicy Słowikowskiego, Miduchowa i Kulczykowska. Wspólnie uznali oni, że specyfika historii jako przedmiotu szkolnego wymaga od uczniów myślenia abstrakcyjnego i pozwala rozwijać w nich umiejętności: analizy, syntezy, wnioskowania, dowodzenia, wyjaśniania, itd. Tym samym wykraczała ona poza

⁴²⁶ T. Słowikowski, K. Augustynek, C. Majorek, *Miejsce i zadania przedmiotu...*, cz. 2, s. 243-244.

możliwości rozwoju umiejętności ogólnych, których dostarczają inne przedmioty szkolne. Za szczególnie ważne krakowscy metodycy uznali odejście od pamięciowego nauczania historii. Fundamentalne było również zaniechanie upraszczania przedstawianych faktów, zwłaszcza na niższych etapach kształcenia, gdyż mogło to doprowadzić do wypaczenia prawdy historycznej i zrozumienia przez ucznia prezentowanej wiedzy w sposób niewłaściwy, niezgodny z prawdą historyczną⁴²⁷.

6.10. Uogólnianie faktów historycznych jako umiejętność niezbędna w samodzielnym konstatowaniu wiedzy przez uczniów

W związku z samodzielnością poznawczą uczniów należy rozpatrywać także umiejętność uogólniania faktów historycznych, a tych jednostkowych pojawiających się w treściach nauczania, postrzegania jako typologiczne obrazy fragmentów szerszych zjawisk historycznych czy procesów. Słowikowski, jako członek zespołu pracowników naukowych UJ i WSP w Krakowie, pod kierunkiem prof. Zygmunta Mysłakowskiego – pedagoga, socjologa wychowania, profesora UJ, rektora WSP w Krakowie w latach 1950-1956, opracowywał problem zasad dydaktycznych określających charakter procesu nauczania historii. Choć kwestie te były przez niego wcześniej podejmowane, to współpraca w ramach zespołu - złożonego z przedstawicieli różnych dyscyplin - zajmujących się sprawami pedagogicznymi, pozwoliła mu na dogłębsze zbadanie problematyki uogólniania faktów historycznych w nauczaniu. Słowikowski stał się w Polsce prekursorem tego metodycznego zagadnienia. Zajmowali się nim natomiast sowieccy pedagogowie. Słowikowski wiedział o tym, znał tematyczną literaturę. Jednak przy tworzeniu koncepcji teorii tego dydaktycznego problemu kierował się przede wszystkim swoim własnym, wieloletnim doświadczeniem: jako pedagoga-praktyka i obserwatora ok. 800 lekcji z ramienia Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, z którym współpracował ówczesnie od 5 lat. Tuż po wojnie Słowikowski został przecież kierownikiem Ośrodka Dydaktycznego Nauki o Polsce i Świecie Współczesnym oraz kierownikiem Sekcji Historii w WODKO w Krakowie⁴²⁸.

Słowikowski w związku z uogólnianiem faktów dziejowych krytykował ówczesną praktykę nauczania historii polegającą na wyuczeniu się na pamięć oderwanych od kontekstu faktów. Biorąc pod uwagę wcześniejsze publikacje historyka m. in. „Powtarzanie i utrwalanie materiału nauczania na lekcjach zawierających wszystkie ogniwa procesu nauczania” fakt ten

⁴²⁷ T. Słowikowski, R. Ilnicka-Miduchowa, A. Kulczykowska, *Trudna historia*, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 5, s. 19-20.

⁴²⁸ T. Słowikowski, *W sprawie uogólnienia faktów nauczaniu historii*, [w:] *Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie 1946-1956: zbiór rozpraw i artykułów*, red. W. Danek, Kraków 1957, s. 401.

wyduje się dość oczywisty. Zaskakuje natomiast poparcie go nienaukowymi dowodami lecz leninowską koncepcją „orientacji w faktach”. Jego zdaniem miało to polegać na umiejscowieniu ich w czasie i przestrzeni historycznej, którą uczeń potrafił sobie wyobrazić oraz scharakteryzować. Po tym działaniu zalecał analizę merytoryczną zdarzeń dziejowych, obejmującą wydobycie z nich elementów podstawowych, wyodrębnienie cech typowych i specyficznych, ustalenie przyczynowo-skutkowych związków łączących omawiane fakty i na koniec prześledzenie procesu ich rozwoju⁴²⁹.

Słowikowski uzasadnienia swoich tez poszukiwał aż w koncepcjach Joachima Lelewela. Ten oświeceniowo-romantyczny historyk za istotę dziejów uznawał ukazanie związków między faktami. Te zaś rozumiane były przez niego jako te tylko zdarzenia, które w ocenie historyka miały wpływ na los i położenie ludzi oraz stały się przedmiotem badania historycznego. Krakowski metodyk historii wskazał na poważne różnice w interpretacji i zastosowaniu opisu faktów historycznych. Z jednej strony stanowiły one fundament nauczania historii, z drugiej zaś nie mogły zdominować przekazu i funkcjonować, jako wyłączna przesłanka efektywności nauczania⁴³⁰. Wiele lat później, zgodnie z uwagami Słowikowskiego, model historii badawczej, promowała Ewa Domańska, zauważając, że historyk ustala fakty i je udowadnia, potem opisuje oraz i interpretuje, a wreszcie na tym tworzy teorię. O przełamaniu niechęci historyków do autorefleksji nad własną praktyką badawczą pisze wielu współczesnych metodologów⁴³¹. Zatem problem zauważony przez Słowikowskiego w latach 50. XX wieku jest nie tylko aktualny, zarówno w edukacji o przeszłości, ale też jej badaniu i opisywaniu.

Słowikowski, w koncepcji uogólniania faktów w szkolnym nauczaniu, częściowo odrzucił teorię o niepowtarzalności i indywidualnym charakterze związków przyczynowo-skutkowych⁴³², gdyż jego zdaniem zaburzała ona możliwość wykazania prawidłowości procesu historycznego i propagowała mechaniczną rejestrację faktów, co zaprzeczało właściwemu procesowi nauki i zrozumienia historii. Podając jednak autorską definicję faktu historycznego zaznaczył, że uogólnianie faktów, polegające na doszukiwaniu się w nich cech wspólnych dawało szansę ich zrozumienia przez uczniów. W praktyce nauczycielskiej miało

⁴²⁹ Tamże, s. 403-405; Podobną koncepcję kilkanaście lat później wypowiedział Jerzy Topolski, stwierdzając, że fakty historyczne ułożone chronologicznie, ujęte w węzły przyczynowo-skutkowe tworzą spójny obraz minionej rzeczywistości; Zob. J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1998, s. 103-112.

⁴³⁰ T. Słowikowski, *W sprawie uogólnienia faktów...*, s. 405-406, por. D. Dolański, *Potyczki historyka z faktami*, „Relacje. Studia z nauk społecznych”, 2016, nr 1, s. 99-100.

⁴³¹ E. Domańska, *Historia egzystencjalna: krytyczne studium narratywizmu i humanistyki*, Warszawa 2012, s. 164, por. M. Woźniak, *Metodologia a historia: horyzont oczekiwań, przestrzeń doświadczeń*, „Res Historica”, 2013, nr 36, s. 285.

⁴³² A. Pałubicka, *Historyczne nauki o kulturze w ujęciu H. Rickerta*, „Studia Metodologiczne”, 1978, nr 18, s. 90.

to polegać na uogólnieniu i analizie powtarzalności elementów, które w owych jednostkowych faktach występują. Tego rodzaju sekwencja, zdaniem krakowskiego dydaktyki historii, pozwalała na zrozumienie przez uczniów procesu historycznego, jego dynamiki, rozwoju, co ostatecznie prowadziło do wykształcenia wśród uczniów właściwego, obiektywnego obrazu przeszłości. Niestety i w definiowaniu tej dydaktycznej teorii Słowikowski ulegał presji marksistowskiej metodologii i zaznaczał, że omówiona przez niego koncepcja może zakończyć się sukcesem tylko pod warunkiem zastosowania dialektycznego powiązania między tym, co jednostkowe, a tym, co ogólne. Podkreślał, że tylko dzięki marksizmowi możliwe jest wykrycie praw rozwoju i prowadzenie naukowych badań oraz opartej na nich edukacji historycznej w szkole⁴³³.

Znaczenie marksistowskiej metodologii w badaniu i opisywaniu oraz popularyzacji wiedzy o dziejach wielokrotnie podkreślał m. in. Jerzy Topolski⁴³⁴. Jednak on sam z czasem zweryfikował swoje poglądy w tym zakresie. Zakwestionował, tworzony przez wielu historyków (także przez Słowikowskiego), na przestrzeni kilkudziesięciu lat, mit *marksizmu naiwnego*. Jan Pomorski zauważył, że poznański metodolog historii *przestał wierzyć w optymizm marksizmu naiwnego, który pobrzmiwa jeszcze w Teorii wiedzy historycznej, że jego historia teoretyczna i wyjaśniająca da nam możliwość łatwej weryfikacji (sprawdzenia) twierdzeń historycznych*⁴³⁵. Dlatego też tekst Słowikowskiego z pewnością można uznać za pionierski. Wykładowca WSP Kraków zapoczątkował nim nie tyle dyskusję nad pracą z faktem historycznym w środowisku naukowym, co debatę nad sposobem jego wykorzystania w praktyce edukacyjnej, by nie był on jednorazowym zdarzeniem, ale elementem procesu dziejowego.

6.11. Kształtowanie pojęć historycznych jako element myślenia historycznego i przestrzegania reguły samodzielności poznawczej uczniów

Następnym problemem metodycznym rozważanym przez Słowikowskiego i Augustynka była kwestia stopnia zrozumienia pojęć przez uczniów szkół podstawowych i średnich – w kontekście samodzielności, nawet nie poznawczej, ale twórczej uczniów

⁴³³ T. Słowikowski, *W sprawie uogólnienia faktów...*, s. 406-415.

⁴³⁴ Zob. J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1973; J. Topolski, *Marksizm i historia*, Warszawa 1977; J. Topolski, *Aktywistyczna koncepcja procesu dziejowego* [w:] *Elementy marksistowskiej metodologii humanistyki*, red. J. Kmita, Poznań 1973, s. 255-273; J. Topolski, *Poza determinizmem i woluntaryzmem: Karola Marksa koncepcja procesu historycznego*, masz., 1983; i in., por. J. Pomorski, *Współczesne spory wokół teorii faktu historycznego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F”, 1983/1984, Vol. XXXVIII/XXXIX, s. 4.

⁴³⁵ J. Pomorski, *Teoria narracji historycznej Jerzego Topolskiego. Na tropach ostatniej książki profesora*, „Historyka. Studia metodologiczne”, 2020, t. 50, s. 65.

chodziło tu ich uzasadnienie przez przywołanie indywidualnych zdarzeń. Wielu dydaktyków historii nią się zajmowało. Także sam Słowikowski omawiał to zagadnienie wspólnie z Marią Przetacznikową. Krakowscy metodycy, zgadzając się m. in. z Bornholtzową, uznali, że ich niezrozumienie jest jednym z podstawowych powodów błędów i niepowodzeń uczniów w uczeniu się historii. Brak klarownych rozstrzygnięć jak należy je kształtować stał się uzasadnieniem badań podjętych przez pracowników Katedry Metodyki Nauczania Historii WSP w Krakowie nad stopniem zrozumienia niektórych pojęć historycznych wśród uczniów szkół podstawowych i średnich na terenie ówczesnych województw krakowskiego i kieleckiego⁴³⁶. Ich efekty odzwierciedlone zostały w pracach magisterskich pisanych przede wszystkim pod kierunkiem Słowikowskiego⁴³⁷. Jako, że były to badania fragmentaryczne – zarówno co do klasyfikacji pojęć, jak też grup uczniów objętych badaniem, przy równoczesnych zadawających ich wynikach, zdecydowano, że dalsze prace w tym zakresie będą prowadzone przy współudziale Podkomisji Nauk Psychologicznych, Podkomisji Dydaktycznej oraz Komisji Nauk Pedagogicznych Krakowskiego Oddziału Polskiej Akademii Nauk⁴³⁸.

Na przełomie lat 60. i 70. XX w. Słowikowski kolejny raz podjął sprawę uogólniania faktów historycznych. Niestety i w tym przypadku powiązał je z leninowską koncepcją zdobywania wiedzy przez dzieci i młodzież. Artykuł na ten temat, opublikowany przez Słowikowskiego, wskazuje na to, że całkowicie podporządkował się w swoich metodycznych dywagacjach marksistowskiej wykładni dziejów⁴³⁹. I choć przypominał w nim ustalenia poczynione wspólnie z Przetacznikową, to jednak merytorycznie bardziej odnosił się do rozwiązań Szybki, traktujących o strukturze treści programu nauczania historii. Szybka, zdaniem Słowikowskiego, zasadnie konkludował, że układ merytoryczny programu szkolnego z historii powinien być podporządkowany uogólnianiu faktów, ich ocenianiu, wyciąganiu z nich wniosków, dzięki czemu uczniowie mogliby zrozumieć przebieg procesu dziejowego⁴⁴⁰. Zasadniczo więc można stwierdzić, że w ówczesnych rozważaniach na temat

⁴³⁶ T. Słowikowski, K. Augustynek, *Z badań nad stopniem rozumienia niektórych pojęć historycznych przez uczniów szkół podstawowych i średnich*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne III”, 1967, z. 26, s. 252-255, por. Janina Mazur, *Młodzież a historia. Refleksja dydaktyczna na kanwie wyników badań nauczania historii w szkołach średnich województwa krakowskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XV”, 1989, z. 129, s. 133-149.

⁴³⁷ *Spis prac magisterskich i doktorskich przygotowanych pod kierunkiem Profesora Tadeusza Słowikowskiego* [w:] *W setną rocznicę...*, s. 108-110.

⁴³⁸ T. Słowikowski, K. Augustynek, *Z badań nad stopniem ...*, s.256-260.

⁴³⁹ T. Słowikowski, *Faktografia i uogólnienia w uczeniu się historii*, „Nowa Szkoła”, 1969, nr 11, s. 18-19.

⁴⁴⁰ Tamże, s. 18-20, por. B. Swaczyn, *Faktografia i uogólnienie w historii jako przedmiocie nauczania*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1971. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Słowikowskiego.

uogólniania faktów historycznych chodziło o dwie kierunkowe kwestie. Pierwszą było zwrócenie uwagi na psychologiczne podstawy tego działania, a drugą jego wykorzystanie w do uzasadniania marksistowskiej procesualności dziejów.

Problemem rozważanym i opisanym przez Słowikowskiego na początku lat 70. XX w. było kształtowanie pojęć historycznych, jako niezbędnego elementu historycznej faktografii uczniów szkół podstawowych. Wspólnie z Augustynkiem, korzystając także z ustaleń metodyków historii z krajów komunistycznych, a to od jakiegoś czasu stawało się normą w publikacjach Słowikowskiego, podjęli problem kształtowania pojęć czasowo-przestrzennych wśród uczniów szkół podstawowych. Przeprowadzili w tym celu eksperymentalne badania. Stwierdzili na podstawie ich wyników, że konieczne jest wypracowywanie u dziecka właściwej orientacji w czasie już w okresie przedszkolnym, aby podczas systematycznej edukacji historycznej możliwe było przyswojenie przez nie wiedzy historycznej. Przyswajanie faktów w perspektywie czasowej ułatwiało, zdaniem krakowskich historyków, dostrzeżenie istniejących między nimi powiązań i związków przyczynowo-skutkowych. W połączeniu z opanowaniem elementów przestrzenno-geograficznych uczeń mógł w pełni orientować się w przestrzeni historycznej. We wspomnianych badaniach bardzo istotną rolę odgrywała wiedza na temat udziału procesów poznawczych w przyswajaniu przez uczniów wiedzy historycznej (szczególnie analizy, syntezy i uogólniania faktów)⁴⁴¹.

Słowikowski i Augustynek potrzebę przeprowadzenia badań eksperymentalnych dotyczących kształtowania pojęć historycznych argumentowali ustaleniami Bornholtzowej dotyczącymi przyczyn występowania trudności w nauczaniu o przeszłości. Dowodziła ona, że są one spowodowane niezrozumieniem przez uczniów terminów historycznych, które w toku nauczania występowały w różnych kategoriach i wprowadzane były w różny sposób. Często też podawane były bez należytego wyjaśnienia ich znaczenia, co powodowało, że uczniowie posługiwali się nimi bez zrozumienia i nierzadko w złym kontekście. Bornholtzowa była zdania, że wielu nauczycieli nie ma świadomości tego, jak z punktu widzenia psychologicznego przebiegało kształtowanie się u uczniów pojęć historycznych, ponieważ to właśnie od jego zaangażowania i właściwego ukierunkowania zależał przebieg tego procesu. Ale tym co szczególnie wyróżniało badania krakowskich metodyków historii, był fakt, że jako pierwsze poruszały kwestię zrozumienia przez uczniów pojęć ściśle związanych z systemem socjalistycznym oraz z historią ruchu robotniczego. Pewną ich ułomnością było to, że ograniczyły się do niewielkiej grupy uczniów z klas VII - VIII i ich wyników nie można

⁴⁴¹ T. Słowikowski, K. Augustynek, *Kształtowanie pojęć historycznych*, „Nowa Szkoła”, 1972, nr 4, s. 28.

było ekstrapolować na całe podstawowe szkolnictwo. Badania dotyczyły takich pojęć jak: burżuazja, klasa robotnicza, rewolucja socjalistyczna i socjalizm, których znajomość i zrozumienie były konieczne do realizacji stawianych przez system socjalistyczny celów nauczania. Słowikowski i Augustynek przyjęli za psychologiem Włodzimierzem Szewczukiem, że zrozumienie danego zjawiska polega na umiejętności wskazania jego właściwości, okoliczności powstania, wywołania owego zjawiska. O zrozumieniu tekstu natomiast będzie świadczyć umiejętność odnalezienia jego odniesień w rzeczywistości, a także umiejętność posługiwania się poznanymi słowami, pojęciami zgodnie z ich obiektywnym znaczeniem w sytuacji rzeczywistej, w poznaniu naukowym, czy w ujęciu fikcyjnym⁴⁴².

Na podstawie wyników badań Słowikowski i Augustynek sformułowali dość pesymistyczne wnioski, że wypowiedzi uczniów w większości były nazbyt ogólnikowe; większość uczniów definiując pojęcia nie określała ich ram chronologicznych; tylko niewielu przedstawiło wewnętrzne zróżnicowanie definiowanego pojęcia; uczniowie nie korzystali z faktów historycznych omawianych w poprzednich latach ich edukacji, przy czym jednak większość potrafiła sformułować poprawne definicje podczas indywidualnej rozmowy z nauczycielem, jeśli zostali odpowiednio naprowadzeni na właściwe wnioski; zdolności uczniów do samodzielnego uogólnienia posiadanej wiedzy nie były wystarczające; uczniowie klas VIII nie osiągnęli lepszych wyników od uczniów klas VII, pomimo tego, że posiadana przez nich wiedza powinna być większa i podawane przez uczniów przykłady pochodziły najczęściej z niedawno poznanego materiału, a definicje pojęć, które dopiero poznali były dokładniejsze i bardziej poprawne. Krakowscy metodycy historii skonstatowali więc, że pojęcia, które uczniowie poznawali na lekcjach nie były należycie im wyjaśnione i nie zastosowano ich w kontekście nowych informacji. Poznając fakty historyczne, nie mieli możliwości obserwacji jak i w jakim kontekście należy właściwie zastosować wyuczone wcześniej pojęcia. Taka sytuacja miała miejsce przede wszystkim w szkołach, gdzie dominowało nauczanie historii poprzez wykład, podanie gotowej wiedzy, bez aktywizacji uczniów i pobudzania ich do samodzielnej pracy. Krakowscy dydaktycy podkreślili również konieczność udoskonalenia struktury pojęciowej, która pozwoliłaby zapobiec uogólnianiu faktów przez uczniów i braku zrozumienia złożonych procesów historycznych. Stwierdzili wszakże, że uczniowie ostatnich klas szkół podstawowych w większości właściwie rozumieli podstawowe pojęcia i kategorie procesu dziejowego związane z systemem socjalistycznym.

⁴⁴² Tamże, s. 29-30.

Mimo wszystko jednak, szkoła podstawowa miała w ich opinii większe możliwości ich przygotowania na jego poznanie pod warunkiem, zastosowania marksistowsko-leninowskiej teorii poznania. Dzięki niej dawało się zrozumieć rolę mas ludowych w rozwoju społecznym, wpływało na kształtowanie się światopoglądu, postawy i inicjatywy młodzieży a także budowało społeczne podstawy dla dalszego zdobywania wiedzy⁴⁴³.

6.12. Kształtowanie umiejętności uczniów orientacji w czasie i przestrzeni jako wyraz indywidualizacji i samodzielności poznawczej uczniów

Jednym z najważniejszych problemów nauczania historii jest kwestia orientacji uczniów w czasie. Bez niej nie można mówić o pełnym poznaniu i rozumieniu faktów historycznych. Pod tak sformułowanym zagadnieniem – orientacja uczniów w czasie - rozumie się zarówno umieszczanie faktów w określonym porządku (chronologia), jak też zdecydowanie trudniejszy podział dziejów na okresy i epoki (wprowadzenie cesur) oraz pewnego rodzaju temporalne trwanie jakichś zjawisk czy zestawienie ich cech. W praktyce edukacyjnej od dawna kategorię *czasu historycznego uznawano za problem trudny i wymagający urozmaiconych czynności ze strony nauczyciela. Panowała opinia, że nawet dzieciom w wieku lat dziewięciu można zbliżyć pojęcie czasu historycznego pod warunkiem, że abstrakcyjnemu pojęciu czasu nadaje się stale bardzo konkretną symbolikę*⁴⁴⁴. W Polsce i na świecie literatura na ten temat nie była wcale taka obfita, ale dość teoretycznie znacząca. Słowikowski odnosząc się do tego zagadnienia przywoływał m. in. opracowania Stefana Szumana „Rozwój orientacji dziecka w czasie”, Wandy Ptaszyńskiej „Trudności uczniów szkół podstawowych przy porządkowaniu faktów historycznych w czasie”, Wisławy Knapowskiej „Wyobrażenie czasu w kształtowaniu pamięci historycznej” czy Józefa Dutkiewicza „Rozciągłość czasu. Szkic o chronologii w szkole”⁴⁴⁵.

W związku z tym problemem Słowikowski i Wróbel dostrzegając te trudności i uwarunkowania podeszli do zagadnienia niezwykle praktycznie. Uznali, że najlepszym sposobem na wyeliminowanie trudności w orientacji uczniów w czasie było dostrzeżenie i wykorzystanie najprostszyc związków między faktami historycznymi, które za Moszczeńską, nazwali związkami czasowo-egzystencjonalnymi. Dowodzili, że permanentne wydobywanie tych związków już na propedeutycznym stopniu nauczania wyrobi z czasem u

⁴⁴³ Tamże, s. 31-32.

⁴⁴⁴ Cz. Nowarski, *Zagadnienie konkretyzacji w opinii międzywojennych dydaktyków historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne VIII”, 1977, z. 59, s. 253.

⁴⁴⁵ T. Słowikowski, *Problem kształtowania orientacji uczniów w czasie w polskiej literaturze metodycznej*, „Wiadomości Historyczne”, 1959, R. 2, nr 2/3, s. 94-98.

uczniów zdolności "widzenia" omawianych faktów historycznych czy też "rzeczy" w ich prostym powiązaniu czasowym, w ich następstwie lub współlistnieniu, a przez to zmniejszą znacznie, katastrofalne nieraz, błędy w ujmowaniu chronologii⁴⁴⁶.

Słowikowski i Wróbel postawili tezę, że najbardziej szkodliwe dla kształtowania umiejętności orientacji uczniów w czasie jest pamięciowe nauczanie. Przekonywali, że same daty są dla ucznia nic nie wyrażającym szeregiem kolejnych cyfr a określenia takie np. jak: wiek, epoka, druga połowa wieku itp. bez konkretyzacji merytorycznej brzmią równie abstrakcyjnie. *Za każdą datą roczną musi stać konkretny fakt historyczny, odległość w czasie pomiędzy faktami historycznymi muszą wypełniać ludzie, rzeczy i konkretne przedmioty poznania historycznego. Widzieć przeszłość historyczną w cyfrach, które są czasowymi wyznacznikami faktów - nie oznacza wcale widzenia w czasie historycznym*⁴⁴⁷. Hipoteza postawiona przez krakowskich historyków z dzisiejszej perspektywy nie jest niczym zaskakującym. Łatwość odnalezienia się w czasie historycznym posiadają uczniowie wyposażeni w szeroki wachlarz wiedzy i umiejętności, a w trakcie nauczania dobór treści winien być uzasadniony z perspektywy metodologicznej i możliwości intelektualnych oraz psychicznych uczniów. Z biegiem czasu literatura podejmująca tę problematykę stawała się, coraz bardziej obszerna⁴⁴⁸.

Z orientacją w czasie mocno koreluje orientacja w przestrzeni. W nauczaniu historii mapa pozwala na wdrożenie ucznia w myślenie historyczne, którego kształtowanie powinno postępować równoległe do kształtowania orientacji w przestrzeni historycznej. Zawsze opracowanie map szkolnych wymagało szczególnego doboru treści i ich graficznego przedstawienia, choćby z tego względu, iż mapa pozwala na uwzględnienie w nauczaniu o przeszłości zasady poglądowości. Dobrze sporządzona mapa wspomaga proces komunikacji o

⁴⁴⁶ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Kilka prób rozwiązania problemu orientacji uczniów w czasie*, „Wiadomości Historyczne”, 1959, R. 2, nr 2/3, s. 87.

⁴⁴⁷ Tamże, s. 88.

⁴⁴⁸ Zob. m. in. M. Bondaruk, *Pojęcie czasu historycznego. Wprowadzanie uczniów w chronologię*, [w:] *Dydaktyka historii w szkole podstawowej*, red. J. Centkowski, Warszawa, 1989, s. 91-96; J. Dutkiewicz, *Rozciągłość czasu*, [w:] *Polska dydaktyka 1918-1939*, red. J. Maternicki, Warszawa, 1978, s. 220-227; W. Knapowska, *Wyobrażenie czasu w kształtowaniu pamięci historycznej*, [w:] *Polska dydaktyka 1918-1939*, red. J. Maternicki, Warszawa, 1978, s. 199-219; P. Carpertner, *Wprowadzenie małych dzieci do historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XV”, 1989, s. 51; K. Stachura, T. Jaworski, *Umieszczanie wydarzeń w czasie przez uczniów wybranych zielonogórskich szkół podstawowych*, „Studia Zachodnie”, 1992; A. Radomski, *Edukacja historyczna a ponowoczesna rzeczywistość*, „Kultura i Historia”, 2005, nr 8, s. 194-195; J. Lorenc, K. Mrozowski, A. Oniszczyk, J. Staniszewski, K. Starczynowska, *Jak sprawdzane jest myślenie chronologiczne?*, „Edukacja”, 2012, z. 3, nr 119, s. 47; W. Jankowski, *COPSA – w 60-lecie powołania*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2014, nr 2, s. 13, 20; A. Chłosta-Sikorska, P. Trojański, *Cele kształcenia historycznego i ich adekwatność wobec wyzwań współczesności*, „Prace Historyczne. Konteksty historycznej edukacji gimnazjalnej. Tradycje i współczesność”, 2015, z. 2, nr 142, s. 280; J. Pomorski, *Spoglądając w przeszłość. Studia i szkice metahistoryczne*, Lublin, 2017, s. 293-310.

przeszłości⁴⁴⁹. Dla Słowikowskiego i jego współpracowników z WSP Kraków świadomość tego była wręcz nadzwyczajna. I właśnie w kręgu profesora powstała pionierska jak na ówczesne czasy, praca Waława Marmona „Lokalizacja przestrzenna faktów w nauczaniu historii”⁴⁵⁰. Marmon zdyskontował w niej pierwsze postulaty Słowikowskiego odnoszące się do tego jak prawidłowo powinna wyglądać mapa ścienna. Słowikowski wyraził je we współpracy z Adamem Przybosem recenzji mapy Zbigniewa Rzepy przedstawiającej Rzeczypospolitą Polską w latach 1648-1764. Obydwaj recenzenci zwrócili uwagę na zły dobór kolorów, za pomocą których eksponowane były fakty na tejże mapie. Było to tym ważniejsze, iż mapa ścienna stawała się coraz powszechniejszym środkiem nauczania⁴⁵¹.

Taką niezwykłą nowością w koncepcji dydaktyków historii z WSP Kraków, w tym i Słowikowskiego, było podkreślenie, że w realizacji zadań i osiągnięcia celów, potwierdzających umiejętność orientacji uczniów w czasie i przestrzeni, jest odpowiednie personalne przedstawienie faktów historycznych. Brak ujęcia w programie wybitnych jednostek, które miały wpływ na kształtowanie się historii, było w tym względzie niesprzyjającą okolicznością. Według nich nauczanie historii skupiało się na nadmiernym podkreślaniu wartości grupy społecznej, z pominięciem wartości reprezentowanych przez konkretne jednostki - przywódców społeczności. Problematyczne było również przypisywanie postaciom historycznym cech charakterystycznych dla człowieka współczesnego, wpisywanie go we współcześnie obowiązujące schematy postaw i zachowań. Aby tego uniknąć zalecali dokładne umiejscawianie jednostki w epoce oraz jej ukazywaniu w szerokim kontekście społecznym. Konieczne było uświadomienie uczniom podstawowej prawidłowości procesu historycznego, czyli roli wybitnych indywidualności, bez których nie były możliwe jakiegokolwiek zmiany. Oderwanie jednak indywidualności od szerokiego kontekstu uwarunkowań społecznych wpływało destrukcyjnie na wizerunek całego procesu historycznego. Poznanie przez uczniów procesu dziejowego mogło być, ich zdaniem, tym łatwiejsze, im więcej otrzymywali w treściach nauczania możliwości do obserwowania konkretnych przykładów pokazujących występujące w tym procesie prawidłowości⁴⁵².

⁴⁴⁹ T. Jakubowska, *Mapa na lekcjach historii i wiedzy o Polsce w nauczaniu słuchaczy-cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 1994, nr 5, s. 61; T. Bogacz, B. Konopska, *Koncepcja wykorzystania interaktywnych prezentacji kartograficznych jako narzędzia w procesie edukacji geograficzno-historycznej*, „Studia Geohistorica”, 2014, nr 02, s. 165.

⁴⁵⁰ W. Marmon, *Lokalizacja przestrzenna faktów w nauczaniu historii*, „Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, 1987, t. 87, s. 6, 87, 131, 133-134, 142-143, 148.

⁴⁵¹ T. Słowikowski, A. Przyboś, rec. Z. Rzepa, *Rzeczpospolita Polska w latach 1648— 1764*, Warszawa, 1958, „Wiadomości Historyczne”, 1959, R. 2, nr 2/3, s. 126-128.

⁴⁵² T. Słowikowski, K. Augustynek, C. Majorek, *Miejsce i zadania...*, cz. 1, s. 201.

Krakowscy dydaktycy historii zajęli się również integralnością procesu dziejowego w edukacji szkolnej. Przyjęli, że historia, jako przedmiot szkolny, powinna ujmować treści formalnie należące do innych dziedzin lub przedmiotów, ale jednak składające się na proces dziejowy. Zaznaczyli, że na lekcjach poszczególnych przedmiotów fakty historyczne, konieczne do zrozumienia treści tych przedmiotów, powinny być prezentowane na osi czasu - jedynie w związku czasowo-egzystencjonalnym. Dopiero lekcja historii pozwalała zrozumieć ich wpływ na rozwój gospodarczy oraz przemiany w stosunkach społecznych. Uznali również, że rola historii była najbardziej widoczna w przypadku grupy przedmiotów humanistycznych, zajmując fundamentalne, w porównaniu z pozostałymi, miejsce. Powodem tego był podstawowy cel nauk humanistycznych – ukształtowanie ucznia do życia w społeczeństwie. To z kolei wpływało na specyfikę nauczania historii w szkole, na której nie wystarczało przedstawianie faktów jedynie w ich ramach zewnętrznych. Konieczne było ukazanie szerszego kontekstu oraz wyjaśnienie ich wpływu na inne elementy procesu dziejowego⁴⁵³.

Słowikowski, Augustynek i Majorek, w związku z naturą poznania historycznego – przedmiotu poznania nie da się eksperymentalnie odtworzyć, wskazywali, że, zadaniem nauczyciela jest stwarzanie sytuacji ułatwiającej powstawanie wrażeń oraz spostrzeżeń historycznych. Za jedną z podstawowych, a równocześnie najtrudniejszych kwestii w tym zakresie, przyjęli postrzeganie czasu historycznego, w ramach którego rozróżniali postrzeganie trwania i postrzeganie następstwa w czasie. Rozwinięcie u ucznia umiejętności orientowania się w czasie oraz dostrzegania perspektywy dziejów było niezbędne dla właściwego rozumienia pojęć historycznych oraz praw, jakie rządzą procesem rozwoju społecznego. Aby widzieć proces dziejowy jako złożoną całość, niezbędna w ich opinii, była gruntowna znajomość faktów, ale i umiejętność rozłożenia ich w przedziałach czasowych. Prawidłowe ich umiejscowienie umożliwiało zrozumienie istoty procesu dziejowego, zaobserwowanie prawidłowości i wyciągnięcie wniosków ogólnych⁴⁵⁴.

6.13. Praca domowa uczniów a problem ich poznawczej samodzielności

Wyłożenie przez Słowikowskiego kwestii znaczenia pracy domowej w czynnościach poznawczych uczniów jest ewidentnym dowodem na to, że nie godził się on na pełną ich w tych działaniach samodzielność. Pisał o tym wielokrotnie. W dzisiejszych czasach zadawanie prac domowych budzi kontrowersje. W środowisku pedagogów, rodziców oraz uczniów

⁴⁵³ T. Słowikowski, K. Augustynek, C. Majorek, *Miejsce i zadania...*, cz. 2 s. 241-242.

⁴⁵⁴ Tamże, s. 247.

znajdują się zarówno ich zwolennicy jak i przeciwnicy. Badania wskazują jednak na pozytywny wpływ pracy domowej wśród, przede wszystkim młodzieży szkół średnich. Czas poświęcony na naukę w domu przekłada się na lepsze wyniki w nauce. Sytuacja wydaje się zgoła odmienna wśród młodszych uczniów. Zbyt duże obciążenie formą pracy szkolno-domowej prowadzi do negatywnych skutków z zakresu kwestii dydaktycznych, zdrowotnych a nawet wychowawczych, nie wspominając o znacznym ograniczeniu czasu wolnego. W praktyce jednak *aż dla 97 procent nauczycieli w Polsce prace domowe są koniecznym składnikiem procesu edukacyjnego. Niemal wszyscy nauczyciele wskazywali, że głównym celem prac domowych jest między innymi nauka systematyczności i odpowiedzialności oraz utrwalenie materiału*⁴⁵⁵. Z całym więc przekonaniem należy stwierdzić, że praca domowa przez kolejne dziesięciolecia ugruntowała swoją pozycję, jako jedna z podstawowych form utrwalania wiadomości.

Pierwszy ważny głos Słowikowski, w kontekście zadawania pracy domowej uczniom przedstawił w 1955 r. z uwzględnieniem jej polecenia na poziomie licealnym. Zaznaczył, że jest ona integralnym elementem procesu nauczania oraz wychowania i pozwala wypracować podstawy dla kontynuowania samokształcenia po zakończeniu edukacji szkolnej. Artykuł, jej poświęcony, nasycił ideami nawiązującymi do systemu komunistycznego. Wspomniał o wprowadzeniu przez Komitet Centralny PZPR klasowo-lekcyjnego systemu nauczania, który wdrożono na podstawie doświadczeń szkoły radzieckiej. Przyjął, nazbyt idealistycznie i niezgodnie z prawdą, że charakterystyczną cechą takiego systemu miały być lekcje rozwijające samodzielność ucznia, wykorzystujące jego indywidualne cechy, odchodzące od jednostajnych metod oraz formalizmu w nauczaniu. Lekcje miały odznaczać się sprawną organizacją i żeby mogły spełnić swoje zadanie w procesie dydaktycznym, konieczne było gruntowne przygotowanie nie tylko nauczyciela, ale także uczniów. Osiągnięcie tego celu miała zapewnić właśnie praca domowa. Słowikowski legitymizował swoje wywody tezami sowieckiej pedagogiki, która podkreślała, że uczniowie powinni być przekonani o zasadności wykonywania zadań domowych i mieć świadomość, że od tego zależy przebieg lekcji oraz cel, do którego zmierza nauczyciel. Przekonanie o doniosłości pracy domowej miało wyrabiać u uczniów poczucie zbiorowej odpowiedzialności - istotny element wychowania socjalistycznego i wypracować umiejętności niezbędne do samodzielnej pracy naukowej na

⁴⁵⁵ E. Karcz-Taranowicz, *Praca domowa ucznia – konieczność versus zbędność*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika”, 2019, nr 20, s. 43-44.

dalszych etapach kształcenia, nie tylko naukowego, ale także ideologicznego i zawodowego⁴⁵⁶.

Jako warunki osiągnięcia powyższych rezultatów pracy domowej autor wymienił: konieczność kierowania pracą domową uczniów przez nauczyciela (wdrożenie do samodzielnej pracy, stosowanie zróżnicowanych zadań i treści, przygotowanie uczniów pod kątem technicznym - przede wszystkim wyrobienie w nich umiejętności korzystania z podręcznika do historii, świadome operowanie czasem historycznym oraz swobodne posługiwanie się mapą); odpowiedni dobór treści i zadań pracy domowej (z uwzględnieniem dostosowania odpowiedniego poziomu trudności) oraz jej omówienie, podanie szczegółowych wytycznych, sprecyzowanie, udzielenie wskazówek dot. materiałów pomocniczych oraz jak z nich korzystać a także dostosowanie wymagań do sił i możliwości uczniów. Słowikowski bardzo szczegółowo omówił proces zadawania lekcji powtórzeniowych oraz ćwiczeń mających wyrobić u uczniów technikę pracy umysłowej. Istotna z perspektywy krakowskiego metodyka historii była również kontrola pracy domowej przez nauczyciela, która nie mogła być mechaniczna, powinna dać właściwy obraz wiedzy ucznia, wskazać jego braki w wiadomościach i umiejętnościach. Słowikowski zwrócił uwagę na konieczność kontroli posługiwania się przez uczniów niezrozumiałymi dla nich pojęciami historycznymi, sądami i uogólnieniami. Zaznaczył także, że na ówczesnym etapie rozwoju społeczeństwa polskiego niezwykle znaczenie posiadało obowiązujące dla światopoglądu marksistowsko-leninowskiego historyczne podejście do wszystkich teraźniejszych zjawisk społecznych⁴⁵⁷. Te zalecenia Słowikowski rozwinął później, wykazując związek między efektywnością pracy domowej w uczeniu się historii, a metodą pracy umysłowej ucznia wynikającą ze sposobu nauczania dostosowanego do jego potencjału intelektualnego⁴⁵⁸.

Efektom współpracy i dowodem na to, że Słowikowski angażował swoich współpracowników w działalność naukową na polu dydaktyki historii, była wspólna z Augustynkiem publikacja poświęcona kierowaniu pracą domową ucznia w nauczaniu historii⁴⁵⁹. Było to też rozwinięcie dotychczas podejmowanych przez kierownika Katedry

⁴⁵⁶ T. Słowikowski, *Zadawanie nowej lekcji do opracowania domowego w stopniu licealnym*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, 1955, z. 3, s. 316 - 320.

⁴⁵⁷ Tamże, s. 340 - 363.

⁴⁵⁸ T. Słowikowski, *Nowoczesność i tradycja w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1969, R. 12, nr 2, s. 59-60. W tekście przywołano powstającą wówczas dysertację doktorską Alojzego Zieleckiego „Efektywność pracy domowej ucznia szkoły średniej w procesie uczenia się historii i jej uzależnienia”. Praca została obroniona w 1973 r., por. *Spis prac magisterskich...*, s. 126.

⁴⁵⁹ T. Słowikowski, *Kierowanie pracą domową ucznia w uczeniu się historii w świetle przeprowadzonych badań. (Streszczenie odczytu)*, „Sprawozdania z posiedzeń Komisji Naukowych Oddziału PAN w Krakowie, lipiec-grudzień 1970”, Kraków 1971, t. XIV/2, s. 522.

Dydaktyki Historii WSP Kraków badań i publikacji ich wyników odnoszących się do tego elementu edukacji historycznej dzieci i młodzieży. Był on przecież ich pionierem. Już we wcześniejszych opracowaniach pisząc o pracy domowej ucznia nawiązywał do tradycji dydaktycznych z czasów KEN i Lelewela. I tak też tym razem było. Ale Słowikowski i Augustynek, zgodnie z ideowym duchem Polski Ludowej, odnotowywali znaczący wkład w rozwinięcie tego zagadnienia sowieckiej pedagogiki, zwłaszcza przez nadanie pracy domowej społecznego charakteru, wprowadzenie jej do praktyki nauczania jako stałego jej elementu i czynnika spajającego cały proces uczenia się. Słowikowski i Augustynek swoimi przemyśleniami dotyczącymi pracy domowej dzielili się też na forum międzynarodowym m. in. podczas Letniego Uniwersytetu Profesorskiego w Debreczynie w 1968 r., w którym uczestniczyli dydaktycy historii z ZSRS, Bułgarii, NRD, Jugosławii, no i oczywiście węgierscy gospodarze⁴⁶⁰.

Słowikowski i Augustynek poglądy na wykorzystanie pracy domowej w procesie nauczania – uczenia się historii zbudowali także na bazie najnowszych ustaleń z psychologii. Poddali więc analizie zdolności poznawcze i sprawności intelektualne uczniów rozwijane za pomocą pracy domowej, standardowo nie zapominając przy tym kierowniczej roli nauczyciela, który powinien charakteryzować się świadomością dydaktyczną oraz wyczuciem. Za niezbędne dla rozwiązywania problemów dydaktycznych związanych z pracą domową ucznia, uznali procedury analizy, syntezy, uogólnień, abstrakcji, doszukiwania się związków między faktami historycznymi, występujące podczas klasycznej lekcji. Wszystkie czynności dydaktyczne, z nich wynikające, zaliczyli do nieodzownych procesów ćwiczeniowych, niezbędnych w ich opinii do ukształtowania zdolności postrzegania, rozwijania pamięci, wzbudzania wyobraźni, pobudzania procesów myślowych czy skupiania uwagi⁴⁶¹.

⁴⁶⁰ Tadeusz Słowikowski, Kazimierz Augustynek, *Kierowanie pracą domową ucznia w nauczaniu historii*, Warszawa 1972, s. 6-13. *Kontynuowana była w ubiegłym roku współpraca z zagranicznymi ośrodkami naukowymi i dydaktycznymi, a mianowicie: Doc. dr T. Słowikowski i mgr K. Augustynek wzięli udział w Centralnym Kursie w zakresie dydaktyki historii, zorganizowanym dla nauczycieli węgierskich przez Instytut Pedagogiki w Budapeszcie, w Debreczynie w dniach od 1-10 lipca 1968 r. Na kursie tym T. Słowikowski wygłosił wykład Nowoczesne i tradycyjne metody nauczania historii. Mgr K. Augustynek, na zaproszenie Uniwersytetu w Rostocku, prowadził zajęcia dydaktyczne (wykład i seminarium) dla pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów Sekcji Historii, w dniach 10-14 czerwca 1969. (...), Doc. dr T. Słowikowski, mgr K. Augustynek i dr Cz. Majorek wzięli udział w III Sympozjum Dydaktyki Historii krajów socjalistycznych zorganizowanym w Budapeszcie i Debreczynie w dniach 1-5 października 1969. T. Słowikowski i K. Augustynek wygłosili tu referat Psychologiczne podstawy stosowania środków poglądowych w nauczaniu historii. T. Słowikowski był przewodniczącym delegacji polskiej reprezentującej Polskie Towarzystwo Historyczne; Kronika naukowa za rok akademicki 1968/69; „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne V”, 1970, z. 35, s. 320-321.*

⁴⁶¹ T. Słowikowski, K. Augustynek, *Kierowanie pracą domową...*, s. 15-18.

Krakowscy metodycy historii, przedstawiając uwarunkowania organizowania pracy domowej, za jeden z fundamentów tego działania przyjęli stan wiedzy nauczyciela odnoszący się do orientacji uczniów w czasie. Tu też przypomnieli, iż wiąże się to ze świadomością trwania i następstwa w czasie faktów historycznych. Świadomość tego stanu orientacji w czasie określała charakter zadań ujmujących fakty nie tylko statycznie, ale i dynamicznie – procesualnie. Kolejną zdolnością poznawczą, którą Słowikowski i Augustynek uznali za niezbędną zarówno w toku lekcji jak i przy odrabianiu przez ucznia pracy domowej, była pamięć rozwijana i kształcona. Wskazali na różnicę między zapamiętywaniem opartym na świadomym utrwalaniu elementów nowopoznanego procesu dziejowego, a przypominaniem, podczas którego odświeżane są wiadomości zdobyte w przeszłości. Pierwsze z nich warunkowało efektywność i poprawność pracy domowej ucznia. Jeżeli uczeń świadomie nie nastawił się na zapamiętanie nowego materiału historycznego, jego późniejsze powtarzanie było w ich opinii skazane na porażkę. Poprawne zapamiętywanie przyczyniało się do wykształcenia umiejętności selekcji materiału historycznego. Jej skutkiem było wyodrębnienie przez ucznia najważniejszych informacji, koniecznych do trwałego zapamiętania. Pomagało to uczniowi w późniejszym odtwarzaniu poznanego wcześniej materiału. Słowikowski i Augustynek zaznaczyli, że materiał pracy domowej powinien zostać przetworzony przez ucznia według jego własnego schematu, abstrahując od podręcznikowych czy nauczycielskich sformułowań⁴⁶².

W poprawnym przygotowaniu ucznia do wykonania pracy domowej ważne znaczenie miało respektowanie zasady pogładowości i zgodne z nią wykorzystanie pogładowych środków metodycznych, a także zastosowanie w toku lekcji pracy pod kierunkiem. W opinii Słowikowskiego i Augustynka przy stosowaniu środków pogładowych wykształcała się uwaga dowolna i mimowolna uczniów. Pierwsza polegała na świadomym skupieniu się ucznia na określonym przedmiocie dostarczającym informacji o przeszłości np. zabytku, fragmencie tekstu źródłowego, lub ilustracji itd. Druga zależna była od poziomu zainteresowania ucznia wywołanego przez umiejętne uatrakcyjnienie materiału. To właśnie od poziomu koncentracji i uwagi w dużej mierze zależało jaki rezultat przyniesie uczniowi jego własna praca. Utrzymanie pełnej uwagi i koncentracji w czasie jednostki lekcyjnej jest niezwykle trudne. Jej brak lub wahania wiązały się z powstawaniem luk w wiadomościach a także z wypadaniem ze świadomości ucznia całych partii materiału. Dlatego właśnie jednym z założeń pracy domowej było ich uzupełnienie. Umiejętność zwracania uwagi na istotę

⁴⁶² Tamże, s. 19-25.

problemu służyła kształtowaniu sprawności porównywania, które zostało przez pracowników Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków uznane za istotną fazę procesu poznawczego, polegającą na zestawieniu określonych faktów i zjawisk w celu dostrzeżenia ich podobieństw i różnic⁴⁶³.

Słowikowski i Augustynek wielokrotnie akcentowali, że nadrzędnym celem edukacji w szkole była największa samodzielność ucznia w myśleniu i działaniu. Jej wykształcenie stanowiło poważną trudność dla nauczycieli, szczególnie przedmiotów humanistycznych – w tym historii. Problem związany był np. z określeniem stopnia samodzielności pracy wykonywanej przez ucznia. Błędnie, ale dość często, widziano ją w wyuczeniu się ucznia fragmentu podręcznika na pamięć. Kłopot mieli także uczniowie, którzy sądząc, iż samodzielność będzie polegała na ich własnym odwzorowaniu czynności nauczyciela, bezrefleksyjnie przenosili metody pracy używane w szkole do wykonywania prac domowych. A to nie zawsze przynosiło dobre rezultaty. Zdecydowanie lepszym rozwiązaniem, w opinii krakowskich metodyków historii, było posługiwanie się przez ucznia w pracy domowej metodami poleconymi mu przez nauczyciela, gdyż on dostosowywał je np. do rodzaju treści nauczania. Istotna była także świadomość ucznia dotycząca możliwości zastosowania, raz użytego modelu działania, w innej, podobnej pod pewnymi względami, sytuacji. Na osiągnięcie zadowalających efektów przy wykonywaniu pracy domowej wpływ miały także czynniki zewnętrzne takie jak warunki psychiczne ucznia i właściwości samego materiału⁴⁶⁴. Słowikowski i Augustynek nakłaniali do problemowego ujmowania materiału, stosowania wielu zróżnicowanych metod pracy oraz wielu środków dydaktycznych, co miało przyczynić się do efektywności samodzielnej pracy ucznia, a przecież na tym polegała praca domowa⁴⁶⁵.

Pracownicy Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków byli przeświadczeni o tym, że praca domowa ucznia wymagała wszechstronnego nim pokierowania, także w zakresie wskazania mu najlepszej techniki jej wykonania. Nad zagadnieniem tym zastanawiano się głównie do lat 60. XX w. Potem więcej uwagi poświęcono pracy umysłowej uczniów. Słowikowski i Augustynek podeszli do problemu całościowo. Do zadań technicznych związanych z wykonaniem pracy domowej zaliczyli tzw. czynności wstępne związane m. in. z gromadzeniem niezbędnych materiałów, odnalezieniem odpowiednich fragmentów w treści podręcznika, wyszukaniem informacji uzupełniających meritum zadania w encyklopedii lub literaturze pięknej, popularnonaukowej czy naukowej, na mapie, w różnorodnym tekście

⁴⁶³ Tamże, s. 26-34.

⁴⁶⁴ Tamże, s. 50-52.

⁴⁶⁵ Tamże, s. 47-52.

źródłowym, ilustracjach, itd. Wdrażanie uczniów do samodzielnego wykorzystania środków dydaktycznych powinno się dokonywać zgodnie z zasadą stopniowania trudności, a więc trudność zadawanych przez nauczyciela prac domowych powinna stopniowo się zwiększać⁴⁶⁶.

Krakowscy dydaktycy historii zalecali także, by na zadawanie pracy domowej przeznaczyć wystarczającą ilość czasu, aby można było uzyskać uwagę i koncentrację uczniów, a także odpowiedzieć na ich pytania jej dotyczące oraz ewentualnie wyjaśnić niejasności. Z logicznego i dydaktycznego punktu widzenia powinno to mieć miejsce na końcu lekcji, po opracowaniu nowowprowadzanego materiału. Wyjątek stanowiły lekcje powtórzeniowe, podczas których zadanie domowe mogło być podane uczniom już na początku lekcji. Zdaniem Słowikowskiego i Augustynka w przypadku, gdy praca domowa obejmowała zagadnienia z wielu lekcji, nauczyciel koniecznie musiał udzielać uczniom wskazówek zarówno natury technicznej jak i intelektualnej. Szczególnie ważne to było w przypadku indywidualizacji zdań domowych. Rozróżnienie przydzielania prac domowych ze względu na poziom zdolności czy zainteresowań uczniów występowało niezwykle rzadko. Krakowscy metodycy historii generalnie byli temu przeciwni, gdyż uważali, że zadawanie, wspólnej dla wszystkich uczniów, pracy domowej było fundamentem realizacji obowiązkowego programu z historii. Dopuszczali zadawanie zadań dodatkowych o wyższym poziomie trudności wyróżniającym się uczniom tylko wyjątkowo. Nauczyciel powinien był wykazać się znaczną ostrożnością przy podejmowaniu tego typu decyzji. Jeżeli się na nią zdecydował, nie mogła ona wpłynąć na zaburzenie toku lekcji, lecz powinna z niego wynikać⁴⁶⁷.

Warto zaznaczyć, że przykłady przywołane w tekście poświęconym pracy domowej opierały się na lekcjach prowadzonych przez Grażynę i Wacława Marmonów⁴⁶⁸. Także z nimi Słowikowski miał niezwykle przyjacielskie relacje, podobnie jak z rodzicami Wacława Marmona⁴⁶⁹. Łączyła ich Krynica, w której wspólnie wypoczywali. Cała rodzina Marmonów korespondowała ze Słowikowskim mniej więcej od połowy lat 60. XX wieku aż do jego

⁴⁶⁶ Tamże, s. 60.

⁴⁶⁷ Tamże, s. 63-71.

⁴⁶⁸ Tamże, s. 63-71.

⁴⁶⁹ W marcu 2020 roku udało mi się nawiązać kontakt z synem państwa Marmonów – Leszkiem, który również pamiętał Słowikowskiego. Mimo początkowego entuzjazmu dotyczącego mojego spotkania z p. Grażyną Marmon i p. Leszkiem Marmon, z czasem kontakt się urwał – nie otrzymywałam odpowiedzi na wysłane wiadomości. W lipcu 2022 roku ponowiłam próbę kontaktu. Wysłana przeze mnie wiadomość skierowana do p. Leszka została odczytana, jednak do dnia dzisiejszego pozostała bez odpowiedzi. To właśnie z p. Grażyną Marmon jest autorką biogramu o Tadeuszu Słowikowskim opublikowanego w 1994, por. G. Marmon, *Tadeusz Słowikowski*, „Studia Historyczne”, 1994, z. 3, s. 452-454. W pracy *W setną rocznicę urodzin Profesora Tadeusza Słowikowskiego* publikacja błędnie została przypisana Wacławowi Marmonowi, por. J. Maternicki, *Tadeusz Słowikowski jako ...*, [w:] *W setną rocznicę ...*, s. 16.

śmierci. W znacznej mierze były to kartki okolicznościowe wysyłane na urodziny, imieniny oraz święta⁴⁷⁰.

Słowikowski i Augustynek przedstawili też zestawienie założeń teoretycznych dotyczących pracy domowej z praktyką szkolną. Badania rozpoczęli w 1968 r. W publikacji zaprezentowali ich dwa ukończone etapy – pierwszy dotyczący opracowania podstaw metodologicznych i metod badawczych oraz drugi, którego celem było ustalenie stanu organizowania i kierowania pracami domowymi uczniów. Trzeci etap badań opracował Zielecki i jego wyniki oraz omówienie dołączono do wznowienia publikacji w 1976 r. Informacje, na bazie których metodycy z Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków przedstawili wnioski, pozyskano z ankiety przeprowadzonej wśród uczniów. Pytania dotyczyły: miejsca i okoliczności, które towarzyszyły uczniowi w trakcie odrabiania pracy domowej; organizacji czasu pracy, zlecanej w szkole a wykonywanej w domu; własnych jego sposobów uczenia się; przedmiotu historii i ich celem było określenie wszelkiego rodzaju sposobów uczenia się, utrwalania wiadomości, pisania wypracowań przez uczniów; źródeł stosowanych przez uczniów metod uczenia się; sposobów, za pomocą których uczniowie chcieliby usprawnić swoją pracę oraz jakiej pomocy w tym zakresie oczekiwali⁴⁷¹.

Badania wskazały wpływ warunków mieszkaniowych na komfort ucznia w trakcie realizacji pracy domowej. Najlepsze warunki do jej wykonania posiadała młodzież zamieszkująca domy rodzinne. Gorzej sytuacja prezentowała się w internatach, gdzie negatywny wpływ na skupienie podczas odrabiania lekcji miało duże skupisko osób na stosunkowo niewielkiej powierzchni. Tu wykonaniu pracy przeszkadzały rozmowy kolegów. Ale i w domach rodzinnych występowały czynniki rozpraszające w postaci rodziców oraz mediów – radia i telewizji. Czas realizacji zadań domowych był uzależniony od tych warunków i wahał się od 3 do 5 godzin dziennie, z czego od 30 do 60 minut uczniowie przeznaczali stricte na uczenie się historii. Na podstawie powyższych danych, autorzy artykułu wnioskowali, że czas poświęcony nauce historii wskazywał na uznanie tego przedmiotu przez uczniów za średnio trudny. Korelowało to z stwierdzeniem ponad połowy badanych, że historię szkolną lubią. Słowikowski i Augustynek przypisywali to postawie nauczycieli, uznając, że ich zaangażowanie, rzeczowość i wymagania przekładają się na motywację uczenia się historii, które w znacznej części zostały określone mianem praktyczno-życiowych⁴⁷².

⁴⁷⁰ Zob. fot. nr 30 w aneksie.

⁴⁷¹ T. Słowikowski, K. Augustynek, *Kierowanie pracą domową...*, s.79-82.

⁴⁷² Tamże, s. 83-84.

Ankieta przeprowadzona przez Słowikowskiego i Augustynka pokazała ciekawe podejście uczniów do odrabiania zadań, w zależności z jakiego przedmiotu one były. Część z nich wolała rozpoczynać odrabianie prac domowych od przedmiotów uznawanych za trudniejsze, inni natomiast woleli na samym początku uporać się z zadaniami, które nie sprawiały im większych problemów. Natomiast zdecydowanie jednoznacznie prezentowała się kwestia spójności daty zadania pracy domowej z datą jej realizacji. Zdecydowana większość badanych odkładała pracę na inny, odleglejszy termin. Najpopularniejsze rozwiązanie dotyczyło nauki przedmiotu, który występował w planie lekcji dnia kolejnego. Jak zauważyli Słowikowski i Augustynek, tego typu organizacja pracy była sprzeczna wobec zaleceń natury psychologicznej. Spójna okazała się także metodyka nauczania domowego, stosowana przez badanych uczniów. W przypadku historii zdecydowana większość ankietowanych przyznawała się do metody pamięciowej, skupionej na zapamiętywaniu faktów. Niewątpliwie miało to też związek z udzielanymi odpowiedziami na stosowanie przez uczniów środków dydaktycznych w czasie wykonywania pracy domowej. Zdecydowanie dominowały odpowiedzi wskazujące na podręcznik oraz notatki sporządzane w trakcie lekcji. Spora część ankietowanych wskazała jednocześnie na korzystanie z tekstów źródłowych, map i atlasów⁴⁷³.

Słowikowski i Augustynek zaprezentowali przygotowany przez nich schemat dotyczący pracy domowej ucznia. Przede wszystkim uczniowie powinni być przygotowani do planowania pracy oraz stosowania adekwatnych do danego zagadnienia metod. Zalecali nauczycielom korzystanie z dostępnych na rynku wydawniczym lektur, traktujących o sposobach uczenia się uczniów i przekazywanie im wiedzy o nich, by uczniowie mogli wybrać najbardziej odpowiadające im metody pracy i zastosować je w praktyce. Nauczyciele w celu dobrego przygotowania uczniów do prawidłowego odrabiania pracy domowej, powinni stosować aktywizujące metody pracy, za pośrednictwem których kształtowano logiczne przyswajanie materiału a nie jego pamięciowe zapamiętywanie. Uczeń, otrzymując taki model pracy z dużym prawdopodobieństwem, zastosował się do niego w trakcie realizacji pracy domowej. Kluczem do sukcesu było zachowanie równowagi między pracą wykonywaną w szkole a pracą domową. Przeciążanie ucznia zadaniami obniżało poziom ich myślenia i jakość pracy. Było więc jak najbardziej pożądane umiarkowane zadawanie pracy domowej, bo uczniowie przywiązywali duże znaczenie uczeniu się historii w domu. Wpływał na to spokój, brak presji czasu i większa swoboda. Byli oni także usatysfakcjonowani

⁴⁷³ Tamże, s. 83-88.

osiąganymi w ten sposób wynikami swojej pracy, co jednak nie wykluczało potrzeby jej dalszego doskonalenia, gdyż nazbyt często stosowanie metod następowało wg zasady prób i błędów⁴⁷⁴.

Słowikowski i Augustynek pochylił się również nad zagadnieniem sposobów zdawania prac domowych. Wśród nich dominował model zapoznania się z fragmentem tekstu podręcznika. Wielu nauczycieli w ogóle rezygnowało z zadawania prac domowych argumentując to świadomością uczniów, co do konieczności utrwalenia wiadomości na podstawie tekstu podręcznika. Jednak wśród badanych, znaleźli się też tacy, którzy sumiennie dyktowali polecenia do zanotowania w zeszytach. Niepokojące było ograniczenie wszelkiego rodzaju wskazówek, wyjaśnień lub instrukcji, które każdemu poleceniu powinny towarzyszyć. Wśród prac pisemnych, dominowały te związane z treścią podręcznika lub tekstu źródłowego. Były to najczęściej ich streszczenia, co także uwydatniało banalny charakter zdań domowych. Zupełnie pominięte były referaty, konspektowanie, zalecenia samodzielnej pracy z mapą lub ilustracją. Pracownicy Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków proponowali więc w celu usprawnienia wykonywania i poprawienia jakości prac domowych, sprawdzony eksperymentalnie model, zakładający zwiększenie roli nauczycielskiego instruktażu i wykorzystania środków poglądowych. Doprowadziło to do lepszej organizacji pracy uczniów, zdecydowanemu skróceniu uległ czas wykonywania przez nich prac domowych. Duży skok jakościowy odnotowano w zakresie sposobów pracy z mapą i ilustracjami. Aktywizujące metody pracy spowodowały, że odsetek uczniów podejmujących próbę pamięciowego opanowania trudnych zagadnień historycznych zmniejszył się prawie o połowę. Z punktu widzenia aplikacyjnego, materiał zaprezentowany przez Słowikowskiego i Augustynka bezsprzecznie dowodził, że opracowanie tematyki wykorzystania prac domowych wymaga jeszcze znacznego wkładu pracy nauczycieli i metodyków historii⁴⁷⁵.

W 1976 r. ukazała się praca *Kierowanie pracą domową ucznia w nauczaniu historii*. To wydanie wzbogaciło o część autorstwa Alojzego Zieleckiego. Opracował on zagadnienie *wdrażania uczniów do właściwej organizacji pracy domowej i stosowania racjonalnych sposobów uczenia się historii*. Jego zdaniem kluczowe znaczenie w tych czynnościach miało opracowanie racjonalnego uczniowskiego planu dnia pozwalającego na bezpośrednie spożytkowanie w pracy domowej wiedzy i umiejętności ucznia wykształconych na bieżącej lekcji. Nauczyciele, w opinii Zieleckiego winni też przygotowywać uczniów do opracowania modelu sporządzania notatek, sprawiającego, że praca ucznia byłaby bardziej racjonalna,

⁴⁷⁴ Tamże, s. 90-92.

⁴⁷⁵ Tamże, s. 93-96.

efektywna i mniej czasochłonna. Efektywność pomysłu Zieleckiego, autorzy publikacji wspólnie sprawdzili podczas badań przeprowadzonych w szkołach. W trakcie lekcji uczniowie mieli za zadanie sporządzanie notatek na podstawie wykorzystywanego tekstu podręcznika. Wcześniej wszakże uczniowie wzór sporządzania notatek teoretycznie opanowali. Z przedstawionych rezultatów badań wynikało, że uczniowie dość długo opanowywali umiejętność prawidłowego opracowania notatek podczas lekcji⁴⁷⁶.

Kolejny problem odnoszący się do wdrożenia uczniów do prawidłowego wykonania pracy domowej, opracowany na podstawie przeprowadzonych przez Słowikowskiego, Zieleckiego i Augustynka badań, dotyczył stosowania tekstów źródłowych w nauczaniu historii. Kluczowym elementem była ich analiza, której uczniowie powinni nauczyć się na lekcjach, aby później z powodzeniem móc stosować ją także przy wykonywaniu zadań domowych. Istotą właściwej analizy była umiejętność przeprowadzenia konstruktywnej krytyki źródła, zarówno wewnętrznej jak i zewnętrznej. Krakowscy badacze zalecali, w opracowanym schemacie pracy z tekstem źródłowym, stosowanie go w formie zilustrowania treści podręcznika, by uzupełniać w ten sposób braki w nim występujące. Mógł on stanowić także podstawowe źródło informacji w trakcie lekcji, wówczas praca z podręcznikiem była zlecana w formie zadania domowego⁴⁷⁷.

Bardzo interesująco wyglądał eksperyment krakowskich metodyków historii odnoszący się do modelu przygotowania uczniów do udzielania odpowiedzi ustnych. One bowiem niejednokrotnie przysparzały uczniom wielu trudności. Wpływ na taki stan rzeczy miał przede wszystkim stres i napięcie, które uczniowie doświadczali w szkołach. W celu rozładowania tego typu napięcia, badacze nagrywali wysoce niedoskonałe wypowiedzi uczniów, aby później odsłuchać je w ich obecności. Niejednokrotnie wywoływało to wśród odbiorców nagrania spore zaskoczenie, dotyczące formułowanej przez nich wypowiedzi. Krakowscy metodycy zalecali także, aby takie osoby spróbowały się przełamać i częściej zgłaszały się do samodzielnej wypowiedzi. Po przeprowadzonym eksperymencie, okazało się, że poprawność udzielanych odpowiedzi znacznie wzrosła, ale też zmieniło się nastawienie uczniów do tego szkolnego obowiązku. Mimo wszystko autorzy koncepcji, podkreślali, aby na podawane w książce wyniki badań patrzeć ze szczególną ostrożnością, bowiem wiele

⁴⁷⁶ T. Słowikowski, K. Augustynek, A. Zielecki, *Kierowanie pracą domową ucznia w nauczaniu historii*, Warszawa 1976, s. 83-90.

⁴⁷⁷ Tamże, s. 95-97.

czynników wpływało na uwarunkowania ich przeprowadzenia m. in. trudność zadania, nastrój ucznia, warunki realizacji pracy domowej itd.⁴⁷⁸

⁴⁷⁸ Tamże, s. 97-104; O aktualności wskazań ujętych w publikacji świadczy fakt, że znalazła się ona w bibliografii prac programu nauczania historii dla IV etapu edukacyjnego w zakresie rozszerzonym; por.. M. Jadczak, *Klucze do historii Program nauczania historii dla IV etapu edukacyjnego. Zakres rozszerzony*, 2018.

Rozdział VII

Metodyka procesu nauczania-uczenia się historii w ujęciu Słowikowskiego

7.1. Uwarunkowania procedury metodycznej przyjętej przez Słowikowskiego

Metodyka procesu nauczania w ujęciu Słowikowskiego obejmowała 3 podstawowe elementy poznawania przeszłości i zastosowania wyników tego poznania przez uczniów: same metody, w znacznie mniejszym zakresie opis psychologicznych uwarunkowań tej procedury i sposoby utrwalania skuteczności procesu poznawczego. Rozważania w tych kwestiach Słowikowski ilustrował tematyką historyczną, która jednak dla niego nie była specjalnie istotnym elementem nauczania-uczenia się. Nigdy specjalnie nie wypowiedział się na temat samych treści nauczania, ich zasadności wprowadzania czy aktualności. Były one jedynie tłem dla jego koncepcji dydaktycznej. Poza tym studia odnoszące się do problematyki sposobów poznawania przez ucznia dziejów krakowski metodyk historii w praktyce ograniczał do zaledwie kilku metod. Wynikało to zarówno z jego osobistego stosunku do nich, ważności i skali zastosowania w ówczesnej procedurze edukacyjnej, związku ze specyfiką poznania historycznego oraz w jego ujęciu ich efektywności.

W związku z tym Słowikowski, często ze swoimi współpracownikami, rozważania na temat metod służących wprowadzeniu nowego materiału rekomendował zapewnieniem o ich formalnej i ideowej zgodności z założeniami pedagogiki socjalistycznej oraz wskazaniem korzyści płynących z pozyskiwania nowych źródeł wiadomości m. in. podczas wycieczek do PGR-ów, zakładów pracy czy spółdzielni produkcyjnych. Bowiem – jego zdaniem - ostatecznym celem nauczania historii w szkole było poznawanie przeszłości dla świadomego rewolucyjnego przekształcania, a nie tylko zrozumienia, terażniejszości⁴⁷⁹.

Słowikowski, wspólnie z Wróblem, mającym o wiele bogatsze aktualne doświadczenia praktyczne w szkolnej edukacji historycznej, podjął wątek dostosowania metody nauczania o przeszłości do materiału historycznego określonego programem nauczania. Za stanowiskiem Kotarbińskiego przyjęli, że dla uzyskania jak największych korzyści z zastosowanej w procesie nauczania metody, nauczyciel musi mieć pełną świadomość jej możliwości dydaktycznych oraz doprowadzenia do pełnej współpracy z uczniami. Pozwalało to na wytworzenie emocjonalnego stosunku uczniów do poznawanych wiadomości, przez co były

⁴⁷⁹ T. Słowikowski, S. Wróbel, *O niektórych metodach wprowadzania nowego materiału na lekcjach historii*, Warszawa 1964, s. 63.

one bardziej rozumiały. Za istotę tej sprawy krakowscy metodycy historii uznali również samodzielną pracę ucznia, umiejętnie kierowaną przez nauczyciela, aby w konsekwencji wykształcić prawidłowe metody pracy intelektualnej. Przy wyborze metody nauczania do omawianego fragmentu dziejów konieczne było także dostosowanie jej do możliwości poznawczych uczniów. Słowikowski i Wróbel zasygnalizowali potrzebę klasyfikacji treści programowych, która pozwoliłaby na określenie jaka metoda jest najlepsza do nauczania każdej z wyodrębnionych grup treści. Zwrócili przy tym uwagę na trudności stojące na drodze takiej klasyfikacji, wynikające z dużego stopnia złożoności procesu dziejowego oraz licznych powiązań i uwarunkowań problematyki z różnych dziedzin życia społecznego. Przedstawili własną propozycję podziału treści meritum, zaznaczając przy tym, że nie obejmuje on całości programu. W klasyfikacji wyróżnione zostały podstawowe cztery grupy: zagadnienia polityczne, gospodarcze, społeczne i kulturowe⁴⁸⁰.

Dokonując klasyfikacji zagadnień i dostosowując do nich najbardziej, zdaniem Słowikowskiego i Wróbla, przystające metody nauczania, egzemplifikowali proponowane rozwiązanie przykładami z przeprowadzonych lekcji. Przyjęli więc, że treści polityczne charakteryzuje duża dynamika i znaczenie dziejowe. Uwzględniają one działalność zbiorową oraz indywidualną człowieka, odznaczają się dużym ładunkiem emocjonalnym, bardzo ważnym w procesie wychowawczym. Dlatego najbardziej adekwatnymi metodami w ich poznawaniu przez uczniów powinny być: wykład, rozmowa nauczająca połączona z dyskusją przy interpretacji i ocenie wydarzeń historycznych. Zastosowanie tych metod pozwalało na dokładniejsze wyjaśnienie związków przyczynowo-skutkowych, czasowych i przestrzennych, a także na pełniejszą charakterystykę postaci historycznych oraz generalnie ludzkiej działalności. Krakowscy metodycy historii do nauczania – uczenia się treści gospodarczych proponowali, jako najbardziej adekwatną, metodę pracy z podręcznikiem i rozmowy nauczającej z wykorzystaniem ilustracji, wykresów i diagramów. Uznawali przy tym, raczej apriorycznie niż na podstawie badań empirycznych, że są one stosunkowo mało atrakcyjne i generują słabe zainteresowanie nimi. Dlatego efektywniejsze powinny być metody oparte na pracy samodzielnej, polegającej na stawianiu pytań przez uczniów i samodzielnym szukaniu na nie przez nich odpowiedzi. W odniesieniu do treści społecznych, jako najskuteczniejszą metodę, wskazywali także rozmowę nauczającą połączoną z dyskusją, ale miała być ona wykorzystana zwłaszcza do stworzenia możliwości interpretacji i oceny poznawanych. Historycy zauważyli, że zagadnienia z dziejów społecznych, a szczególnie historii ruchu

⁴⁸⁰ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Zależności metod nauczania od treści na lekcjach historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1987, nr 5, s. 423-424.

robotniczego pozostają dla uczniów raczej obojętne, co wiązało m. in. z brakiem emocjonalnego zaangażowania nauczycieli w jego przedstawianiu. Podkreślali więc konieczność aktywnego współdziałania nauczyciela i uczniów w lekcjach mu poświęconych. W przypadku nauczania treści kulturowych zachęcali do stosowania *opisu wyjaśniającego na tle ilustracji oraz rozmowę nauczającą zwłaszcza także opartą o ilustracje czy też spostrzeżenia wyniesione z wycieczki historycznej i teksty źródłowe*. Postulowali emocjonalne zaangażowanie nauczyciela w przekaz treści ze względu na potrzebę kształcenia wartości estetycznych oraz dumy narodowej, jako koniecznych wartości do osiągnięcia celów wychowawczych m. in. do zaszczepienia w młodzieży patriotyzmu⁴⁸¹.

Specyfika historii jako nauki i przedmiotu nauczania wymagała od nauczyciela zastosowania odpowiednich metod. Krakowscy historycy po szczegółowej analizie charakteru samego przedmiotu zaproponowali podział metod pracy nauczyciela na metody podające, poszukujące i utrwalające. Biorąc pod uwagę wcześniejsze publikacje Słowikowskiego, zaproponowany przez niego wspólnie z Wróblem, podział nie jest niczym zaskakującym. O potencjale metod podających Słowikowski pisał m. in. w artykule „Kilka uwag dyskusyjnych na temat wykładu w nauczaniu historii w szkole średniej”. Metoda problemowa, heurystyczna czy pracy pod kierunkiem zostały omówione przez niego w opracowaniu „Jak uczyć historii w szkole podstawowej”. Utrwalaniu materiału został poświęcony tekst „Powtarzanie i utrwalanie materiału nauczania na lekcjach zawierających wszystkie ogniwa procesu nauczania”. Można więc stwierdzić, że autorzy konspektu podręcznika metodyki historii zamierzali w nim przedstawić syntezę dotychczasowych własnych i innych dydaktyków historii ustaleń. Podobnie, jak w przypadku metod nauczania, także w odniesieniu środków dydaktycznych Słowikowski i Wróbel nie proponowali żadnych radykalnych rozwiązań. Co więcej nawet trochę kontestowali ich wpływ na jakość procesu nauczania, czym wykazywali daleko idący konserwatyzm metodyczny⁴⁸².

7.2. Metody podające - wykład

Zgodnie z umiejscowieniem ucznia i nauczyciela w procesie nauczania-uczenia się, Słowikowski w swoim paradygmacie dydaktyki historii przedstawiał znaczenie metod edukacji historycznej. Za najważniejszą z nich i jej też najwięcej miejsca poświęcił w swoich rozważaniach oraz publikacjach, przyjął wykład. W 1957 r. ukazał się jego artykuł o sposobach pracy nauczycieli historii w szkole średniej. Odnosił się właśnie przede wszystkim

⁴⁸¹ Tamże, s. 425-431.

⁴⁸² T. Słowikowski, S. Wróbel, *Projekt konspektu podręcznika...*, s. 370 - 376.

do wykładu – wówczas najpopularniejszej metody nauczania o przeszłości. Najpopularniejszej i mimo wielu lat stosowania jednak niezbyt dopracowanej teoretycznie, a przez to słabo efektywnej. Podejmując problem wykładu Słowikowski podkreślił trzy drogi/strategie opanowywania przez uczniów treści nauczania o przeszłości, wykorzystywane przez nauczycieli podczas edukacji dzieci i młodzieży. Pierwsza z nich związana była z bezpośrednim doświadczaniem przez uczniów faktów historycznych. Wykorzystywana sporadycznie, tylko przy okazji omawiania ówczesnie bieżących zagadnień. Kolejna polegała na zetknięciu się ucznia z faktem historycznym za pośrednictwem środków dydaktycznych: map, wykresów, ilustracji, filmów, fotografii itd. Wziąwszy pod uwagę niski stan zabezpieczenia szkół w środki dydaktyczne, o wiele mniejszy potencjał oddziaływania na percepcję uczniów, efektywność edukacyjna ich była o wiele mniejsza niż dzisiaj. Trzecia droga/strategia edukacji, z powyżej przedstawionych powodów i ograniczeń w stosowaniu była najpowszechniejsza, było to słowo mówione lub drukowane. To właśnie jej możliwościom Słowikowski poświęcił swój artykuł. Krakowski metodyk historii podnosił w nim, że specyfika historii jako przedmiotu szkolnego, ale też pozaszkolna popularyzacja jego treści, w sposób wręcz naturalny, wymagała użycia w pracy słowa pisanego lub mówionego. Żaden nauczyciel – zdaniem Słowikowskiego, nie był w stanie przedstawić bogactwa merytorycznego całości materiału przy pomocy wyłącznie dwóch pierwszych dróg jego upowszechniania. Krakowski metodyk historii podkreślał, że nie da się przecenić słowa mówionego w nauczaniu o dziejach. Dlatego absolutnie nie można było lekceważyć, czy też nie doceniać roli metody wykładowej. Opierając się jednak na swoim kilkuletnim doświadczeniu w obserwacjach lekcji historii na terenie województwa krakowskiego, Słowikowski stwierdzał jednoznacznie, że jednak jest ona nadużywana⁴⁸³. O tym problemie historyk pisał już wcześniej w artykule „Przygotowanie studentów do lekcji próbnej”. Problem zbyt przywiązania do metody wykładowej towarzyszy nauczycielom także dzisiaj. Należy pamiętać o tym, że myślenie historyczne powinno zmieniać i mieć wpływ zarówno na uczniów i nauczycieli. Nie można więc dopuścić do sytuacji, kiedy lekcja historii przebiega, jako wykładnia treści podręcznika lub podstawy programowej⁴⁸⁴.

Słowikowski, mając na uwadze stosowanie wykładu w nauczaniu historii, proponował nie tyle zupełnie własną definicję tej metody, co w podawanej wskazywał na elementy jej

⁴⁸³ T. Słowikowski, *Kilka uwag dyskusyjnych na temat wykładu w nauczaniu historii w szkole średniej*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1957, nr 2, s. 127-128.

⁴⁸⁴ M. Solarska, *S/przeciw historia. O czym nie naucza historia i dlaczego?*, [w:] *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2013, s. 180-181.

najważniejsze, które decydowały o efektywności nauczania. Zauważał, że wykład to wynik samodzielnej, twórczej pracy nauczyciela i polega na ustnym *podaniu nowych treści naukowych, w pewnym ustalonym porządku i sformułowaniu*⁴⁸⁵. Ujęcie to niewiele różniło się od, dotąd obowiązujących definicji, a także przyjmowanych współcześnie, w których podnosi się niemal dosłownie za Słowikowskim, że wykład nauczyciela polega *na ustnym podaniu uczniom nowych treści w określonym, uprzednio ustalonym porządku*⁴⁸⁶. Pojawia się więc pytanie co było wartościowe w podejściu Słowikowskiego do tej metody? Przede wszystkim wartościowe było wyeksponowanie jej zalet i zwrócenie uwagi pedagogom na okoliczności korzystanie z niej. Zdaniem Słowikowskiego jednym z największych walorów wykładu jest pewna elastyczność tej metody, polegająca na umiejętnym jej dopasowaniu do grona odbiorców treści nauczania o dziejach, czyli uczniów. Nauczyciel przygotowując wykład dla danej klasy, powinien, zdaniem dydaktyka z krakowskiej uczelni pedagogicznej, dostosować jego treść do sfery emocjonalnej uczniów i ich specyficznych merytorycznych potrzeb oraz określonego potencjału percepcyjnego. Z dzisiejszej perspektywy opisane przez krakowskiego metodyka historyki, to „dopasowanie” wykładu do konkretnego zespołu uczniów można porównać z wieloma odmianami metody wykładowej, którą w łatwy sposób dostosowuje się do konkretnego zagadnienia historycznego, ale też grupy szkolnej, z którą się pracuje. Spośród wielu rodzajów wyróżnia się wykład: organizacyjny (wprowadzający), informacyjny, analityczny, syntetyczny, problemowy, konwersatoryjny, wykład-opowiadanie oraz wykład-opis⁴⁸⁷.

Zauważany przez Słowikowskiego ogromny potencjał metody wykładowej do dziś jest nie do końca wykorzystany. Skrupulatne i rzetelne przygotowanie wykładu, dostosowane do konkretnej grupy społecznej (zespołu klasowego), może przynieść wiele pozytywnych efektów, z których najważniejszym jest wzbudzenie zainteresowania uczniów, odnalezienie w nich pasji i chęci zgłębiania wiedzy, ale także uporządkowany strukturalnie obraz przeszłości. Jednak, jak wskazywał to sam krakowski historyk, droga do osiągnięcia mistrzostwa erudycji

⁴⁸⁵ T. Słowikowski, *Kilka uwag dyskusyjnych na temat wykładu w nauczaniu historii w szkole średniej*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1957, nr 2, s. 128.

⁴⁸⁶ M. Bieniek, *Przegląd metod i technik kształcenia historycznego w gimnazjum w dobie reformy systemu edukacyjnego*, „Echa Przeszłości”, 2004, nr 5, s. 275.

⁴⁸⁷ Tamże, s. 275. Na bazie ustaleń Słowikowskiego problematykę doskonalenia metody wykładowej podjął jego uczeń Józef Ruchała. Zauważał on, że zastosowanie w nauczaniu historii wykładu problemowego można rozpatrywać w kategoriach tworzenia narracji historycznej przez historyka profesjonalistę. Wdrożenie elementów takich jak krytyka źródła, przyjmowanie ocen czy stawianie i rozwiązywanie sytuacji problemowych Ruchała uznawał za najistotniejsze elementy metody wykładowej, por. J. Ruchała, *W kierunku optymalizacji metod nauczania historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XV”, 1989, z. 129, s. 85.

kończy się sukcesem nielicznych pedagogów. Z pewnością prócz warsztatu pracy wpływają na to elementy osobowościowe i profil charakterologiczny nauczyciela.

Podkreślając wagę przekazu słownego, Słowikowski dostrzegał błędy w jego przygotowaniu i przedstawieniu. Pisał: *niestety dość jeszcze często wykład nauczyciela bywa nudny, słabo przygotowany, wygłaszany jednostajnie, bez odpowiedniej dykcji, czasami zbyt trudny, przeładowany nowymi pojęciami, co nie tylko utrudnia uczniom zapamiętanie podawanych w nim nowych treści rzeczowych, ale co więcej zniechęca ich w ogóle do słuchania jakiegokolwiek wykładu*⁴⁸⁸. Opisane przez dydaktyka historii z krakowskiej uczelni pedagogicznej błędy w stosowaniu metody wykładowej nadal się pojawiają. Zauważają to nawet sami uczniowie, którzy zarzucają nauczycielom podawanie za pomocą wykładu całego zasobu niepowiązanych, tym samym niezrozumiałych, informacji⁴⁸⁹. Na te mankamenty zwróciła uwagę m. in. Joanna Wojdon, wyjaśniając dodatkowo, że tego rodzaju praktykom sprzyja encyklopedyczny charakter podstawy programowej i priorytet jej realizacji. Zatem mając do wyboru metodę wykładową, za pomocą której nauczyciel przekazuje wszystkie wiadomości i np. debatę poruszającą jedno, konkretne zagadnienie, przeciętny nauczyciel wybierze pierwszą, bezpieczną opcję⁴⁹⁰. Słowikowski zalecał jednakowoż, aby przeciwdziałać efektowi bierności, znużenia a nawet senności wśród uczniów w trakcie głoszonego wykładu przez wykorzystanie środków dydaktycznych, którymi nauczyciel mógł posłużyć się w czasie zajęć⁴⁹¹.

Kolejnym, niezwykle istotnym wątkiem, poruszonym przez Słowikowskiego w artykule o potencjalnych korzyściach ze stosowania prawidłowo i dobrze przygotowanego wykładu, była kwestia komunikacji między uczniami a nauczycielem i języka stosowanego przez niego⁴⁹². Jego zdaniem podstawą sukcesu komunikacyjnego nauczyciela historii miało być

⁴⁸⁸ T. Słowikowski, *Kilka uwag dyskusyjnych...*, s. 130.

⁴⁸⁹ K. Nowak, *Elementy dydaktyki historii na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego”*, „Pamiętnik Cieszyński”, 2003, t. 18, s. 71-72.

⁴⁹⁰ J. Wojdon, *Pamięć w edukacji historycznej od teorii do praktyki szkolnej cz. 2*, <http://xppzhp.umcs.lublin.pl/Referaty/Joanna%20Wojdon,%20PAMI%20C4%98%C4%86%20W%20EDUKACJI%20HISTORYCZNEJ.pdf>, b.p. [dostęp: 10.03.2022]

⁴⁹¹ T. Słowikowski, *Kilka uwag dyskusyjnych...*, s. 129. Na problem wykorzystania metody wykładowej należy, spojrzeć nieco bardziej kompleksowo, ze względu na jej popularność. Jednak model porozumiewania się uczniów i nauczycieli za pomocą mistrzowskiego wykładu, angażującego w zajęcia obie strony, o którym pisał Słowikowski, z dzisiejszej perspektywy jest nieco utopijny. Dość powszechnie pojawiają się problemy z komunikacją, znużeniem czy z niechęcieniem. Współcześnie została opracowana pewna metoda mogąca ograniczyć lub całkowicie zniwelować negatywne oddziaływanie wykładu.

⁴⁹² Problem relacji: uczeń – nauczyciel doczekał się wielu publikacji z zakresu dydaktyki i psychologii. Przyjmuje się w nich, że nauczyciel kreuje zachowanie i postawy uczniów, wpływa na ich rozwój zarówno społeczny jak i intelektualny, a także kondycję psychiczną, por. K. Węgrzyn-Białogłowicz, *Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel – uczeń*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki”, 2017, r. 3, nr 1, s. 103; W.

stosowanie przez niego zrozumiałego języka, jasnego przekazu, dostosowanego bezpośrednio do wieku i możliwości recepcyjnych odbiorców⁴⁹³. Także dzisiaj te cechy wykładu są ważne. Współcześni nauczyciele dysponują jednak lepszym przygotowaniem pedagogiczno-psychologicznym pozwalającym im na zauważenie interakcji między nimi a uczniami⁴⁹⁴. W edukacji historycznej wiedza psychologiczna szczególnie się przydaje zważywszy na specyfikę treści nauczania. Jednak współczesne badania naukowe wskazują na to, że potencjał psychologii nie jest w pełni wykorzystywany w nauczaniu. Dobry, współczesny nauczyciel historii, co prawda dostrzega konieczność zgłębiania wiedzy psychologicznej, udoskonalając tym samym swój warsztat pracy i przygotowanie do współdziałania z dziećmi oraz młodzieżą, ale nie zawsze te umiejętności w praktyce wykorzystuje⁴⁹⁵.

Nieumiejętne lub błędne dostosowanie warstwy językowej wykładu a także towarzyszących jej gestów do wieku i możliwości percepcyjnych słuchaczy, może skutkować jedynie negatywnymi konsekwencjami. Jest to szczególnie ważne przy podawaniu nowych treści programowych, w których występują nowe pojęcia, często o obcojęzycznej proweniencji. Słowikowski rozważał ten problem na przykładzie dziejów życia gospodarczego w okresie feudalizmu. Stwierdził, że przez użycie nazbyt fachowej terminologii i języka naukowego dla przeciętnego ucznia wykład zupełnie niezrozumiały⁴⁹⁶. Uczeń, jako odbiorca komunikatu musi *ten komunikat rozszyfrować/odkodować. Może on doświadczyć uczucia konsternacji, zastanawia się, czy dobrze zrozumiał, czy wydobyl kwintesencję przekazu z toku wypowiedzi. Czasem w jego głowie pojawia się myśl z konkretną odpowiedzią czy komentarzem. Niejednokrotnie jednak odczuwa pustkę i brak mu słów*⁴⁹⁷. Dostępność terminologiczna, o której pisał kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków, stała się zatem spoiwem dla jasnego przekazu treści i efektywności ich odbioru.

Welskop, *Komunikacja w relacji nauczyciel-uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych w szkole*, [w:] *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych IV*, red. P. Potejko, Gliwice-Katowice 2013, s. 166-168.

⁴⁹³ T. Słowikowski, *Kilka uwag dyskusyjnych...*, s. 130.

⁴⁹⁴ K. Węgrzyn-Białogłowicz, *Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel – uczeń*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki”, 2017, r. 3, nr 1, s. 104.

⁴⁹⁵ J. Gąsowski, *Wiedza z psychologii w...*, s. 267-268. Komunikacja między nauczycielem a uczniem odbywa się za pomocą słów i gestów. Bardzo wiele zależy od postawy i ekspresji nauczyciela. Sama wiedza i doświadczenie nie wystarczą, jeżeli treści nauczania nie zostaną zaprezentowane w atrakcyjny dla uczniów sposób, por. H. Wróżyńska, *Komunikacja interpersonalna. Relacja nauczyciel-uczeń*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna...*, s. 297; M. Walancik, *Znaczenie komunikacji werbalnej i niewerbalnej w relacjach nauczyciel-uczeń w edukacji*, [w:] *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, red. K. Czerwiński, W.J. Maliszewski, Toruń 2009, s. 119-120.

⁴⁹⁶ T. Słowikowski, *Kilka uwag dyskusyjnych...*, s. 130.

⁴⁹⁷ M. Gołębiwska, *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*, „Forum Pedagogiczne”, 2014, nr 1, s. 244.

Słowikowski, w tekście poświęconym stosowaniu wykładu, powrócił do kwestii uogólnienia i jednostkowości faktów w nauczaniu historii⁴⁹⁸. W porównaniu do tez postawionych w artykule „W sprawie uogólnienia faktów w nauczaniu historii”, podkreślił znaczenie tego problemu dla tworzenia właściwej struktury wykładu, który wg niego powinien rozpoczynać się od opisowego i ogólnego nakreślenia sytuacji historycznej, a potem należało przejść do treści najbardziej znaczących - o indywidualnym i jednostkowym charakterze. Należy pamiętać, że takie podejście Słowikowskiego było związane z tym, że w nauczaniu historii jednostkowe fakty pełnią funkcję generalizacji i uogólnień. To zdaniem historyka umożliwiało młodzieży rzeczywiste poznanie historii, jej charakteru i zrozumienia prawidłowości procesu historycznego⁴⁹⁹. Takie podejście Słowikowskiego nie trudno wpisywać w marksistowskie procesualne przedstawianie dziejów, ale wynikało ono z jeszcze przedwojennego podejścia do dziejów jako ciągu przyczynowo-skutkowego. Wcześniej w podobnym tonie wypowiadał się polski historyk Ludwik Finkel w kontekście tzw. metody biograficznej nauczania historii. Finkel *zalecał łączyć omawiane postacie w taki sposób, aby wystąpiły w wykładzie nauczyciela te wszystkie elementy procesu dziejowego, które są charakterystyczne dla epok, w jakich one występowały*⁵⁰⁰.

Słowikowski poruszył w swoim tekście także zagadnienie struktury wykładu. Sądził, że wpływają na nią następujące czynniki: treść lekcji, cel lekcji, możliwości intelektualne młodzieży. Wspomniał jednak też o kwestii wydawałoby się oczywistej – struktura procesu myślowego wykładu to przecież nic innego jak konstrukcja tworząca się w głowie wykładowcy, przekazywana słuchaczom za pomocą słów. I właśnie na drugiej części, czyli przekazie treści wykładu skupił się krakowski metodyk historii. W proponowanej przez siebie koncepcji metody wykładowej Słowikowski wykluczył przypadek, spontaniczność czy nagłe zmiany. Uznawał, że powinien *biec do końca po wytyczonej i zaplanowanej drodze*⁵⁰¹.

Zdaniem Słowikowskiego, głównym celem wykładu szkolnego było wprowadzenie uczniów w tematykę obejmującą zagadnienia znajdujące się w podręczniku, by ułatwić uczniom

⁴⁹⁸ Por. Cz. Nowarski, *Konkretyzacja pojęć historyczno-prawnych przez uczniów I i IV klasy liceum ogólnokształcącego*, Kraków, 1975 r.

⁴⁹⁹ T. Słowikowski, *Kilka uwag dyskusyjnych...*, s. 131.

⁵⁰⁰ K. Augustynek, *Ludwik Finkel o nauczaniu historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne II”, 1965, z. 20, s. 181.

⁵⁰¹ T. Słowikowski, *Kilka uwag dyskusyjnych...*, s. 132. Doskonałym przykładem obrazującym szczegółową i sztywną strukturę wykładu była lekcja przeprowadzona przez Jacka Halickiego dla klasy I szkoły średniej. Tematem zajęć były wojny Greków z Persami. Wykład nauczyciela opierał się na szczegółowej, krótko i syntetycznie ujętej słownej narracji, której funkcją było podkreślenie głównego zagadnienia lekcji a także wyszczególnienie pobocznej problematyki, zob. J. Halicki, *Nauczanie problemowe a praktyka szkolna*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne VIII”, 1977, z. 59, s. 360-361.

korzystanie z nich. Wyjątek w tej regule stanowiło, dość rzadkie jednak, niedostosowanie treści podręcznika do programu nauczania. Według krakowskiego metodyka historii w takiej sytuacji nauczyciel musiał za pośrednictwem wykładu uzupełnić i wskazać brakujące fakty. W tym przypadku niezwykle istotne stawało się prowadzenie notatek z lekcji. Uczeń nie miał możliwości odnalezienia zagadnień wykładowych w treści swojego podręcznika, mógł zatem polegać jedynie na swojej pamięci (często zawodnej) lub nauczyć się właściwego sporządzania notatek. Stąd Słowikowski szczególną uwagę zwrócił na umiejętność tworzenia notatek, które nie mogły przybierać formy bezmyślnego przepisywania słowo w słowo zasłyszanych w trakcie lekcji treści⁵⁰². I tutaj kolejny raz należy podkreślić nowatorstwo, ale też trwałość poglądów metodycznych akademika z WSP w Krakowie. Współcześnie także zauważa się, że dobrze sporządzona, dająca pozytywne efekty notatka, opiera się na konkretnym schemacie, wdrażanym przez jej autora. *Osobiście sporządzona notatka to rezultat przyswojenia i przetworzenia przez jej autora określonych informacji. Sam akt tekstotwórczy jest poprzedzany przez etapy przygotowawcze. Najpierw dokonuje się selekcja wymienionych informacji, następnie ich hierarchizacja, nadanie im kompozycyjnego porządku i kształtu, wreszcie ujęcie ich w ramy zewnętrznej formy. Autor jest zarazem nadawcą i odbiorcą tworzonego przez siebie i dla siebie komunikatu pomyślanego jako swoista „podpórka” dla pamięci, utrwalony ślad po procesie poznawczym, odzwierciedlający jego przebieg oraz rezultaty i ułatwiający przypominanie*⁵⁰³. Słowikowski słusznie więc zauważył, że kwestia wdrożenia uczniów w notowanie to żmudny i powolny proces⁵⁰⁴.

Mimo tego, że sam autor dość krytycznie wyrażał się o swoim tekście, wskazując na jego przyczynkarski charakter, to jednak zarówno w momencie jego publikacji, jak też po latach zauważono jego istotną rolę w rozwoju powojennej dydaktyki historii. Wysoko oceniła go choćby Anna Kulczykowska-Ślusarczyk, podnosząc trwałość jego koncepcji odnoszących się do przygotowania wykładu, jako jednej z głównych metod nauczania historii w szkole średniej⁵⁰⁵.

Ważną kwestią podniesioną na początku lat 60. XX w. w metodyce historii była sprawa zapamiętywania treści wykładu. Wynikało to stąd, że była to najpowszechniejsza wówczas

⁵⁰² T. Słowikowski, *Kilka uwag dyskusyjnych...*, s. 133-140.

⁵⁰³ J. Kowalikowa, *Notatka uczniowska jako tekst edukacyjny*, „Postscriptum Polonistyczne”, 2012, z. 2, nr 10, s. 141.

⁵⁰⁴ Z dzisiejszej perspektywy uczniowie szkół średnich coraz częściej z takiej możliwości rezygnują. Przyczyną jest dostępne od ręki źródło informacji (Internet), które wyręcza ich w mozolnym sporządzaniu notatek, por. J. Kowalikowa, *Notatka uczniowska jako...*, s. 137.

⁵⁰⁵ A. Kulczykowska-Ślusarczyk, *Problem metod nauczania i uczenia się historii w świetle literatury dydaktycznej Polski Ludowej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XI”, 1986, z. 107, s. 51-53.

metoda nauczania w szkole średniej i w starszych klasach szkoły podstawowej. O randze problemu świadczył fakt, że badania nad receptywnością treści wykładu przeprowadził zespół metodyków pod kierunkiem Moszczeńskiej i Bornholtzowej z Instytutu Historii Uniwersytetu Warszawskiego. W badaniach zajęto się treściami nauczania, ale też ogólnie pedagogicznymi i psychologicznymi aspektami przyswajania meritum wykładu. Słowikowski i Wróbel odnosząc się do nich wskazali na ich słabość metodologiczną związaną z tym, że zbyt mało zaangażowani w nie byli nauczyciele historii. Dlatego też sami podjęli taki eksperyment w tarnowskim pedagogicznym liceum. Nie przyniósł on jakichś rewolucyjnych i przełomowych wyników. Okazało się, że potwierdziły one jedynie dotychczasowe dociekania na temat receptywności wykładu. Poświadczały też przypuszczenia Słowikowskiego i Wróbla co do trwałości poznanego materiału. Proponowali oni więc, by w kolejnych badaniach zająć się nie tyle zachowaniem poziomu wiedzy przez uczniów, bo prawdopodobnie wpływ na niego ma dalsza edukacja, co zrozumieniem treści wykładu, bo być może to ono właśnie wpływa na efektywność przyswajania treści przez uczniów w taki sposób podawanych na lekcjach historii⁵⁰⁶.

W I połowie lat 60. XX w. Słowikowski i Wróbel podjęli próbę całościowego uporządkowania wskazówek metodycznych dotyczących wykorzystania w praktyce nauczania o przeszłości metody wykładowej, poszukującej i pracy pod kierunkiem. Drugim kierunkowym założeniem tego projektu było ujednoczenie terminologii metodycznej odnoszącej się do tych metod. Zaproponowali też ogólną klasyfikację metod wprowadzania nowego materiału na lekcjach historii dzieląc je na dwie kategorie. Do pierwszej, tzw. podającej włączyli wykład. W drugiej umieścili metody, przez zastosowanie których, uczeń dzięki samodzielnym wysiłkom i pracy dochodził do odnalezienia i zrozumienia nowych dla siebie wiadomości. Tę grupę metod, wówczas jeszcze niezbyt rozbudowaną, nazwali metodami poszukującymi. Nie było to nowe rozwiązanie. Już wcześniej o nim pisali w „Projekcie konspektu podręcznika metodyki historii”, w którym jeszcze zamieścili kategorię metod utrwalających⁵⁰⁷.

Krakowscy metodycy historii w rozważaniach nad praktyką nauczania zauważali, że wykład jest nie tylko często używany, ale wręcz dominuje w warsztacie pracy nauczyciela historii. Pewne udoskonalenia w jego stosowaniu zaproponowali pod wpływem obserwacji lekcji studentów. Doszły do nich doświadczenia edukacyjne, już nie własne Słowikowskiego, bo

⁵⁰⁶ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Z badań nad zapamiętywaniem treści wykładu w nauczaniu historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, 1962, z. 14, s. 215-222.

⁵⁰⁷ T. Słowikowski, S. Wróbel, *O niektórych metodach...*, s. 3 -7.

dawno przestał pracować w szkole, ale nadal czynnego nauczyciela historii, pracownika zespołu metodycznego historii WSP Kraków, Wróbla. Przedstawili więc autorski model jego stosowania, przyjmując że wykład w całym spektrum czynności nauczyciela, z zastosowaniem środków dydaktycznych, świadomie używanych przez nauczyciela na lekcji historii, zajmuje określone miejsce w systemie metodycznym oraz pozostaje w związku z innymi metodami, które wymagają np. stosowania tekstów źródłowych, fragmentów literatury popularnonaukowej podręcznika szkolnego, ilustracji, fotografii itp. Ich zdaniem dobór odpowiednich elementów składowych tworzących wykład jako całość, skłaniał uczniów do samodzielnej pracy. Słowikowski i Wróbel przekonywali więc, że jeżeli wykład uaktywniał w uczniach procesy myślowe oraz motywował do wykonywania innych zabiegów metodycznych, przyswajanie materiału przez uczniów odbywało się na podstawie umiejętności samodzielnego myślenia, która bynajmniej nie stoi w sprzeczności z postulatami samodzielnego uczenia⁵⁰⁸.

Krakowscy dydaktycy historii zaakcentowali w swoim wywodzie, że zwłaszcza w szkole średniej, niezwykle ważne jest dostosowanie wykładu do treści nauczania. Wskazywali, że same wytyczne podstawy nie wystarczą do stworzenia ciekawego, obiektywnego, prawdziwego i zgodnego z najnowszymi osiągnięciami nauki wykładu. Miało to jedynie uatrakcyjnić wykład. Ta myśl nie była i nie jest specjalnie oryginalna. Ostrzegali przy tym, i to było ważniejsze, że to dostosowanie mogło prowadzić do niezrozumienia meritum ze względu na nowe pojęcia stosowane w najnowszej historiografii i nieznaną przez nauczycieli możliwość poznawczych uczniów. Proponowali więc kierowanie się wytycznymi, które sformułowali we wcześniejszych swoich publikacjach, choćby koniecznością wykształcenia u uczniów umiejętności analizy i syntezy faktografii, by można było fakty prawidłowo jednostkowo osadzić w czasie i przestrzeni oraz umiejscowić w procesie historycznym. Powtórnie akcentowali znaczenie wpływu wykładu na proces myślowy uczniów, który winien przebiegać w taki sposób, by uczeń mógł zobrazować sobie omawiany fragment dziejów i samodzielnie dotrzeć do jego zrozumienia⁵⁰⁹.

Metodycy historii z WSP Kraków uzupełnili też swoje wcześniejsze postulaty dotyczące stosowania wykładu o jego związek z treścią podręcznika. W oparciu o to kryterium wyodrębnili 3 jego rodzaje: wykład-informację, wprowadzający uczniów w tekst podręcznika, z którego sami później korzystali w domu, na tyle jednak motywujący, by uczniowie jednak z

⁵⁰⁸ Tamże, s. 9-10, zob. E. Prajzner, J. Ruchała, *O doskonaleniu umiejętności planowania lekcji historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Prace Historyczne XV”, 1989, z. 129, s. 207-237.

⁵⁰⁹ T. Słowikowski, S. Wróbel *O niektórych metodach wprowadzania...*, s. 14-20.

podręcznika chętnie korzystali; wykład ściśle skorelowany z tekstem podręcznika, rozszerzający zawarte w nim treści merytoryczne; wykład słabo związany z treścią podręcznika, ujmujący materiał nawet zasadniczo różny od ujęcia w podręczniku i odsyłający do niego uczniów tylko dla ewentualnego uzupełnienia oraz wzmocnienia niektórych treści wykładu. Autorzy artykułu – co rzecz charakterystyczna dla ówczesnych czasów, a i dziś w potocznym podejściu także mająca miejsce, co może jednak bardziej dziwić, za główną treść podręcznika rozumieli tylko jego tekst autorski, a nie inne jego formalne elementy: mapy, materiał ilustracyjny, obudowę dydaktyczną itd. Oprócz tej klasyfikacji, dokonali też podziału wykładów ze względu na cel lekcji, który mógł być wychowawczy, kształcący lub poznawczy. W zależności od tego, który cel miał zostać osiągnięty za pomocą metody wykładowej, w treści wykładu dominowały elementy emocjonalne, kształcące bądź rzeczowe. Rozróżnili też wykłady na podstawie używanych środków metodycznych (np. mapa, fotografia) a także w zależności od materiału historycznego, który miał być na lekcji zaprezentowany. Dopełnieniem klasyfikacji wykładów był ich podział na te przeznaczone dla propedeutycznego nauczania o przeszłości w szkołach podstawowych i te dedykowane dla szkół średnich. Zdaniem Słowikowskiego i Wróbla wykład na niższym stopniu nauczania powinien ujmować proste, ale jednak fundamentalne fakty historyczne wraz z zaznaczeniem nieskomplikowanych związków między nimi i charakteryzować się zastosowaniem elementów opisowych i narracyjnych w sposób żywy i barwny, opierając się na konkretnych postaciach historycznych, co miało na celu uplastycznienie dziejów historycznych. Zaś na wyższym poziomie edukacji wykład winien być strukturalnie bardziej złożony, uwzględniać znaczną ilość faktów połączonych ze sobą wielokierunkowo i wpływać na rozwój samodzielnego myślenia ucznia. Bez względu jednak na to jaki miał być to wykład, aby przyniósł efekt, nauczyciel winien w jego budowę włożyć własną inwencję, intuicję pedagogiczną i zachęcającą do naśladownictwa osobowość⁵¹⁰.

Słowikowski i Wróbel zalecali też, aby w pełni wykorzystać potencjał wykładu należało uczniów przygotować do jego słuchania i notowania. W przypadku wykładu o charakterze propedeutycznym zapis trzeba było ograniczyć do niektórych sformułowań podyktowanych przez nauczyciela. Dlatego ważniejsze było wdrażanie uczniów do efektywnego słuchania wykładu. Krakowscy metodycy historii, ponownie opierając się na własnym doświadczeniu pedagogicznym i obserwacji lekcji studentów, zachęcali do opracowania przez nauczyciela planu i zapisania go na tablicy, wedle którego uczniowie mieli przyswajać kolejne treści

⁵¹⁰ Tamże, s. 23-29.

przedstawione podczas wykładu. Istotą był także poziom skupienia i zaangażowania uczniów w wysłuchanie jego treści, Słowikowski i Wróbel zalecali przerwanie jego wygłaszania pytaniami odnoszącymi się do treści, które w danym momencie były przedstawiane. Prawidłowe odpowiedzi lub błędne dawały nauczycielowi informację zwrotną dotyczącą poziomu opanowania przez uczniów umiejętności śledzenia toku wypowiedzi nauczyciela oraz stopnia przyswojenia przekazywanych informacji. Jeżeli po pewnym czasie nauczyciel miał przekonanie, że jego uczniowie opanowali sztukę uważnego słuchania wykładu, zamiast podawania planu przed jego wygłoszeniem, można było poprosić uczniów o jego skonstruowanie, po wysłuchaniu treści wykładu. Kolejnym sposobem koncentrowania uwagi uczniów na treściach wykładu, zaproponowanym przez krakowskich metodyków historii było wprowadzenie do wykładu krótkiej rozmowy odnoszącej się do jego treści. Umożliwiała to wychwycenie na bieżąco ewentualnych niejasności i stwarzało okazję do ich wyjaśnienia. Jednak jej nadużywanie mogło osłabiać uwagę uczniów i rozbijać tematykę wykładu. Nie do przecenienia był też sposób jej prowadzenia i zawartość merytoryczna. Celem rozmowy było uwypuklenie głównych tez wykładu i jednoczesne nawiązanie do treści, które były w nim zawarte. Słowikowski i Wróbel uważali przy tym, co wynikało z ich dydaktycznego doświadczenia, że systematyczne uwypuklanie głównej tezy wykładu uchroni przed koncentrowaniem uwagi uczniów na szczegółach i przyczyni się do podniesienia wyników nauczania. Polecanym przez nich zabiegiem, ułatwiającym uczniom śledzenie treści wykładu, było przygotowanie tzw. zagajenia a więc czegoś na wzór słowa wstępnego – przedmowy, wprowadzającej słuchaczy do omawianej tematyki oraz wskazującej na jego główną myśl⁵¹¹. Osobną kwestią, związaną z efektywnością recepcji wykładu, było doskonalenie techniki robienia notatek przez uczniów. Słowikowski i Wróbel zalecali, by nauczyciele uświadamiali uczniom, iż niemożliwe jest zapisanie całości wykładu. Ponownie proponowali konstruowanie planu, który miałby wskazywać uczniom na jakie treści powinien zwrócić szczególną uwagę i które z nich winny zostać udokumentowane w postaci notatek. Ich zawartość miała za zadanie odzwierciedlać podstawowe fakty, najważniejsze tezy oraz główne sformułowania. Proponowali też pewne techniczne rozwiązania, które nauczyciel winien wykorzystać w trakcie wykładu: zwolnienie tempa wypowiedzianych słów, odpowiednią intonacją wskazującą na ważność konkretnych treści, powtórzenie istotnych sformułowań i zastosowanie nawet odpowiednich gestów czy mowy ciała. Jako, że opanowanie techniki notowania nie należy do umiejętności, które opanowuje się szybko,

⁵¹¹ Tamże, s. 29-33, zob. E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008.

Słowikowski i Wróbel zalecali nauczycielom regularne sprawdzanie samodzielnych notatek uczniów, co miało wpłynąć na stopniowe podnoszenie ich jakości oraz możliwości praktycznego zastosowania⁵¹².

7.3. Metody poszukujące – rozmowa nauczająca

Słowikowski i Wróbel, rozważając problem metod przyczyniających się do wprowadzenia nowego materiału nauczania, zdecydowanie mniej uwagi poświęcali metodom poszukującym. Definiowali je jako czynności metodyczne, świadomie stosowane przez nauczyciela w procesie nauczania – uczenia się o przeszłości, z zastosowaniem środków dydaktycznych w celu aktywizacji uczniów, którzy w tych działaniach przez bezpośredni udział zdobywali informacje o dziejach. Problem dotyczący metod poszukujących widoczny był już w przyjmowanej przez środowisko dydaktyczne i pedagogiczne ich definicji oraz potrzebie i efektywności stosowania. Zaproponowali więc własną, wskazując, iż ich zdaniem jest to heurystyczna rozmowa z uczniami, której celem jest zrozumienie faktografii i przebiegu procesu dziejowego. Ze względu na to kryterium dokonali podziału metod poszukujących na rozmowę nauczającą i pracę pod kierunkiem. Warunkiem zastosowania pierwszej było posiadanie przez uczniów pewnego poziomu wiedzy, pochodzącej z różnych źródeł informacji – zarówno szkolnych jak i popularnonaukowych. Ta wiedza była niezbędna do nawiązania z uczniami dyskusji i wyjaśniania niezrozumiałych zjawisk oraz zagadnień, a także przybliżenia uczniom elementów i charakteru procesu dziejowego. Na potrzeby praktycznego zastosowania tej wiedzy przedłożyli systematykę pytań stosowanych przez nauczycieli w celu osiągnięcia zamierzonych efektów edukacyjnych a także wprowadzających ucznia we właściwy tok myślenia. Były to pytania przygotowawcze. Ich celem było przypomnienie i zestawienie wiadomości, które miały stać się podstawą powstania nowej wiedzy. Drugie to pytania naprowadzające, gdy uczniowie nie potrafili odpowiedzieć na wcześniejsze. Trzeci rodzaj pytań związany był ze strukturalizacją uzyskanej wiedzy i miał doprowadzić do jej włączenia w już posiadaną faktografię. Metodycy historii z WSP Kraków przestrzegali jednak przed stawianiem zbyt szczegółowych pytań a także zalecali umiejętne wplecenie ich w rozmowę, która miała mieć jak najbardziej naturalny charakter⁵¹³.

Bez względu jednak na to jaką nauczyciel zastosował metodę przy wprowadzaniu nowego materiału, w opinii Słowikowskiego i Wróbla, jego rola była nie do podważenia w tym procesie. Do najważniejszych jego zadań należała m. in. kontrola stanu przygotowania

⁵¹² T. Słowikowski, S. Wróbel, *O niektórych metodach...*, s. 33-36.

⁵¹³ Tamże, s. 37-46.

uczniów do lekcji, szczególna uwaga skierowana na poprawność stosowanych przez uczniów sformułowań i wysuwanie prawidłowych wniosków oraz uzupełnianie wypowiedzi uczniów o treści, które nie występowały w podręczniku i innych dostępnych dla nich pomocach naukowych. Mimo wielu niekwestionowanych atutów rozmowa nauczająca kryła w sobie też niebezpieczeństwa, przed którymi krakowscy dydaktycy historii przestrzegali. Związane były one z niewystarczającą ilością poprawnej wiedzy posiadanej przez uczniów, na której winna opierać się rozmowa nauczająca. W efekcie trudno było osiągnąć cele nauczania historii. Negatywnie odbierana była także nadmierna ingerencja nauczyciela w wypowiedzi i działania ucznia. Wywoływało to ich apatię, a sama metoda przekształcała się w wykład. Stąd Słowikowski i Wróbel zalecali ograniczenie metod słownych i urozmaicenie toku lekcji innymi np. pracą pod kierunkiem⁵¹⁴. Paradoksalnie w przypadku obu metod nie zastanawiali się nad podmiotowością ucznia i jego prawem do interpretowania dziejów, jak też wiedzy o nich.

7.4. Metody poszukujące – praca pod kierunkiem

Metodą, która dotąd nie była specjalnie podejmowana przez ogólnopolskich dydaktyków historii była praca pod kierunkiem. Najwięcej ustaleń w tym względzie poczyniła Maleczyńska. Dla niej praca pod kierunkiem oznaczała długi proces indywidualnej pracy ucznia, podczas której następowała aktywizacja i mobilizacja procesu myślowego uczniów. Podstawowy problem przy jej stosowaniu polegał na nierównomiernym tempie pracy poszczególnych uczniów wynikającym z poziomu ich wiedzy i umiejętności. Dlatego przyzwyczajanie uczniów do niej powinno przybrać formę ćwiczeń sprawnościowych wprowadzających ich do pewnych planów i dróg pracy. Indywidualizacja pracy nie mogła pogłębiać dysproporcji w klasie. Nauczyciel winien wspomagać uczniów słabszych przy jednoczesnym zagospodarowaniu czasu uczniom wykazującym się większą intelektualną sprawnością. Słowikowski i Wróbel – co w ich czasach wcale nie było taką oczywistością i praktyka to pokazywała – coraz bardziej opowiadali się za zastosowaniem tej metody. Swoiście też postrzegali samodzielność i podmiotowość uczniów. Uważali, że to nauczyciel nadawał im zasadniczy kierunek. Eksponowali także umiejętności, które uczeń zdobywał w trakcie jej stosowania. Zdolność uczniów do cichego czytania przyczyniła się, w opinii krakowskich metodyków, do zapamiętywania i zrozumienia czytanego po cichu tekstu, na podstawie którego uczniowie mogli formułować zarówno wypowiedzi ustne jak i pisemne.

⁵¹⁴ Tamże, s. 47-51.

Wspomniane sprawności intelektualne ułatwiały bieżącą pracę uczniów i jednocześnie wpływały na pozytywne rokowania na przyszłość, bowiem wyróżnione przez autorów umiejętności powszechnie stosowano na studiach wyższych a także w samokształceniu⁵¹⁵.

7.5. Drama historyczna

Dla koncepcji dydaktycznej Słowikowskiego charakterystyczne jest to, że powstawała też w bezpośredniej współpracy z historykami zajmującymi się określonym fragmentem dziejów. Dowodem na to jest opublikowanie przez niego, razem z Józefem Garbacikiem – polskim historykiem, regionalistą i wykładowcą WSP w Krakowie, artykułu dotyczącego tzw. dramatyzowania historycznego. Biorąc pod uwagę brak znajomości języka włoskiego przez Słowikowskiego (w swoich życiorysach pisał o znajomości języka rosyjskiego, czeskiego i francuskiego) i zainteresowania badawcze Garbacika, można przyjąć, że inicjatorem owego przedsięwzięcia był właśnie Garbacik⁵¹⁶. Początki wykorzystania dramy w edukacji historycznej datuje się na XIX w. W Polsce ożywione zainteresowanie metodą dramy przypadło na okres dwudziestolecia międzywojennego i trwa do dzisiaj, o czym świadczy bogata bibliografia pokazująca ją z perspektywy teoretycznej jak i praktycznej⁵¹⁷. Omówienie przez krakowskich historyków tekstu włoskiego autora z pewnością rozpowszechniło tę metodę i zachęciło nauczycieli do stosowania jej na lekcjach historii, co w znacznym stopniu wpływało na ich urozmaicenie. Zdaniem Słowikowskiego i Garbacika było to zagadnienie istotne z perspektywy metodyki nauczania historii, a także niezwykle ciekawe zważywszy na jego merytoryczną specyfikę⁵¹⁸. Jednak sam Słowikowski niespecjalnie się tą kwestią w

⁵¹⁵ Tamże, s. 53-59.

⁵¹⁶ Por. J. Garbacik, *Zagadnienia pedagogiczne w kulturze wczesnego Odrodzenia Włoskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, 1955, nr 3, s. 178-210.

⁵¹⁷ Narodziny dramy mają swoje źródło m. in. w koncepcji filozoficznej Jana Jakuba Rousseau oraz ruchu tzw. „Nowego wychowania” odrzucającego założenia tradycyjnego modelu opartego na pasywnym opanowaniu wiedzy. Postacie związane z myślą „Nowego wychowania” promowały naukę po przez zabawę i twórczą ekspresję dziecka, do którego właściwości psychicznych powinny być dostosowane treści nauczania oraz metodyka. Założenia nurtu przeplatały się z koncepcją dramy, którą po raz pierwszy zastosowano w szkolnictwie na terenie Wielkiej Brytanii na przełomie XIX i XX w., zob. J. Wróblewska, *Drama – rozwój i potencjał metody*, „Argumenta-Historica. Czasopismo Naukowo-Dydaktyczne”, 2014, nr 1, s. 161-162, por. K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997; K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000; T. Lewandowska-Kidoń, *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Lublin 2003; W. E. Kozłowska, A. Dziedzic, *Drama na lekcjach historii*, Warszawa 2006; A. Pruszkowska, *30 lat minęło... Jubileusz polskiej DRAMY*, „Drama. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców”, 2003/2004, z. 46; A. Pruszkowska, *Kurs kwalifikacyjny dla edukatorów dramy... po raz pierwszy!*, „Drama”, 2002/2003, z. 41; Tejże, *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w reformowanej szkole; rola kursu dramy*, „Drama”, 1999, z. 29; A. Pruszkowska, *Co nam daje drama? Opinie uczniów – w zestawieniu z wynikami badań naukowych*, „Drama”, 2001, z. 40.

⁵¹⁸ T. Słowikowski, J. Garbacik, *Scuola e citta rivista mensile di problemi educativi e Di Politica Scolastica*, Anno VIII NR 1-2, R. 1957, s. 153-154.

późniejszych czasach zajmował. podobnie jak opowiadaniem czy opisem uznawanymi za takie klasyczne metody nauczania o przeszłości.

7.6. Psychologiczne podstawy nauczania historii

Tym co wymyka się często uwadze, i badaczy spuścizny naukowej Słowikowskiego, i także jego wkładu w rozwój metodyki nauczania historii jest fakt, że wielokrotnie na łamach swoich artykułów, książek i podczas konferencyjnych wystąpień zwracał uwagę na psychologiczne podstawy nauczania o przeszłości. Zazwyczaj pisał o tym, gdy zwracał uwagę na nieskuteczność pamięciowego przyswajania treści o przeszłości. Najbardziej dobitnie udowodnił to, gdy w I połowie lat 60. XX w., wspólnie z Przetacznikową, wybitną znawczynią problemów rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży⁵¹⁹, napisali tekst, w którym omówili problematykę procesów myślowych zachodzących w umysłach uczniów podczas przyswajania przez nich materiału historycznego. Założyli, że dzięki zastosowaniu ówczesnych osiągnięć psychologii możliwe będzie odejście od mechanicznej, pamięciowej praktyki nauczania historii i zastąpienie jej racjonalizacją procesu uczenia opartą na rozwoju umysłowym ucznia. Krakowscy naukowcy za cel wyznaczyli sobie opracowanie klasyfikacji sposobów pracy umysłowej, które umożliwiłyby świadomą i samodzielną pracę uczniów⁵²⁰.

Słowikowski i Przetacznikowa wskazali na istotną rolę postrzegania i myślenia w trakcie przyswajania przez uczniów nowego materiału z historii. Na ten temat Słowikowski wypowiadał się już wcześniej wielokrotnie. Nie był więc nieprzygotowany do tych rozważań. Wspólnie z psycholożką z UJ w Krakowie przyjęli, że w poznaniu edukacyjnym istotną rolę pełnił konkret. Rozumieli pod nim wszelkiego rodzaju pomoce dydaktyczne i artefakty, które wspomagały percepcję ucznia. Jednak w przypadku historii konkret nie uwzględnia całego jej charakteru. Są fakty historyczne, których nie da się poznać bez obudowy werbalnej – głównie pojęcia. Z tych historycznych, wiele nie ma odpowiednika na gruncie poznania potocznego. Wiele też faktograficznie i interpretacyjnie różni się ze względu na ich przypisanie do konkretnych wydarzeń lub epoki. Ulegają one też przekształceniu ze względu na zakres merytoryczny wiedzy, dotyczący konkretnego zagadnienia historycznego, poszerzany przez ucznia na kolejnych szczeblach jego edukacji. Przez cykliczny charakter nauczania historii

⁵¹⁹ M. Kielar-Turska, *Maria Przetacznik-Gierowska (1920-1995)*, [w:] *Złota księga Wydziału Filozoficznego*, red. J. Mikluszevska J. Mizera, Kraków 2000, s. 418.

⁵²⁰ T. Słowikowski, M. Przetacznikowa, *Z problematyki podstaw psychologicznych nauczania historii*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne”, 1964, z. 5, nr 81, s. 37.

dane pojęcie historyczne nabierało innych sensów ze względu na poszerzanie jego kontekstu i tła zdarzeniowego⁵²¹.

Rozważania Słowikowskiego i Przetacznikowej na temat psychologicznych podstaw kształtowania pojęć historycznych były zdecydowanie pionierskie na gruncie metodyki nauczania jakiegokolwiek przedmiotu. Mniej nowatorskie były te odnoszące się do uogólniania faktów historycznych. Przynajmniej ze względu na to, iż sam krakowski metodyk historii zajmował się tą kwestią przez lata. Jednak nowością było to, iż autorzy koncepcji psychologicznych podstaw nauczania historii nawiązali do pojęcia abstrakcji, która docelowo miała prowadzić do uogólnienia przedmiotu bądź zjawiska poddanego badaniu. Wyabstrahowanie cech faktów, które zgodnie z koncepcją Słowikowskiego i Przetacznikowej miało nastąpić tuż po analizie materiału nauczania, prowadziło ucznia do połączenia zdarzeń prostych lub złożonych oraz zjawisk w jedną, ogólną całość⁵²².

W następnej kolejności krakowscy naukowcy pochyliłi się nad systematyzacją faktów w nauczaniu historii, polegającą na umiejętności ich gromadzenia w celu zaprezentowania konkretnego problemu bądź zjawiska, którego owe fakty są oznaką. Za podstawę systematyzacji Słowikowski i Przetacznikowa uznali konieczne osadzenie zdarzeń historycznych, bez względu na ich złożoność w czasie i przestrzeni. Następnie określenie relacji między nimi – przede wszystkim przyczynowo-skutkowych i genetycznych. A na samym końcu ich prawidłowa klasyfikację z użyciem opisujących je pojęć i zjawisk historycznych. Co niezwykle istotne, wskazali, że ma to znacznie praktyczne, bowiem umiejętności zdobyte w trakcie realizacji poszczególnych etapów kształcenia, mogły być wykorzystane w dalszym procesie nauczania, ale też do rozpoznawania rzeczywistości otaczającej ucznia⁵²³.

Absolutną nowością w opisie czynności poznawczych uczniów w zakresie edukacji historycznej było wyeksponowanie przez Słowikowskiego i Przetacznikową znaczenia emocjonalnych i wolicjonalnych czynników występujących w procesie nauczania i uczenia się historii. Zauważali oni, iż zainteresowanie przedmiotem poznania jest determinowane przez kształtujące się wobec niego emocjonalne nastawienie, a efekty uczenia się uzależnione są od rodzaju motywacji i charakteru działalności poznawczej ucznia. Pozytywne cechy ucznia, motywacja do pracy kształtowały się wraz z rozwojem wolicjonalnych cech jego

⁵²¹ Tamże, s. 39-43.

⁵²² Tamże, s. 44-46.

⁵²³ Tamże, s. 48-51, zob. A. Kulczykowska-Ślusarczyk, *Problem metod nauczania i uczenia się historii w świetle literatury dydaktycznej Polski Ludowej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne II”, 1986, z. 107, s. 45-59.

osobowości, takich m. in. jak determinacja, wytrwałość, odwaga, celowość. To uwarunkowanie edukacji historycznej kwestionowało w jakimś stopniu dotychczas mocno eksponowany przez Słowikowskiego pogląd, iż rozbudzanie pasji i zainteresowania przedmiotem należy do nauczyciela, a nie jest także skutkiem rozwoju psychologicznego ucznia. Ważniejsze było jednak stwierdzenie, iż rozwój umysłowy ucznia zmieniał jego postawy poznawcze. Pojawiało się np. dążenie do poszukiwania prawdy, które wraz emocjami towarzyszącymi mu podczas zgłębiania wiedzy na dany temat, przyczyniało się do wzmocnienia przyswajania i zapamiętywania. Gdy dołączy się do tego świadomy wysiłek woli dochodzimy do odpowiedniego nastawienia psychicznego gwarantującego sukces w nauczaniu tak trudnego i złożonego przedmiotu, jakim była i jest historia⁵²⁴.

Ustalenia Słowikowskiego i Przetacznikowej spowodowały, że kwestia psychologicznych aspektów nauczania historii, odnosząca się głównie do postawy poznawczej uczniów zagościła w dydaktyce historii. Jednak kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków powrócił do niej przy okazji recenzji przewodnika metodycznego dla nauczycieli historii szkoły podstawowej, autorstwa Centkowskiego i Rulki. W niej jednak połączył ją również z dydaktycznymi uwarunkowaniami nauczania historii i zasadami tegoż procesu. Zwrócił uwagę na najistotniejsze elementy tej kwestii – związek między profilem psychicznym uczniów na danym etapie rozwoju i ich zdolnościami poznawczymi, które warunkują jaki materiał historyczny mogą oni przyswoić. Powtórzył swoje tezy o tym, że w edukacji o przeszłości należało przechodzić od konkretów do abstrakcji oraz od rzeczy łatwych do trudniejszych. Zalecał położenie nacisku na kształtowanie orientacji uczniów w czasie historycznym. Z pewnego rodzaju zdziwieniem zauważał, że Centkowski i Rulka zbyt mało uwagi poświęcili tej kwestii. Z dużą zaś aprobatą podszedł do ich wyboru kanonu bohaterów narodowych, którzy powinni zostać zapamiętani przez uczniów⁵²⁵.

7.7. Problem prawdy dziejowej jako okoliczność emocjonalnego stosunku ucznia do przeszłości

Słowikowski i Przetacznikowa omawiając znaczenie psychologicznych aspektów nauczania historii zwrócili uwagę na to, że gdy uwzględni się nastawienie psychiczne i emocjonalne uczniów do treści nauczania trzeba mieć na uwadze wytworzone na tej bazie ich dążenie do poszukiwania tzw. prawdy dziejowej. Nie roztrząsali jednak szczegółowiej tego

⁵²⁴ T. Słowikowski, M. Przetacznikowa, *Z problematyki podstaw...*, s. 55-57.

⁵²⁵ T. Słowikowski, *W związku z ukazaniem się pracy Jerzego Centkowskiego i Janusza Rulki Historia w szkole podstawowej. Przewodnik metodyczny. Warszawa 1983 – słów kilkoro*, „Wiadomości Historyczne”, 1983, nr 4, s. 368-371.

zagadnienia. Pojawiło się ono w koncepcji krakowskiego metodyka historii na początku lat 80. XX stulecia. Podszedł on do tej sytuacji dość ostrożnie. Przypomnił konferencję poświęconą sprawom nauczania historii, jaka miała miejsce w Krakowie w 1958 r. podczas której ówczesny minister oświaty Władysław Bieńkowski, zwracając się do autorów podręczników do nauczania historii enigmatycznie powiedział, że należy skończyć z pretensjami do Kazimierza Wielkiego o to, że nie wprowadził spółdzielni produkcyjnych. Wcale nie miało to oznaczać, że preferowane jest rzetelne spojrzenie na przeszłość narodową Polski, jedynie uwzględnienie ideologicznego aspektu treści historycznych podawanych w szkole, miało polegać na bardziej wysublimowanym charakterze. Krakowski metodyk historii tłumaczył, że w ówczesnym czasie pokutowało niesprawiedliwe ocenianie przeszłości narodowej i osiągnięć naszego kraju oraz doszukiwanie się ciemnych stron polskiej historii, zwłaszcza w tych jej epizodach, w których można było wyeksponować klasowe jej aspekty np. przypominanie pozostałości feudalnych w Ustawie 3 Maja czy też deprecjonowanie wkładu Legionów Piłsudskiego w odzyskanie niepodległości po 1918 r.⁵²⁶

Bagatelizowanie znaczenia Legionów Piłsudskiego w polskich dziejach było asumptem do rozwinięcia przez Słowikowskiego problemu przemilczania niewygodnych faktów historycznych w podręcznikach do nauki historii. Jego stanowisko trudno jednak odbierać jako faktyczną troskę o rzetelność oficjalnej narracji o polskiej przeszłości. Słowikowski przyjmował bowiem argumentację Maternickiego, iż brak w podręczniku niektórych ważnych faktów, o których można się dowiedzieć z nieoficjalnej historiografii, może sprawić, że uczeń przestanie wierzyć tym bezsprzecznie prawdziwym, które są w podręczniku obecne. Pomijanie więc kwestii drażliwych jest groźniejsze w skutkach wychowawczych niż nawet fałszywe interpretowanie faktów. Moment takiego podchodzenia do historii narodowej określił czasem „błędów i wypaczeń”, a do charakterystycznych dla niego właściwości zaliczył niepodejmowanie tematów kluczowych, a jedynie skupianie się na kwestiach istotnych z punktu widzenia ówczesnej polityki. Jako konkretne przykłady nieobecności w narracji podręczników wymienił pomijanie istnienia inteligencji polskiej i jej wkładu w rozwój polskiej świadomości a do osiągnięć dwudziestolecia międzywojennego zaliczanie jedynie budowę Gdyni i Centralnego Okręgu Przemysłowego⁵²⁷.

Słowikowski swoje stanowisko względem opisywania historii narodowej w całości, bez pomijania wstydlivych faktów, legitymizował historiozofią Jana Długosza czy Lelewela,

⁵²⁶ T. Słowikowski, *Prawda dziejowa w nauczaniu historii w polskiej literaturze dydaktycznej*, „Wiadomości Historyczne”, 1981, nr 2, s. 84.

⁵²⁷ Tamże, s. 84-85.

który w XVIII w. sformułował pojęcie prawdy w szkolnym nauczaniu historii. Uświadamiał on, że historia musi być przedstawiana zgodnie z rzeczywistością, jak najdokładniej i w pełnym ujęciu, bez tematów tabu i pozorów. Tylko tak mógł zostać zrealizowany jej główny cel wychowawczy. Słowikowski przywołując stanowiska polskich uczonych wobec problemu prawdy historycznej, eksplikował je też podejściem Finkla, który w odpowiedzi na pojawienie się w Niemczech regresywnej koncepcji nauczania historii, wykorzystującej ów przedmiot do realizacji celów politycznych, opowiedział się za jak najbardziej obiektywnym prezentowaniem faktów historycznych, bez upolityczniania i tendencyjności; uczniowie poznając wydarzenia zgodne z prawdą sami mieli wypracować sobie osąd na ich temat. Bardzo ostre stanowisko wobec pruskiej metody nauczania zajął też Korzon, który uważał regresywne ujmowanie dziejów za nienaturalne i służące przede wszystkim pruskiej polityce. Na powyższy temat wypowiedział się Stanisław Sobiński w pracy *Uwagi metodyczne o nauczaniu historii*, podkreślając w niej szczególnie ważny aspekt wychowawczy historii jako przedmiotu szkolnego. Pomimo wydania pracy w zaborze rosyjskim, autor mówił w niej, że historia powinna *rozbudzać poczucie obywatelskiej odpowiedzialności wobec narodu* oraz kłaść nacisk na prezentację koncepcji wszystkich, a nie wyłącznie dominujących, partii politycznych. Twierdził, że nie można prezentować faktów i ocen jako słusznych, lub nie, bez kontekstu i pełnego obrazu zgodnego z rzeczywistością. Zalecał pokazywanie całej prawdy i na jej podstawie formułowanie wniosków niejako na żywo - przed uczniami⁵²⁸.

Słowikowski referując historię debaty na temat problemu prawdy w nauczaniu historii w Polsce powoływał się również na II Międzynarodowy Kongres Nauczania Historii. Odbył się on w 1934 r. w Bazylei i w jego trakcie podniesiono przede wszystkim dwie przeciwne sobie koncepcje nauczania historii oraz jej miejsca w wychowaniu młodego pokolenia - teoria niemiecka, czyli *nawrót do militarystyczno-szowinistycznej koncepcji cesarza Wilhelma II, ale w jeszcze gorszym wydaniu* oraz teoria, za którą opowiedziała się delegacja francuska, potępiająca utylitarne cele historii w nauczaniu szkolnym oraz podkreślająca jej cele poznawcze. Delegacja polska nie opowiedziała się za którąkolwiek z wcześniejszych, tylko przedstawiła własny punkt widzenia: nauka historii miała spełniać cel wychowawczy, natomiast prawda historyczna miała gwarantować jego osiągnięcie. Dąbrowski w swoim wystąpieniu wyjaśnił jakie miejsce w nauczaniu historii w Polsce zajmowała historia powszechna, podkreślił jak ważne jest przekazywanie obiektywnej prawdy historycznej i zaznaczył, że powinno mieć to zastosowanie nie tylko wobec historii narodowej, ale także

⁵²⁸ Tamże, s. 86-87.

innych narodów. Słowikowski konkludując zagadnienie prawdy dziejowej w edukacji szkolnej, stwierdził, że w Polsce Ludowej poświęcono zbyt mało czasu na rozważania jej dotyczące. Dokonał też pewnej samokrytyki, kając się, że sam w swoich pracach ją marginalizował i uważał, że nadszedł najwyższy czas, aby zwrócić na niego uwagę nauczycielom oraz przyszłym autorom podręczników⁵²⁹.

7.8. Powtarzanie, utrwalanie i kontrola

W metodycznej koncepcji Słowikowskiego pewne znaczenie we wdrażaniu ucznia do poznania przeszłości miały kwestie związane z efektywnością i trwałością tego działania. Przyczyniać się miały do tego powtarzanie i utrwalanie oraz kontrola i ocena wiedzy uczniów. Słowikowski przydawał im przede wszystkim taką motywacyjną rolę. W modelowym schemacie lekcji powtórzeniowej krakowski metodyk nauczania historii proponował: uwzględnienie krótkich czynności organizacyjnych nauczyciela; jasne sformułowanie tematu lekcji (zakres merytoryczny i czasowy), który powinien być zapisany na tablicy – w taki sposób, aby każdy z uczniów mógł się z nim zaznajomić i ewentualnie odnotować w swoim zeszycie; przejście do właściwego omawiania materiału objętego powtórzeniem (tu istotą było zapamiętanie najważniejszych faktów historycznych i opanowanie ich w takim stopniu, aby nie uległy zapomnieniu oraz mogły być wykorzystane przy omawianiu nowego materiału lekcyjnego); podsumowanie zasadniczych osiągnięć ucznia – tu ważne było podkreślenie kluczowych pojęć, a także nakreślenie znaczenia omawianej problematyki z punktu widzenia procesu nauczania historii. Już wcześniej zauważono, że o wartości koncepcji Słowikowskiego stanowiło ich oparcie na nauczycielskim doświadczeniu: jego własnym i innych uczących historii. Widać to też w przedstawionej przez niego autorskiej klasyfikacji lekcji powtórzeniowych. Podzielił je na dwa rodzaje. Pierwszą stanowiły lekcje powtórzeniowe występujące w toku omawiania danej partii materiału. Obejmowały węższy zakres treści, które nie podlegały ostatecznemu podsumowaniu. Drugie kończyły się usystematyzowaniem i włączeniem powtózonego materiału do struktury treści już wcześniej poznanych przez uczniów. Bez względu jednak jakie by nie były te lekcje, to trzeba było je umieścić w rocznym planie pracy, co nie było najłatwiejsze. Trudno bowiem przewidzieć, w jakim tempie i z jakim skutkiem uda się zrealizować dany zakres materiału⁵³⁰.

⁵²⁹ Tamże, s. 87-88.

⁵³⁰ T. Słowikowski, *Lekcje powtórzeniowe w nauczaniu historii*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1954, R. 2, nr 3, s. 53-56.

W kontekście problemu powtarzania i utrwalania materiału na klasycznych lekcjach o wszystkich ogniach, ważną kwestią była próba określenia wielkości materiału przeznaczonego do powtórki i utrwalenia. Jego zdaniem nie należało ograniczać się wyłącznie do ostatnio przerobionych treści, gdyż takie rozstrzygnięcie uniemożliwiałoby osiągnięcie nadrzędnego i ważnego z punktu widzenia marksistowskiej filozofii dziejów założenia, czyli wykształcenia w uczniach umiejętności posługiwania się czasem historycznym i przestrzenią historyczną oraz wiązania faktów w zjawiska i procesy dziejowe⁵³¹.

W przypadku lekcji powtórzeniowych koncepcja dydaktyczna Słowikowskiego nie przestarzała się, mimo wprowadzenia do praktyki edukacyjnej metod aktywizujących czy masowego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Oczywiście pojawiły się w związku z tym nowe obowiązki nauczycieli. *Nauczyciele (wsparci podręcznikami) przestają być dla ucznia podstawowymi źródłami informacji - wszystkowiedzącymi ekspertami. Mają za to szansę stać się koordynatorami uczniowskich projektów, przewodnikami w rozwiązywaniu problemów i moderatorami dyskusji prowadzonych na bazie wyszukanej wcześniej wiedzy. Wobec tego zamiast tradycyjnie dostarczać uczniom potrzebnej wiedzy i egzekwować jej zapamiętanie, powinni większy wysiłek włożyć w przygotowanie i prowadzenie lekcji metodami aktywizującymi, w wykorzystanie projektów edukacyjnych oraz w przygotowanie uczniów do celowego i sprawnego czerpania z rosnących zasobów elektronicznych. Powinni stać się przewodnikami w procesie budowania przez uczniów własnego zasobu wiedzy i umiejętności*⁵³². I właśnie to ostatnie zalecenie Zbigniewa Osińskiego, współczesnego dydaktyka historii, powiązane z koncepcją Słowikowskiego, pozwala uczynić z lekcji powtórzeniowych fundament procesu kształcenia, zwłaszcza w zakresie powiązania treści w szersze struktury faktograficzne (zjawiska i procesy).

Jeśli idzie o kwestie utrwalania materiału historycznego, to krakowski metodyk historii w pierwszej fazie swojej naukowej działalności opowiadał się za zamysłami Szyborskiej, którą cenił nie tylko jako przyjaciółkę, ale także fachowca i specjalistę w zakresie teorii i praktyki nauczania historii. Dowodem na to było nawiązanie do jej twórczości w pierwszej jego książce „Metody utrwalania wiadomości w nauczaniu historii”, wydanej w 1957 r. Ta objętościowo skromna praca, stanowiła swoiste podsumowanie kwestii, które Słowikowski wielokrotnie poruszał w artykułach naukowych na łamach „WH” oraz „Historii i Nauki o

⁵³¹ T. Słowikowski, *Powtarzanie i utrwalanie materiału nauczania na lekcjach zawierających wszystkie ogniwa procesu nauczania*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1954, R. 2, nr 2, s. 37.

⁵³² Z. Osiński, *Wyzwania dla edukacji historycznej w okresie formowania się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy*, „Kwartalnik Edukacyjny”, 2010, nr 2, s. 31.

Konstytucji”. Były to tematy traktujące o utrwalaniu materiału, lekcjach powtórzeniowych i metodach kontroli pracy ucznia⁵³³.

W 1984 r. ponownie do tej problematyki powrócił, ale nadał jej nowy wymiar przez powiązanie z psychologicznymi podstawami edukacji historycznej i mocnej zaznaczył związek z kontrolą. Zajął się sprawą utrwalania materiału poznanego przez uczniów na lekcjach. Podkreślał, że już wtedy nauczyciel dokonuje kontroli stopnia jego zapamiętania przez uczniów. Utrwalanie wiadomości oraz kontrola stopnia zapamiętania występują w toku powtarzania materiału historycznego. Dowodził przy tym, że kontrola jest ściśle podporządkowana głównemu celowi, czyli utrwaleniu związków czasowych i jest konieczna dla przyswojenia kolejnych wiadomości. Sprawdzanie osiągniętych wyników pozwalało także wychwycić i usunąć zaistniałe na danym etapie kształcenia braki. Zarówno kontrola, jak i utrwalanie wiadomości powinny być obecne w całym procesie nauczania. Krakowski metodyk historii podkreślał, że dla właściwego kierowania procesem poznawczym ucznia konieczna jest znajomość jego psychiki. Działania dydaktyczne muszą być zawsze skoordynowane z rozwojem intelektualnym i możliwościami psychicznymi młodzieży. W innym przypadku osiągnięcie celów poznawczych i wychowawczych nauczania nie będzie możliwe. Uzasadniał swoje tezy ponownym przywołaniem ustaleń sformułowanych wspólnie z Przetacznikową, psychologiem z Uniwersytetu Jagiellońskiego, odnoszących się do psychologicznych podstaw utrwalania materiału historycznego. Akcentował ścisły związek między procesem zapamiętania danych treści, a ich zrozumieniem przez uczniów⁵³⁴. Warto więc mieć na uwadze, że Słowikowski i Przetacznikowa, w swojej pionierskiej i wręcz fundamentalnej pracy, uznali, że w odniesieniu do czynności utrwalania wiadomości ważne są aspekty psychologiczne, a nie tylko to co się zapamiętuje i jak to zostało przedstawione. W ich opinii znaczenie ma pamięć słowno-logiczna wykształcająca się u uczniów wraz z wiekiem. Wpływała ona także na sposób odtwarzania materiału historycznego, który winien opierać się na omówieniu go w sposób samodzielny – własnymi słowami, co z kolei wskazywało na poziom jego zrozumienia⁵³⁵.

Słowikowski w artykule z początków lat 80. XX w., w związku z tymi psychologicznymi aspektami poznawania przeszłości, w dalszej kolejności wymienił co składa się na

⁵³³ T. Słowikowski, *Metody utrwalania wiadomości w nauczaniu historii*, Warszawa 1957, s. 3-78.

⁵³⁴ T. Słowikowski, *Garść refleksji na temat utrwalania materiału będącego przedmiotem poznania ucznia w procesie nauczania historii i kontroli stopnia zapamiętania jego i rozumienia*, [w:] *Z problematyki nauczania historii w szkole podstawowej i średniej*, red. J. Mazur, Kraków 1984, s. 78-79.

⁵³⁵ T. Słowikowski, M. Przetacznikowa, *Z problematyki podstaw...*, s. 52-54, zob. E. Lachowicz, *Niektóre uwarunkowania aktywizacji i aktywności uczniów w procesie nauczania historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne V”, 1984, z. 94, s. 27-46.

możliwości poznawcze ucznia: jego zdolność spostrzegania, pamięć, wyobraźnia, uwaga i myślenie, które ma właściwości integrujące pozostałe elementy. Utrwalając poznany materiał historyczny, nauczyciel równocześnie kontroluje sposoby pracy umysłowej ucznia. W kontekście tego wniosku badacz podkreślił jak ważne jest, aby zastosować w procesie edukacji historycznej właściwe metody uczenia się oraz umieć odpowiednio pokierować ich pracą domową. Uwydatnił w swoich sugestiach, że w kontrolowaniu postępów ucznia istotne jest indywidualne podejście każdego nauczyciela do procesu nauczania oraz oceniania. Powinny się cechować jednostkowym charakterem, tzn. być dostosowane do *każdego ucznia indywidualnie* i stanowić część normalnego toku lekcji, by być dla niego motywacją do poprawy wyników. Gwarancją poprawności i jakości utrwalania też, w jego opinii, było wzajemne zrozumienie nauczyciela i ucznia⁵³⁶.

7.9. Ocenianie

O ile Słowikowski podobne funkcje przypisywał czynnościom powtarzania, utrwalania i kontroli, to funkcjonalny wymiar oceniania, miał inny charakter. Wspólnie z Wróblem przedstawili dwie jego funkcje. Zauważyli, że ocena wskazuje nie tylko stan wiedzy, ale też postęp ucznia w poznawaniu historii. Stąd przy ocenie trzeba uwzględnić znajomość materiału, aktywność ucznia a także samodzielność jego pracy. W opinii metodyków z krakowskiej WSP ocena spełniała także zadanie dydaktyczno-wychowawcze. Miała mobilizować uczniów do systematycznej pracy⁵³⁷. Elementem wywołującym ówczasie sporo emocji i kontrowersji było ustalenie kryteriów oceniania. Szczególne

⁵³⁶ T. Słowikowski, *Garść refleksji na temat utrwalania...*, s. 81-84; Końcem 1984 r. w *Palacu pod Baranami* odbyła się konferencja naukowa na temat „Warsztat pracy nauczyciela historii”, w której czynny udział wzięli Tadeusz Słowikowski i Janina Mazur. W artykule jej autorstwa możemy przeczytać, że wydarzenie zorganizowane przez Sekcję Historii Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie zgromadziło wielu metodyków, nauczycieli szkolnych i akademickich. *Pierwszy referat „Postęp i konserwatyzm w nauczaniu historii” opracowany wspólnie z prof. dr hab. Tadeuszem Słowikowskim, wygłosił dr Stanisław Wróbel (ODN Tarnów). Po przedstawieniu koncepcji dydaktycznych, odnoszących się do nauczania historii w przeszłości, referent skupił się na współczesnych problemach nauczania przedmiotu, akcentując zwłaszcza rolę nauczyciela historii, którego winien cechować twórczy niepokój, dążenie do doskonałości i stała autorefleksja dydaktyczna. Ponadto autorzy referatu przestrzegając przed niekiedy zbyt uproszczonym rozumieniem pojęcia postępu w nauczaniu historii, wystąpili w obronie „żywego słowa nauczyciela”, oraz tych metod, które stwarzają możliwość nawiązania bliskiego i emocjonalnego kontaktu z uczniem, zob. J. Mazur, *O mistrzostwie pedagogicznym w nauczaniu historii*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”, 1985, R. XII, nr 1, s. 62-63, zob. fot. nr 31 w aneksie.*

⁵³⁷ Dwa czynniki wyróżnione przez krakowskich historyków, stanowią podstawę oceniania także współcześnie. Warto podkreślić, że ocenianie stanowi jeden z najtrudniejszych elementów procesu dydaktycznego, por. B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 184-206; E. Czaja, H. Wróżyńska, *Jak oceniać, motywując ucznia, by dać mu radość i satysfakcję z osiągnięć szkolnych?*, X Konferencja z cyklu Diagnostyka edukacyjna 2022 IX 2004 [w:] Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, <http://www.ptde.org/mod/data/view.php?id=5&rid=2083>, s. 497; A. Wojciechowska, E. Wojciechowski, *Historia i społeczeństwo. Przygoda z czasem - przewodnik metodyczny dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wrocław 2012, s. 16.

trudności występowały w przedmiocie historia ze względu na zbyt wąską skalę w stosunku do olbrzymich ram materiału historycznego, który uczeń musiał poznać i zrozumieć. Krakowscy historycy poddali pod dyskusję swoją propozycję kryteriów skali ocen. Przyjęli, że uczeń mógł otrzymać ocenę: bardzo dobrą, gdy zna większość faktów, potrafi odpowiedziom nadać odpowiednią formę i samodzielnie rozwiązywać problemy związane ze strukturalizowaniem i interpretacją faktografii; dobrą wtedy, gdy zna tylko najważniejsze fakty i rozwiązuje problemy z ich uwzględnieniem; dostateczną wtedy, gdy owszem zna najważniejsze fakty, ale już problemy rozwiązuje z pomocą nauczyciela, a odpowiadając, nadaje odpowiedzi poprawną zewnętrzną formę. Słowikowski i Wróbel byli realistami, znali szkolną rzeczywistość. Dlatego mieli świadomość, że na ocenę wystawioną przez nauczyciela wpływa wiele czynników m. in. takich jak nastrój czy emocje. Niezwykle trudno w tym działaniu osiągnąć pełnię obiektywizmu, tym bardziej istotne stają się więc wytyczne, którymi nauczyciele mogli wspierać się w trakcie oceniania pracy ucznia⁵³⁸.

Jeśli popatrzymy i na ten aspekt procesu edukacji historycznej w szkole, to widać pewną, ale nie aż tak radykalną, jak np. w kwestii psychologicznych podstaw edukacji historycznej, ewolucję poglądów Słowikowskiego. W latach 80. XX w. proponował on, by w ocenianiu uwzględnić stopień umiejętności uczenia się ucznia - zdolność do samodzielnej pracy i wyszukiwania materiałów potrzebnych do opanowania danego meritum, swobodne posługiwanie się opanowanymi już wiadomościami i umiejętne ich wykorzystywanie do tłumaczenia zjawisk z otaczającego świata. Konieczne było zatem wykształcenie tej umiejętności u uczniów i odpowiednie pokierowanie ich pracą. Uczeń przy tym musiał mieć świadomość, że jego samodzielny wysiłek intelektualny zostanie poddany odpowiedniej ocenie, jako wartościowy dla ogółu rozwoju intelektualnego. Na fundamencie własnego doświadczenia zawodowego wnioskował, by ocena szkolna miała charakter motywujący. Ocena niedostateczna powinna być impulsem do pracy nad sobą i dążeniem do poprawienia wyników w nauce. Uczeń powinien mieć świadomość, że na nią zasłużył oraz, że jest ona czymś przykrym także dla nauczyciela. Było to warunkiem jej akceptacji i inspirującej roli do lepszego przygotowania się. Podnosząc dydaktyczną i wychowawczą funkcję oceny szkolnej zauważał, że powinna ona zachęcać do kształtowania samodzielnej pracy intelektualnej uczniów i przekonania, że ich uczciwość i nauczyciela są warunkiem prawidłowo pojmowanego oceniania⁵³⁹.

⁵³⁸ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Projekt konspektu podręcznika ...*, s. 374.

⁵³⁹ T. Słowikowski, *W sprawie dydaktycznej i wychowawczej funkcji tzw. oceny szkolnej w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1984, nr 3, s. 238-240.

Słowikowski pochylając się nad zagadnieniem oceny szkolnej w nauczaniu historii, dogmatycznie przyjął, że nauczyciel w ocenie uczniów bezwzględnie musi pozostać obiektywny i w żadnym wypadku nie może kierować się uprzedzeniami, np. wychodzić z założenia, że dany uczeń jest niezdolny do pracy intelektualnej na takim poziomie jak inni. Przytoczył postawy nauczycielskie, z którymi zetknął się osobiście, stanowiące zaprzeczenie obiektywnego oceniania - m. in. stawianie gorszych stopni celowo, aby utrzymać wśród uczniów strach przed klasyfikacją, co miało zapobiec obniżeniu poziomu posiadanej przez nich wiedzy. Wyraził przekonanie, że ocena powinna być rzetelnym odzwierciedleniem stopnia, w jakim uczeń opanował materiał określony programem nauczania i wyrażać ogólną uczciwość ucznia, na którą miały składać się: prawdomówność, zadawanie pytań w celu lepszego zrozumienia danego tematu oraz gotowość do aktywnego udziału w lekcji (nieraz trudna do ocenienia i wymagająca dłuższej obserwacji). Umiejętność dostrzeżenia uczciwości uczniowskiej (lub jej braku) przez nauczyciela była w opinii krakowskiego metodyka bardzo istotna w procesie oceniania i dawała wiele korzyści wychowawczych⁵⁴⁰.

⁵⁴⁰ Tamże, s. 236-237.

Rozdział VIII

Podręcznik do nauczania historii i inne środki dydaktyczne

8.1. Cechy dobrego podręcznika w ujęciu Słowikowskiego i jego współpracowników

Słowikowski choć wielokrotnie wypowiadał się w kwestii podręczników nie był jakoś specjalnie zainteresowany stworzeniem własnej oryginalnej ich koncepcji. Odnosił się do jego formy, treści i struktury doraźnie oraz przy okazji spraw innych, choćby kwestii uogólniania faktów historycznych. Niemniej jednak z jego publikacji możemy odczytać jakie miał w tej kwestii zapatrywania. Razem z Wróblem przedstawili jak rozumieją teorię nauczania historii i jak należy zestawić w związku z nią podręcznik do nauczania historii. Cennych rad w tym zakresie udzielili im także nauczyciele. Ale kierowali się też wytycznymi Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych, które zalecało, aby nauczycielowi powierzyć autonomię w doborze podręcznika, spośród dostępnych na rynku, wzorując się na systemie funkcjonującym w II Rzeczypospolitej⁵⁴¹. Mając na uwadze także polemikę z Andrzejem Zahorskim dotyczącą zawartości merytorycznej książki do nauczania historii w szkole, zaproponowali dość radykalne rozwiązanie dotyczące składu zespołu autorskiego podręczników do historii. Ich zdaniem powinni znaleźć się w nim: badacz danego okresu, nauczyciel-praktyk i metodyk. Nie wykluczali jednak możliwości napisania podręcznika przez jedną osobę, pod warunkiem, że posiadałaby ona powyższe kwalifikacje. Być może właśnie z tego powodu ani Wróbel ani Słowikowski sami nigdy nie podjęli się tego wyzwania, bowiem żaden z nich badawczo samą historią ogólną nigdy się nie zajmował. Dodawali też, by przy tworzeniu podręcznika uwzględniać stanowisko rodziców uczniów, którzy z niego korzystali przy udzielaniu pomocy dziecku w opracowaniu materiału lub odrabianiu zadania domowego oraz dla przypomnienia sobie bądź uzupełnienia wiadomości o przeszłości, zwłaszcza wtedy, gdy miałyby być to wiedza najnowsza. Krakowscy metodycy historii postawili także przy tym gość zaskakującą tezę, że było to niezwykle istotne również z perspektywy wychowawczej i dla utrzymania pozytywnej atmosfery w domu ucznia⁵⁴².

⁵⁴¹ Por. D. Drynda, *Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej. Próby poszukiwania teorii podręcznika*, „Chowanna”, 1998, t. 2, s. 72-83; E. Wójcik, *Podręczniki szkolne i opracowania dydaktyczne... w repertuarze wydawców lwowskich dwudziestolecia międzywojennego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia”, 2013, t. 11, s. 163-175.

⁵⁴² T. Słowikowski, S. Wróbel, *W sprawie podręczników do nauczania historii raz jeszcze*, „Kwartalnik Historyczny”, 1960, r. 67, t. 2, s. 415, zob. L. Kudła, *Człowiek jako świadek historii w szkolnej edukacji*

Słowikowski i Wróbel wyraziście też zaznaczyli, że o dobrym poziomie podręczników do nauczania świadczy powiązanie ich treści z ministerialnym programem. Dotychczasowe doświadczenia pokazywały, że nazbyt często tak nie było i nastroczało wiele problemów dla nauczyciela, który był zmuszony do poszukiwania na własną rękę źródeł informacji, nieuwzględnionych w szkolnej książce oraz też uczniowi, który musiał odnaleźć się w dość skomplikowanej konstrukcji lekcji. Wypowiedź Słowikowskiego i Wróbla realizuje ówczesny postulat dostarczenia uczniowi pełnego spektrum wiedzy na dany temat zapisany w programie nauczania. Dzisiejsze podręczniki spełniają inną funkcję. Poza dostarczeniem wiadomości uczą uczniów także poszukiwania dodatkowych informacji czy zastosowania wiedzy w nowych sytuacjach poznawczych⁵⁴³.

Krakowscy metodycy kolejny raz podkreślili znaczenie szaty graficznej w przyswajaniu treści przez uczniów. W dzisiejszej perspektywie nauczania o przeszłości mniej zwraca się już uwagi na jej atrakcyjność, a bardziej na rolę dydaktyczną i merytoryczną zawartość⁵⁴⁴. Kolejnym, obowiązkowym elementem w strukturze podręcznika do historii była mapa. W opinii Słowikowskiego i Wróbla główną jej funkcją było kształtowanie pojęć przestrzennych i usamodzielnienie pracy uczniów. Tworzenie pojęć historycznych, tak, jak i dziś, stanowiło problem, wynikający głównie z ich niewystarczającego wyjaśnienia. Niejednokrotnie nauczyciele byli zmuszeni poszerzać kontekst danego pojęcia, stąd wyjaśnienia umieszczane w podręczniku powinny być bardziej szczegółowe i wyczerpujące, ujęte w treści podręcznika, w aneksach pod tekstem głównym lub na samym końcu książki⁵⁴⁵.

I tym razem Słowikowski i Wróbel nie pominęli kwestii myślenia historycznego i kształtowania orientacji w czasie. W ich opinii między tymi czynnościami intelektualnymi ucznia istniał bezpośredni związek, dlatego w podręcznikach powinny być zastosowane określone rozwiązania merytoryczno-dydaktyczne. Były nimi skondensowane charakterystyki epok, dzięki którym możliwa była synchronizacja dziejów z różnych obszarów np. państwa

historycznej [w:] *Historia-pamięć-tożsamość w edukacji humanistycznej. Tom 5: Człowiek jako świadek historii*, red. B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, A. Słaby, Kraków 2019, s. 269.

⁵⁴³ Warto podkreślić, że właśnie w tym okresie czasu, podręcznik oficjalnie został uznany za jeden z podstawowych środków dydaktycznych. Dyskusja tocząca się w społeczeństwie, o której w swoim tekście wspominali Słowikowski i Wróbel dotyczyła szczególnie funkcji dydaktycznych podręcznika; A. Glimos-Nadgórska, *Podręczniki do historii – 50 lat zmian*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 2012, nr 2, s. 9; D. Konieczka-Słowińska, *Od podręcznika drukowanego do elektronicznego. Koncepcja dydaktyczna szkolnego podręcznika historii w Polsce i próby jej modernizacji w drugiej połowie XX i na początku XXI wieku*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 2012, nr 2, s. 77-78.

⁵⁴⁴ Por. A. Zielecki, *Funkcje historycznych ilustracji podręcznikowych. Zakres problematyki i ustalenia terminologiczne*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Historyczne IX”, 1981, z. 76, s. 101-120.

⁵⁴⁵ T. Słowikowski, S. Wróbel, *W sprawie podręczników do nauczania historii raz jeszcze*, „Kwartalnik Historyczny”, 1960, r. 67, t. 2, s. 417-418.

polskiego z innymi krajami. Ważne było też wstawianie do tekstu podręcznika informacji na temat fundamentalnych i przełomowych wydarzeń, które miały miejsce w omawianym okresie. Należało też zmodyfikować tablice chronologiczne, by uwzględniały nie tylko daty i treści historyczne, ale także epoki wraz z ich krótką charakterystyką a w młodszych klasach adekwatne ilustracje. Te rozwiązania, mimo ich obligatoryjnego układu strukturalnego, miały kształtować samodzielną pracę uczniów i indywidualne dochodzenie do prostych związków przyczynowo-skutkowych, podobnie jak teksty źródłowe. Te jednak należało odpowiednio przygotować – dostosować do treści występujących w podręczniku, aby mogły spełniać swoje funkcje⁵⁴⁶.

8.2. Podręcznik dla nauczyciela historii uzupełnieniem książki dla uczniów

Słowikowski reagował na potrzeby metodyczne środowiska nauczycielskiego. Wspólnie z Wróblem podjęli więc na początku lat 70. XX wieku sprawę podręcznika przeznaczonego do użytku nauczycieli historii. Problem ten był rozważany już znacznie wcześniej, choćby w dorobku Lelewela, ale i w dwudziestoleciu międzywojennym przez Komisję Dydaktyczną PTH, potem dyskutowano o nim na konferencjach i omawiano w wielu publikacjach. Realizacja tego pomysłu, w opinii krakowskich metodyków historii, była utrudniona, ponieważ nie stworzono dla niego jednej, spójnej merytorycznej i metodycznej podstawy. Ale opowiadali się za jego napisaniem, gdyż nie wszyscy nauczyciele mieli dostęp do środków dydaktycznych koniecznych do realizacji programu z historii. Także materiał merytoryczny, uzupełniający treści podręcznika, był rozrzucony po wielu dziełach, indywidualna selekcja informacji był zbyt czasochłonna. Ważniejsze, ich zdaniem było jednak to, iż, aby właściwie wyjaśnić uczniom prawidłowości rządzące procesem dziejowym oraz odpowiedzieć na nurtujące ich pytania, nauczyciel musiał dysponować wiedzą pełniejszą, niż ta przedstawiona w skierowanych do uczniów podręcznikach, a tę owszem można było pozyskać, jednak z wielu rozproszonych źródeł informacji. Zaproponowali więc napisanie podręcznika dla nauczyciela historii osobno dla każdej klasy. Jego treść opierałaby się o materiał przewidziany przez program nauczania, jednak w znacznie szerszym ujęciu. Nauczyciel miałby, więc ułatwione zadanie - posiadałby gotowy materiał, odpowiadający aktualnym zagadnieniom realizowanym na lekcjach. Dodatkowo, taki podręcznik powinien zawierać odniesienia bibliograficzne dla tych, którzy chcieliby jeszcze bardziej zgłębić dane zagadnienie. Trudnością w realizacji tej koncepcji, w opinii Słowikowskiego i Wróbla, była

⁵⁴⁶ Tamże, s. 419-420.

konieczność powstania dwóch podręczników, gdzie treść tego przeznaczonego dla nauczyciela musiałaby być idealnie skorelowana z treścią podręcznika dla uczniów. Alternatywnie zaproponowali opracowanie dwóch podręczników: jednego dla szkoły podstawowej i drugiego dla szkoły średniej. Zaznaczali, że jednak w tym przypadku selekcja i opracowanie materiału byłyby znacznie trudniejsze. Wyrazili też obawę dotyczącą niebezpieczeństwa opierania się przez nauczycieli na gotowej, wyselekcjonowanej wiedzy a co za tym idzie porzucanie samodzielnego trybu poszukiwania informacji⁵⁴⁷.

Jako przykład alternatywnego rozwiązania postawionego problemu, Słowikowski i Wróbel, przedstawili przewodniki metodyczne, wydawane w okresie międzywojennym do niektórych podręczników i opracowania do konkretnych podręczników i programu nauczania w danej klasie wydany przez dydaktyków radzieckich. W obydwu przypadkach nauczyciel otrzymywał wskazówki dydaktyczne, zamiast gotowego materiału, a więc był nakierowany na drogę samodzielnego pogłębiania wiedzy i rozwijania się na podstawie własnych doświadczeń pedagogicznych. Badacze twierdzili, że tego rodzaju pomoc metodyczna stanowiła ogromne wsparcie dla nauczycieli. Dodatkowo poszerzona o pozycje bibliograficzne miała szansę stać się dodatkowym źródłem inspiracji i poszukiwań⁵⁴⁸.

8.3. Podręczniki pijarskie i KEN – źródłem koncepcji podręcznika Słowikowskiego

O tym jak miał wyglądać podręcznik w przekonaniu Słowikowskiego, można się dowiedzieć z jego analizy podręczników powstałych w kręgu zakonu pijarów – niekoniecznie napisanych przez samych zakonników. Te książki szkolne należy też widzieć w powiązaniu z pionierskiej oświatowej działalności KEN. Wkład tego organu, uznawanego za pierwsze polskie ministerium oświatowe, w modernizację polskiej szkoły XVIII w. był nie do przecenienia. I jako całej instytucji i jako też poszczególnych jej członków. Jednym z najwybitniejszych jej działaczy był Ignacy Potocki. Słowikowski i współautorka artykułu na ich temat, Ilnicka-Miduchowa, przypisywali mu autorstwo zaginionego prospektu do nauczania historii w szkołach elementarnych KEN. Miał on powstać na zapotrzebowanie KEN i Towarzystwa do Książ Elementarnych. Sam Potocki był też autorem koncepcji nauczania w szkołach historii narodowej w powiązaniu z nauczaniem historii powszechnej uznając, że znajomość dziejów własnego kraju powinna stanowić podstawę wykształcenia

⁵⁴⁷ T. Słowikowski, S. Wróbel, *W sprawie podręcznika do historii dla nauczyciela*, „Nowa Szkoła”, 1973, nr 2, s. 20-21.

⁵⁴⁸ Tamże, s. 21.

historycznego. Istnienie samego prospektu dotyczącego historii narodowej autorstwa Potockiego, zdaniem Słowikowskiego i jego asystentki, poświadczały wypowiedzi Adama Jakukiewicza oraz Józefa Bogucickiego odnalezione przez Annę Jałbrzykowską w Dziale Rękopisów Biblioteki Jagiellońskiej. Zdaniem metodyków z WSP Kraków wartością tego prospektu była rezygnacja z historii biblijnej, w XVIII w. niemal wszędzie obowiązkowej w nauczaniu o dziejach i laickie ujęcie treści nauczania. Przy równoczesnym dostosowaniu trudnego materiału do możliwości poznawczych uczniów. Podkreślali oni również, iż prospekt Potockiego stał się pierwowzorem podręcznika do historii napisanego przez braci Skrzetuskich⁵⁴⁹.

Słowikowski pod koniec lat. 70. XX w. zebrał wyniki swoich badań nad szkolnictwem polskiego oświecenia w artykule dotyczącym pijarskich podręczników do nauczania historii w XVIII w. Powtórzył w nim wielokrotnie już wypowiedzaną przez niego tezę, że miały one znaczny wpływ na kształcenie postaw patriotycznych i świadomości narodowej w społeczeństwie - nie tylko poprzez ich użycie w kształceniu szkolnym, ale także przez ich lekturę w szerszych kręgach społecznych. Ich treść, walory kształcząco-wychowawcze, oryginalność konstrukcyjna i zapożyczenia z wzorców obcojęzycznych były przedmiotem badawczej uwagi także Majorka, Ilnickiej-Miduchowej, Mariana Henryka Serejskiego. Wśród podręczników pijarskich za kardynalne, wszyscy oni, wspólnie ze Słowikowskim, postrzegali książki autorstwa braci Skrzetuskich, szczególnie za to innowacyjność ujęcia dydaktycznego. Sam krakowski metodyk historii w formułowaniu takiej oceny kierował się własnym rozeznaniami, ale także przywoływał opinie Joachima Lelewela⁵⁵⁰.

W początkach polskiego oświecenia doszło, w przekonaniu Słowikowskiego, do zasadniczej redefinicji twórczości podręcznikarskiej. Dokonało się to na skutek wpływu zachodnioeuropejskiej myśli historycznej na oświeceniową „nową historię” w Polsce. Owszem, historia nadal była nauczycielką życia, jednak teraz stawała się także swoistą intelektualną odpowiedzią na pytania: o mechanizm dziejów ludzkich, jakie zasady społeczne regulują życie ludzi, co stanowi przyczynę wzrostu i upadku państw, jakie są ogólne czynniki i motywy przemian oraz rewolucji. Musiała więc historia wyjść – zdaniem krakowskiego historyka, utożsamiającego się w tym stanowisku z opinią Serejskiego – poza

⁵⁴⁹ T. Słowikowski, R. Ilnicka-Miduchowa, *Jeszcze w sprawie prospektu podręcznika do nauczania historii w opracowaniu Ignacego Potockiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne V”, 1970, z. 35, s. 121-126; Warto zaznaczyć, że Tadeusz Słowikowski był redaktorem naukowym tomu V „Prac Historycznych”, w którym ukazał się wyżej omówiony tekst.

⁵⁵⁰ T. Słowikowski, *Pijarskie podręczniki do nauczania historii w Polsce w XVIII wieku*, „Nasza Przeszłość”, 1980, t. 54, s. 181-191.

feudalne i teologiczne interpretacje. Oczywiście taka historia miała mieć znaczny wpływ wychowawczy i kształtować postawy obywatelskie. Dało się to zauważyć już w pierwszej pracy J. K. Skrzetuskiego *Historii politycznej Królestwa Francuskiego od założenia monarchii aż do czasów teraźniejszych z przydatkiem... dla pożytku szlachetney młodzi zebranej przez J. Kajetana Skrzetuskiego...*. W niej Skrzetuski, opierając się na francuskich wzorcach, odchodził od pamięciowego nauczania, wprowadzał rozwiązania mające na celu pobudzenie i rozwijanie czynności intelektualnych, wskazywał na mechanizmy dziejów i starając się utrzymać zainteresowanie uczniów, w narrację wplatał anegdoty oraz opisy słynnych postaci⁵⁵¹.

Znacznie nowocześniejsze podejście do przekazywanych młodzieży treści historycznych – w przekonaniu Słowikowskiego - J. K. Skrzetuski pokazał w „Historii politycznej dla szlachetney młodzi zawierającej zebranie krótkie: przypadków znakomitych w dawnych monarchiach w państwie niemieckim, Polsce, Francji, Anglii, Hiszpanii, Szwecji, Moskwie, Prusach...”. Przede wszystkim zrezygnował z retrogresywnego na rzecz chronologicznego ujęcia dziejów, czemu towarzyszyło przekonanie, że młodzież winna dobrze poznać przeszłość, aby zrozumieć dzieje współczesne. Do wyjaśnienia przeszłości wprowadził wytłumaczenie racjonalne, historyczne (np. niesprawiedliwe wojny zaborcze jako powód upadku monarchii perskiej). Podkreślał fakty mające znaczenie dla wydarzeń współczesnych (np. wychowanie żołnierzy perskich w duchu wierności ojczyźnie jako przykład do naśladowania dla młodzieży polskiej). Z jego książki wycierała troska o losy ojczyzny i narodu polskiego. Starał się więc znaleźć przyczyny sytuacji, w jakiej znalazła się Polska oraz eksponował własną na ten temat refleksję. Próbował przekonać młodych czytelników do potępienia działań, które doprowadziły do upadku kraju i formułował wezwanie do przyjęcia postaw obywatelskich, które zapobiegą pogarszaniu się sytuacji. Podważał argumenty przedstawiane przez zaborców dla usprawiedliwienia dokonanego przez nich rozbioru Polski. Dzielił wojny na napastnicze, grabieżcze - niesprawiedliwe i wojny w obronie suwerenności danego narodu - jedyne, które mogły uchodzić za sprawiedliwe. Ale generalnie potępiał wojny w ogóle i przedstawiał ich negatywne skutki dla społeczeństwa. Podjął problem stworzenia instytucji międzynarodowej, która stałaby na straży nieprzerwanego pokoju w Europie - z zachowaniem rozumowej argumentacji i przy szczegółowej analizie ówczesnych stosunków politycznych⁵⁵².

⁵⁵¹ Tamże, s. 193-194.

⁵⁵² Tamże, s. 196-204.

W kolejnej książce autorstwa J. K. Skrzetuskiego „Historii powszechnej dla Szkół Narodowych na klasę III” Słowikowski dostrzegał postęp w zakresie usunięcia z treści nauczania dziejów biblijnych i włączenia opisu geograficznego Azji i Afryki. Podręcznikowi temu towarzyszyło wydanie „Przypisów do Historii Powszechnej dla Szkół na klasę trzecią”, mających charakter przewodnika metodycznego dla nauczycieli. Uwzględniały one wskazówki dotyczące nauczania historii, uwzględniające jej specyficzny charakter, metody pracy i cele, do których osiągnięcia należało dążyć. Skrzetuski w przewodniku wytłumaczył pojęcie historii, podkreślił jej cel wychowawczy oraz zaznaczył, że może on zostać osiągnięty tylko wtedy, gdy nauczyciel podejmie trud odpowiedniego pokierowania wysiłkiem umysłowym uczniów. „Przypisy ...” miały charakter dydaktyczny, pokazywały jak w umiejętny sposób można wykorzystać przekazywane treści historyczne, aby kształtowały podstawowe cechy obywatelskie uczniów i właściwe pojmowanie historii jako przedmiotu szkolnego. Kierownik Katedry Dydaktyki Historii wskazywał, że Skrzetuski wytłumaczył w nich dlaczego w podręczniku nie zawarł historii biblijnej - oddzielił stanowczo wiarę od rozumu oraz naukę religii od poznania historycznego⁵⁵³.

W XVIII w. wykorzystywano też w nauczaniu historii podręczniki autorstwa Wincentego Skrzetuskiego. Największą wartością jego „Dziejów Królestwa Szwedzkiego”, w opinii Słowikowskiego było pokazanie w nich niebezpieczeństw wynikających z uprzywilejowania wybranych grup społecznych, w tym przypadku polskich magnatów i uznanie dla pokojowej działalności władców, przy równoczesnym potępieniu wojen zaborczych. Z kolei w podręczniku elementarnym na klasę IV autorstwa W. Skrzetuskiego, który zyskał powszechne uznanie, Słowikowski zauważał tendencje republikańskie autora, niemal rewolucyjną wymowę faktografii i przedstawienie jej w szerszym kontekście przez rzetelne jej umieszczenie w konkretnym czasie oraz przestrzeni⁵⁵⁴.

Równoległe z pracami braci Skrzetuskich ukazał się podręcznik autorstwa ks. Dominika Szybińskiego. Podręcznik cieszył się dużą popularnością w czasach KEN, a także po rozbiorach na terenie Kuratorii Wileńskiej i w Wolnym Mieście Krakowie. Słowikowski określił, że podręcznik napisany był prostym językiem, przystosowanym dla uczniów i ich zdolności poznawczych - taka też była sama treść. Akcentowany był w nich czas i miejsce zdarzeń historycznych, tytuły na marginesach pomagały uczniom lepiej zorientować się w omawianej treści, także tutaj pominięta została biblijna. Szybiński był także autorem „Atlasu dziecinnego”, czyli nowego sposobu nauczania dzieci geografii. Atlas był atrakcyjny dla

⁵⁵³ Tamże, s. 209-211.

⁵⁵⁴ Tamże, s. 213-214.

młodych czytelników nie tylko ze względu na piękne wydanie - liczne kolorowe ilustracje i mapy, ale także prosty język, zwięzłość informacji i treść kształtującą orientację przestrzenną⁵⁵⁵.

Historii Polski została wprowadzona do szkół w wyniku reformy ks. Konarskiego. Traktowano ją nie tylko poznawczo, ale też jako potencjalne narzędzie wychowania obywatelskiego młodzieży. Wraz z reformą pojawiło się zapotrzebowanie na podręcznik do nauki historii ojczyzny. W 1767 r. ks. Waga wydał „Krótkie zebranie Historii y Geografii Polskiej”. Było to próbne opracowanie dziejów Polski połączone z wiadomościami geograficznymi. Na jego bazie Waga opracował „Historię Książąt i Królów Polskich krótko zebraną z niektórymi uwagami nad dziełami narodu dla oświecenia Młodzi Narodowej ...”. Obie pozycje powstały w duchu i atmosferze Collegium Nobilium, gdzie ks. Waga pełnił funkcję nauczyciela i podprefekta. Słowikowski twierdził, że autor podręcznika doskonale znał trudności, z którymi borykali się wówczas uczniowie z powodu braku dobrego podręcznika omawiającego historię Polski. Od momentu wydania podręcznik cieszył się niesamowitym uznaniem, doczekał się dwudziestu edycji, był wciąż popularny w latach 20. XIX w. w Krakowie, a także na ziemiach zaboru rosyjskiego - do momentu aż został zabroniony przez władze zaborcze. Jego późniejsze wersje udoskonalił Lelewel i książka Wagi zyskała jeszcze większą popularność oraz mogła lepiej służyć uczniom w procesie poznania historycznego⁵⁵⁶.

Ostatnim polskim podręcznikiem z kręgów zakonu pijarskiego, przeznaczonym do nauczania historii był „Rys krótki chronologiczny Historii Powszechny” ks. Stefana Sawickiego. Krakowski historyk zaznaczył, że ów podręcznik wydany został także z potrzeby chwili, jednak zdecydowały o tym inne warunki niż w wieku XVIII. Utrata niepodległości przez Polskę spowodowała przerwanie tendencji reformatorskich w nauce, polityce i pedagogice. Władze zaborcze, szczególnie w Prusach podjęły szereg działań ograniczających nauczanie historii, szczególnie historii Polski. Do owych działań należało m. in. negowanie wartości podręczników braci Skrzetuskich głoszących treści patriotyczne i republikańskie. Powszechnie używanym podręcznikiem było przetłumaczone na j. polski dzieło Schroeckh’a, mające ponad 700 stron, zawierające historię biblijną i napisane językiem zbyt trudnym dla

⁵⁵⁵ Tamże, s. 217-218, por. Cz. Majorek, *Podręczniki Komisji Edukacji Narodowej w aspekcie rozwiązań dydaktycznych*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, 1973, t. XVI.

⁵⁵⁶ T. Słowikowski, *Pijarskie podręczniki do...*, s. 219-223. *Oświecenie było czasem znacznego dowartościowania humanistyki, w tym głównie historii. Stąd ważne znaczenie w edukacji historycznej miało upowszechnienie wizerunku Stanisława Konarskiego. Dla ludzi parających się tym zajęciem był on szczególnie bliski. Wprowadzając historię do zestawu przedmiotów nauczanych w szkołach pijarskich połączył przeszłość z aktualnym przysposobieniem młodzieży do życia publicznego*; J. Brynkus, *Bohaterowie dziejów polskich w podręcznikach szkolnych XIX wieku*, Kraków 1998, s. 192-193.

młodzieży. Intencją Sawickiego było napisanie podręcznika, który ułatwiłby uczniom naukę historii. Podręcznik Sawickiego cieszył się dużą popularnością szczególnie na terenie Wolnego Miasta Krakowa⁵⁵⁷.

W dorobku pijarskim w zakresie pisarstwa podręcznikowego znajdowały się także tłumaczenia. Słowikowski zauważał, że pijarzy podejmowali się tłumaczenia podręczników do nauki wszystkich przedmiotów, także dzieł z zakresu prawa, filozofii i pedagogiki⁵⁵⁸.

8.4. Wyróżnione cechy ideowe treści nauczania na przykładzie analizy książek KEN

Kierownik Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków rzadko kiedy ustosunkowywał się do zawartości merytorycznej podręczników. Owszem przywoływał ich tematykę, ale po to by wyjaśnić jakiś problem dydaktyczny. Wyjątek stanowi artykuł napisany przez niego wspólnie z Ilnicką-Miduchową, w którym niemal monograficznie przeanalizowali problematykę wojen i wojskowości oraz pokoju powszechnego obecną w podręcznikach KEN. Wszakże miało to charakter incydentalny, ale też uwarunkowane było tzw. aktualnością problemu. Niewątpliwie w związku z zainteresowaniami czasami KEN i także współczesnymi (sytuacja polityczna sprzyjała podejmowaniu tego typu wątków, chodziło o podkreślenie pokojowego charakteru państw socjalistycznych) powstał ich artykuł. W XVIII w., po wielu latach wojen i wewnętrznego chaosu oraz nieudolnej polityki władców, zaczęto myśleć o naprawie państwa polskiego. Przyczynić miała się do tego reforma szkolna KEN, której celem było wychowanie młodzieży szlacheckiej na świadomych obywateli, odpowiedzialnych za przyszłe losy narodu polskiego. Zmieniono więc strukturę szkolnictwa, wprowadzono nowe przedmioty i dostawane do nich programy nauczania oraz, a także - przede wszystkim - podręczniki. W przypadku nauczania historii szczególnie istotne były podręczniki napisane przez braci Skrzetuskich - niektóre specjalnie na zapotrzebowanie KEN. One przez swoją treść i sposób jej ujęcia miały kształtować postawy przyszłych obywateli w pożądanym kierunku, co określały ówczesne cele wychowawcze szkoły⁵⁵⁹.

⁵⁵⁷ T. Słowikowski, *Pijarskie podręczniki do...*, s. 225-228.

⁵⁵⁸ Tamże, s. 229.

⁵⁵⁹ T. Słowikowski, R. Ilnicka-Miduchowa, *Sprawa wojen i pokoju powszechnego w polskich podręcznikach do nauczania historii w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1972, nr 3, s. 529; *Generalnie treści dotyczące Komisji Edukacji Narodowej nie mogły być i nie były, poza szkolnym kursem historii, specjalnie popularyzowane. Owszem nauka historyczna badała dzieje KEN, ukazywały się artykuły i publikacje zwarte na jej temat, ale nie przekładało się to dostępność informacji o tej instytucji*; J. Brynkus, *Inspiracje i odwołania do dzieła Komisji Edukacji Narodowej w nauczaniu szkolnym Polski Ludowej*, [w:]

Słowikowski pisał wiele razy o oświeceniowych polskich podręcznikach historii. Tym razem, wspólnie z Ilnicką-Miduchową, skoncentrowali się na narracji jednego z nich autorstwa Józefa Kajetana Skrzetuskiego, odnoszącej się do wojen, zwłaszcza ich klasyfikacji na wojny sprawiedliwe i niesprawiedliwe. Za kryterium ich wyodrębnienia Skrzetuski przyjął przyczyny ich wszczęcia. Słowikowski i Ilnicka-Miduchowa nie mieli wobec tego rozwiązania żadnych zastrzeżeń. Gdyż upatrywali w nim możliwość wykształcenia u uczniów umiejętności oceny sytuacji, oswojenia z koniecznością dokonania weryfikacji skutków ewentualnego konfliktu, uświadomienia jakie zjawiska niesie ze sobą wojna i zahamowania prowadzenia polityki militarnej w przyszłości. Aprobująco podeszli także do opisaną przez Skrzetuskiego koncepcji utworzenia związku narodów - organizacji, która miałaby stać na straży pokoju i uchronić ludzkość od ciągłych wojen oraz wyliczenia także korzyści, jakie płynęły z utrzymania pokoju: ograniczenie wydatków na wojsko, perspektywa rozwoju rolnictwa, handlu, rzemiosła i nauki⁵⁶⁰.

Metodycy historii z krakowskiej WSP sporo uwagi poświęcili przedstawionej przez Skrzetuskiego koncepcji powołania związku mającego na celu utrzymanie pokoju w Europie. Sam Skrzetuski zaznaczał, że oparł ją na pomysły króla Francji, Henryka IV. Przy czym należy dodać, że ten rewolucyjny pomysł pozostał jednak wyłącznie w sferze teoretycznej. Jako zalety powołania takiej organizacji Skrzetuski wymieniał całkowite bezpieczeństwo i pewność pokoju, zredukowanie potencjalnych przyczyn konfliktów przez umocnienie posiadanych własności oraz gwarancję danych obietnic itd. Sprecyzował również dokładnie zasady działalności instytucji, jej podstawy organizacyjne i środki, które miały służyć realizacji postawionych przed nią celów. Podstawą miało być dobro publiczne na równi z prywatnym. Wszelkiego rodzaju trudności miały zostać przezwyciężone przez dobrą wolę ogółu. Słowikowski i Miduchowa wskazywali, że autor osiemnastowiecznego podręcznika do nauczania historii dokonywał oceny konkretnych działań militarnych oraz przedstawiał alternatywne możliwości pokojowego rozwoju danego kraju analizując jego politykę wewnętrzną i zagraniczną. Na przykładzie Asyrii i Persji pokazywał jak wojna może doprowadzić do upadku państwa, podejmował się również oceny polityki prowadzonej przez starożytnych Greków i Rzymian, dając za każdym razem świadectwo swojego stosunku do polityki podboju i konfliktów zbrojnych⁵⁶¹.

Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogicznym, red. K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, R. Ślęczka, Kraków 2014, s. 478.

⁵⁶⁰ T. Słowikowski, R. Ilnicka-Miduchowa, *Sprawa wojen i...*, s. 530.

⁵⁶¹ Tamże, s. 530-534.

Skrzetuski, rozumiejąc politykę jako sztukę mądrego rządzenia, podawał, że były jej dwa cele: wewnętrzny – dobrobyt mieszkańców danego *kraju i zewnętrzny - takie prowadzenie* polityki zagranicznej, by zapewnić krajowi pokój i szacunek innych. Oba cele były ze sobą powiązane i musiały mieć oparcie w zdrowych, silnych rządach sprawowanych w kraju. Krakowscy metodycy historii wspomnieli, że w jednym z rozdziałów jego podręcznika przedstawione są wydarzenia legitymizujące te założenia. Był on poświęcony polityce zaborczej z 1772 r. Skupiał się na niesprawiedliwości polityki prowadzonej przez zaborców, nie ukazując jednak przy tym przyczyn wewnętrznych, które do rozbiorów doprowadziły. Kierownik Katedry Metodyki Nauczania Historii WSP w Krakowie wraz z jego asystentką zaznaczyli, że Skrzetuski w podręcznikach swojego autorstwa przedstawiał wydarzenia historyczne z komentarzem je oceniającym np. przedstawiał postaci wybitne, bohaterów narodowych wraz z ich zaletami i postawami godnymi naśladowania. Taki sposób prezentacji wiedzy miał, w ich opinii, sprzyjać kształtowaniu w uczniach postawy obywatelskie, patriotyzm i nauczyć patrzenia na współczesne wydarzenia przez pryzmat przeszłości⁵⁶².

Słowikowski i Ilnicka-Miduchowa, działalność pedagogiczną Wincentego Skrzetuskiego, brata Józefa Kajetana, oceniali za mniej znaczącą na polu nauczania historii. Ale i on również napisał podręcznik cieszący się ogólnym uznaniem. Był to podręcznik historii powszechnej dla klasy IV, który skupiał się na dziejach greckich. Sposób przedstawiania przez niego wiedzy - tak jak w przypadku podręczników pisanych przez brata - charakteryzował się założeniami wychowawczymi. Słowikowski zawsze podkreślał, że podręczniki autorstwa braci Skrzetuskich cieszyły się popularnością i uznaniem a ich wysoka wartość dydaktyczna i walory wychowawcze były niezaprzeczalne. Słowikowski i Ilnicka-Miduchowa przywoływali bardzo pozytywne o nich opinie Lelewela i Bentkowskiego. Nic więc dziwnego, że władze zaborcze uznały je za niebezpieczne i szkodliwe oraz przeszkadzały w ich wydawaniu, bo były prześięknięte duchem wolnościowym i antymonarchicznym. Ale ze względu na ich wartość dydaktyczną wielokrotnie je wznawiano⁵⁶³.

8.5. Recenzja podręcznika Marceliego Kosmana

Słowikowski podjął się także recenzji podręcznika do nauczania historii w klasie VI Marceliego Kosmana i opracowanego do niego przewodnika dedykowanego nauczycielom.

⁵⁶² Tamże, s. 534-536.

⁵⁶³ Tamże, s. 537-538.

Książkę dla uczniów zrecenzował w oparciu o własne przemyślenia odnoszące się do tego jak powinien podręcznik wyglądać, zwracając głównie uwagę na to, by był on dostosowany do możliwości poznawczych uczniów. Wykorzystał również sugestie zawarte w najnowszej teoretyczno-praktycznej publikacji na ten temat autorstwa Alojzego Zieleckiego „Role i funkcje podręcznika historii”. Zielecki odpowiedział w niej na zasadnicze pytania odnoszące się do tego jaki powinien być wzorcowy podręcznik. Akceptował je jego akademicki mentor. Pytania odnosiły się do tego jak treści w nim zawarte zgodne są z aktualnymi ustaleniami nauki i w jakim stopniu odpowiadają wytycznym programowym; jakie nośniki (środki dydaktyczne) powinny być wskazane przez autora/autorów podręczników by treści skutecznie docierały do uczniów; jakie faktyczne role i funkcje dany podręcznik powinien spełniać i ewentualnie jak podręczniki powinny być modyfikowane, co w nich powinno się najprędzej zmieniać – treści czy ich nośniki⁵⁶⁴.

Słowikowski, przyjmując te recenzyjne kryteria, dowodził, iż podręcznik Kosmana w wielu miejscach nie odpowiada założeniom budowy podręczników i zawiera sporo uchybień. Jednym z ważniejszych było złe ujęcie materiału ilustracyjnego. Był on złej jakości, nie posiadał w wielu przypadkach podpisów wyjaśniających czy dana ilustracja to faktyczne zdjęcie, czy jedynie wyobrażenie omawianego wydarzenia/postaci, co mogło generować nieporozumienia. Odnosiło się też wrażenie, że ich wybór był przypadkowy i bez uwzględnienia szerszego merytorycznego lub też interpretacyjnego kontekstu. Słowikowski dostrzegł w tym niebezpieczeństwo zniechęcenia się uczniów przez konieczność szukania pomocy u nauczyciela w celu wyjaśnienia ich znaczenia. Nie do zaakceptowania były również mapy umieszczone w podręczniku - mało czytelne i bez metryczek. Zniechęcająca do korzystania z niego była także jego okładka, na której widniały nieczytelne ilustracje i do tego w zbyt dużej ilości. Niewątpliwym atutem książki Kosmana był jej tekst, odznaczający się prostym i rzeczowym językiem, dostosowany do możliwości poznawczych uczniów. Krakowski metodyk historii pochwalił obudowę dydaktyczną podręcznika, głównie ćwiczenia, które miały utrwalać wiadomości i jednocześnie kierować samodzielną pracą ucznia. Z aprobatą autora recenzji spotkał się także wybór dat do zapamiętania i wydarzeń z historii powszechnej oraz ojczystej, a także tablice genealogiczne wraz z wyjaśnieniami. Słowikowski wyraził jednak wątpliwość czy niektóre tematy lekcji powtórzeniowych nie są zbyt trudne, a na koniec zasugerował dodanie do słowniczka historycznego kilku pojęć⁵⁶⁵.

⁵⁶⁴ T. Słowikowski, rec. M. Kosman, *Wielkość i upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej. Podręcznik dla klasy VI*, Warszawa 1984, „Wiadomości Historyczne”, 1986, nr 1, s. 80.

⁵⁶⁵ Tamże, s. 81-83.

Dopełnieniem podręcznika Kosmana był przewodnik do niego napisany, wspólnie przez autora książki szkolnej i Adama Suchońskiego. Mimo tego, w ocenie krakowskiego metodyka historii, mógł być wykorzystany w praktyce, po uwzględnieniu konkretnych treści, przez każdego nauczyciela w szkole podstawowej. Jego niewątpliwym atutem był szeroki tematyczny zakres metodyczny i położenie nacisku na uzasadnienie stosowania danych metod nauczania i wyjaśnienie w jaki sposób mogą się one przyczynić się do realizacji celów poznawczych, kształcących i wychowawczych określonych programem. Komunikatywny język przekazu i dająca się zauważyć znajomość warsztatu nauczycielskiego przez autorów przewodnika były, zdaniem kierownika Katedry Dydaktyki Historii WSP Kraków, dodatkowym jego atutem. Dało się także zauważyć wyodrębnienie w nim części praktycznej i nieco jednak zbyt rozbudowanej teoretycznej. Walorem opracowania Kosmana i Suchońskiego był rozdział dotyczący podstaw psychologicznych nauczania historii, co oznaczało, że i oni, ale też sam Słowikowski dostrzegali najnowsze trendy w dydaktyce historii. Krakowski metodyk podkreślił cenne uwagi metodyczne dotyczące sposobów kształtowania nowowprowadzonych pojęć. Zauważył, że zawarte w przewodniku wskazówki mają wymiar uniwersalny, co decyduje o podręcznikowym charakterze pracy. Rozdział omawiający cele nauczania historii w szkole podstawowej został przez Słowikowskiego wyróżniony za ich jasne i umiejętne przedstawienie, a także pokazanie na konkretnych przykładach, w jaki sposób można wykorzystać materiał poznawczy, aby owe cele osiągnąć⁵⁶⁶.

W opinii autora recenzji, trafnie Kosman i Suchoński podkreślali trudności związane z wyjaśnieniem przemian społeczno-gospodarczych, specyficznych dla każdego omawianego w szkole okresu dziejowego. Pomocą dla nauczycieli w tym przypadku, jak też w odniesieniu i do innych kwestii aplikowania treści nauczania, powinna być literatura przedmiotowa z zakresu dydaktyki historii i historiografii, której przegląd umieścili w przewodniku jego autorzy. W zestawie pojawiły się monografie, biografistyka, wydawnictwa poświęcone historii regionalnej, literatura piękna oraz pozycje popularnonaukowe. Przybliżone zostały nauczycielom też najważniejsze postawy uczonych w zakresie historiografii polskiej od 1945 roku do współczesności z uwzględnieniem zmian jakie w owych postawach zachodziły. Słowikowski zasugerował, że na podobne ujęcie zasługuje także teoria nauczania historii, a więc zmiany w ujmowaniu treści historycznych w podręcznikach szkolnych⁵⁶⁷.

⁵⁶⁶ T. Słowikowski, rec. M. Kosman, A. Suchoński, *Historia w szkole podstawowej. Przewodnik metodyczny*, „Wiadomości Historyczne”, 1986, nr 5, s. 471-472.

⁵⁶⁷ Tamże, s. 472-473.

Praktyczna część przewodnika poświęcona została metodom nauczania historii. Wymienione zostały metody wprowadzenia ucznia w nową tematykę historyczną. Słowikowski wyakcentował ogromną znajomość warsztatu nauczycielskiego przez jego autorów. Podkreślił jak ważna jest zasada doboru metody nauczania do możliwości poznawczych uczniów oraz świadomość jej zastosowania. Zwiększało to korzyści uczniów z pracy na lekcji lub w domu. Z aprobatą zostały przyjęte przez recenzenta rozdziały poświęcone metodom utrwalania i kontroli, ocenie pracy ucznia i środków dydaktycznych. Cały przewodnik uznał także za *signum temporis* w dydaktyce historii, odchodzącej od akcentowania roli nauczyciela w procesie nauczania – uczenia się, na rzecz wyeksponowania w niej spraw związanych z pracą samego ucznia⁵⁶⁸.

8.6. Mapa w zainteresowaniach badawczych Słowikowskiego

Drugim środkiem dydaktycznym będącym w zainteresowaniu badawczym Słowikowskiego była mapa. Często ją przywoływał jako środek dydaktyczny potrzebny do kształtowania umiejętności uczniów orientacji w czasie i przestrzeni, ale także służący upogładowieniu edukacji historycznej. Jego wiedza na ten temat była zauważalna przez decydentów oświatowych. W związku z wykorzystaniem map w szkolnym nauczaniu o dziejach, przygotowywał ich recenzje dla potrzeb Ministerstwa Oświaty. Poddaną jego opiniowaniu była mapa ścienna autorstwa Rzepey „Polska i Litwa w latach 1370-1505”. Zdaniem krakowskiego metodyka historii zawierała ona mnóstwo błędów merytorycznych i dydaktycznych. I tylko ich usunięcie dawało podstawę do jej wykorzystania w nauczaniu o przeszłości. Jak wynika z korespondencji autora mapy z ministerstwem, większość sugestii Słowikowskiego została uwzględniona⁵⁶⁹. Kolejną mapą opiniowaną przez krakowskiego metodyka historii była ta autorstwa Józefa Mitkowskiego „Królestwo Polskie i Wielkie Księstwo Litewskie w latach 1320-1370”. Przy jej ocenie Słowikowski przede wszystkim zwrócił uwagę na dydaktyczne aspekty wykorzystania mapy podczas lekcji historii w szkole podstawowej i średniej, stworzone przez jego współpracownika Wróbla. Podkreślił, że mapa Mitkowskiego koreluje z nimi, zwłaszcza w zakresie wyeksponowania głównych treści odnoszących się do czasów Władysława Łokietka i Kazimierza Wielkiego. Jego zdaniem Mitkowski właściwie dobrał desygnaty (zwłaszcza kolorystyczne) do oznaczenia głównych ośrodków gospodarczych i dróg handlowych oraz poprawnie opracował legendę mapy.

⁵⁶⁸ Tamże, s. 473-474.

⁵⁶⁹ AAN, MO, Pomoce naukowe z zakresu historii—atlas, projekty, recenzje, opinie, uwagi, korespondencja 1956-1963, sygn. 6631, s. 34-37.

Pewnym jej niedociągnięciem miało być zaś nieuwzględnienie na mapie elementów świadczących o polityce obronnej Kazimierza Wielkiego⁵⁷⁰. Ale to miało raczej taki ideologiczny kontekst niż specjalne faktyczne znaczenie.

Wykorzystanie środków poglądowych w szkolnym nauczaniu historii nie było łatwe. Często negatywnie wpływało na rozwój myślenia historycznego uczniów. Nauczycielom starali się przyjść z pomocą teoretycy edukacji historycznej. Jednym z nich, prawdopodobnie w latach 50. i 60. XX w. najlepszym, była Szymborska. Słowikowski odnosząc się do jej koncepcji ich stosowania, zauważał, iż uwzględniała ona psychologiczne podstawy poglądowości, a wprowadzona przez nią klasyfikacja środków poglądowych miała praktyczny kontekst. Pozwalała nauczycielom powiązać ich konkretne desygnaty z odpowiednimi metodami nauczania⁵⁷¹.

Dydaktycy historii z krakowskiej WSP uważali, że wpływ na zapamiętywanie miało respektowanie zasady poglądowości. Wiązało się to z użyciem map, diagramów, czy wykresów. Ogromna ilość wyobrażeń kształtowana jest w uczniach poprzez przekaz werbalny - wykład nauczyciela, praca nad tekstem źródłowym, czytanie podręcznika lub lektury historycznej. Słowikowski, Majorek i Augustynek sądzili, że utrwalenie tego przekazu, wzmacniały ilustracje lub inne poglądowe środki metodyczne⁵⁷².

Refleksja Słowikowskiego na temat środków dydaktycznych związana była z tym, że widział w nich element np. wpływający na kształtowanie samodzielności w poznawaniu przeszłości przez uczniów lub też czynnik warunkujący przestrzeganie zasad nauczania. Niewiele w odniesieniu do tej kwestii zmieniło się w poglądach Słowikowskiego przy końcu jego dydaktycznej aktywności. Proponowany przez niego ich podział był dość tradycyjny. Dzielił je na środki metodyczne słowno-tekstowe oraz środki audiowizualne. Miał przy tym świadomość, że nie tylko on sam, ale też i inni dydaktycy historii nie za bardzo się nimi zajmowali. Pewnie wynikało też to z ograniczonego ich wachlarza. Wiele środków dydaktycznych powstało na skutek wprowadzenia nowych technologii umożliwiających

⁵⁷⁰ AAN, MO, Pomoce naukowe z zakresu historii – atlas, projekty, recenzje, opinie, uwagi, korespondencja 1959-1960, sygn. 6630, s. 236-248. Alojzy Zielecki dwie dekady później pisał, że *stan badań nad naszą dydaktyką historii nie upoważnia do jednoznacznego określenia stanowisk i poglądów na temat roli i funkcji map w nauczaniu historii*. Jednocześnie docenił on rolę Słowikowskiego podejmującego badania nad działalnością Joachima Lelewela, które ujawniły, że *opracowywał on mapy dla celów dydaktycznych i z uwagą rozpatrywał opinie nauczycieli o swych opracowaniach*. Ponad to auto szczególnie docenił publikacje Słowikowskiego i Wróbla, którzy zwrócili uwagę na to, że *po to, by mapy spełniały swe funkcje, trzeba nauczyć młodzież szkolną sposobów pracy z tymi środkami dydaktycznymi*; A. Zielecki, *Mapa w nauczaniu historii*, Warszawa 1984, s. 7-8, 11-12.

⁵⁷¹ T. Słowikowski, rec. K. Szymborska, *Środki poglądowe w nauczaniu historii*, Warszawa 1963, „Wiadomości Historyczne”, 1964, R. 7, nr 3, s. 140-141.

⁵⁷² T. Słowikowski, K. Augustynek, C. Majorek, *Miejsce i zadania...*, cz. 2, s. 247-248.

przedstawienie za ich pomocą treści nauczania, w tym tak specyficznego rzeczowo przedmiotu jak historia. Nikt nie kwestionował i nie kwestionuje istoty poznania historycznego, iż podstawowym źródłem poznawania prostych faktów historycznych przez uczniów jest słowo. Niewiele inaczej jest w odniesieniu do faktów złożonych. Słowikowski podawał, że nauczyciel w procesie nauczania pojęć historycznych musi pamiętać o tym, że wprowadzenie terminu oznaczającego dane zjawisko nie jest równoznaczne z ukształtowaniem jego znaczenia w umyśle swoich podopiecznych. W zdecydowanej większości przypadków, uczniowie nie mają możliwości odniesienia pojęć do osobistych doświadczeń, co utrudnia im właściwe zrozumienie. Dlatego ważne jest dobranie odpowiednich środków dydaktycznych umożliwiających rozpoznanie merytorycznej właściwości pojęcia historycznego⁵⁷³.

Krakowski metodyk historii dowodził, że nauczycielowi dla odpowiedniego dobrania środków dydaktycznych do nauczania historii potrzebna jest świadomość specyfiki nauczanego przedmiotu, wynikających z niej trudności, znajomość psychologicznych podstaw edukacji historycznej, wiedza na jakim etapie rozwoju intelektualnego są jego uczniowie, jak bardzo rozwinięta jest u nich zdolność samodzielnego myślenia i jaki sposób nauczania jest właściwy dla danego dziejowego meritum. Ale ważne było także nastawienie ucznia, jego uzmysłowienie sobie co nauczyciel chce osiągnąć z pomocą zaleconych środków, jednak przy pozostawieniu mu pewnego marginesu swobody. Należy także pamiętać, że wykorzystaniu przez uczniów pomocy dydaktycznych muszą towarzyszyć: umiejętność spostrzegania, pamięć, wyobraźnia, uwaga oraz myślenie, które scalają zdolności poznawcze. Generalnie jednak poglądy Słowikowskiego na temat potencjału dydaktycznego środków dydaktycznych były dość standardowe (poza koncepcją odnoszącą się do psychologicznych uwarunkowań ich wykorzystania) i ogólne. Znacznie większe osiągnięcia w tej materii miał choćby Zielecki, a także w przyszłości, Suchoński, uczniowie Słowikowskiego⁵⁷⁴.

⁵⁷³ T. Słowikowski, *Z moich refleksji nad stosowaniem tzw. środków dydaktycznych*, „Wiadomości Historyczne”, 1983, nr 4, s. 352-354.

⁵⁷⁴ Tamże, s. 355-357.

Zakończenie

Słowikowski niewątpliwie był najważniejszym polskim dydaktykiem historii, który ustosunkował się do najistotniejszych jej historycznie podejmowanych problemów, ale także stworzył perspektywy jej rozwoju. Wyzaczył kierunki badań dydaktycznych – zarówno tych teoretycznych, jak również związanych z praktyką nauczania o przeszłości. Dzięki jego badaniom i ustaleniom przyjęło się konstatować, iż w Polsce tworzenie tradycji dydaktyki historii było równoległe z działaniami mającymi na celu jej unaukowanie i wyodrębnienie, jako oddzielnej dyscypliny.

Dzieje dydaktyki historii to w wąskim ujęciu historia teorii nauczania tego przedmiotu, w szerokim natomiast całokształt edukacji historycznej, a więc także poglądy na proces uczenia historii, zmieniające się pod wpływem aktualnej sytuacji politycznej i społecznej, czy prądów w nauce historycznej, dydaktyce czy naukach psychologiczno-pedagogicznych wskazujących na uwarunkowania procesu nauczania – uczenia się w szkole. Do dziejów dydaktyki Słowikowski zaliczył także proces uczenia się i nauczania historii we wszystkich jego formach organizacyjnych oraz środki metodyczne, które rozwijając się na przestrzeni lat, bezpośrednio oddziaływały na wzmocnienie odbioru treści historycznych przez dzieci i młodzież. Jako osobne pozycje w badaniach dziejów dydaktyki krakowski metodyk wyodrębnił podręczniki do nauczania historii oraz programy szkolne, a także książki historyczne, mające bardzo duży wpływ na kształcenie historyczne młodych ludzi. Za najistotniejsze zjawisko będące skutkiem procesu kształcenia historycznego, Słowikowski uznał wykształcenie w świadomości młodzieży stanu kultury historycznej⁵⁷⁵. Była to nowość jak na czasy, w których uczył, wykładał i pisał. Dopiero ten efekt nauczania – uczenia się historii z czasem rozwinie w pełni Maternicki.

Generalnie Słowikowski swoje badania naukowe stricte odnoszące się do dziejów oświaty dyskutował jako bazę do rozważań na temat problematyki nauczania o przeszłości. Tak wykorzystał swoje ustalenia dotyczące dziejów edukacji historycznej w oświeceniu czy w I połowie XIX w., ze szczególnym podkreśleniem miejsca w niej Lelewela. I o ile te rozważania można jeszcze potraktować jako o charakterze wręcz kulturowym i ogólnodziejowym, to eksploracje naukowe Słowikowskiego dotyczące czasów późniejszych zdecydowanie miały dla niego praktyczne zastosowanie w odniesieniu do dydaktyki historii. I tak to zostało w tej dysertacji ujęte. Są jednak w dorobku kierownika Katedry Dydaktyki

⁵⁷⁵ T. Słowikowski, *Problematyka dziejów dydaktyki...*, „Wiadomości...”, s. 286-287.

Historii WSP Kraków takie zagadnienia, które wymykają się powyższej klasyfikacji. Nie było ich zbyt wiele. Zaliczyć do nich należy biogramy do „Polskiego Słownika Biograficznego”. Najpierw dotyczyły one członków mieszczańskiej rodziny Fox z czasów staropolskich. Jej przedstawiciele związani byli z krakowskim środowiskiem akademickim i duchownym. W katedrze wawelskiej po dzień dzisiejszy znajduje się epitafium Jana Focha – najstarszego przedstawiciela rodu opisanego przez Słowikowskiego⁵⁷⁶. Z tego etapu aktywności publikacyjnej pochodzi recenzja Słowikowskiego pracy Ryszarda Pietrzykowskiego „Henryk IV Probus”. Krakowski metodyk historii pochlebnie wyrażał się na temat jej struktury i wartości merytorycznej. W końcowych uwagach wskazał na możliwość wykorzystania książki Pietrzykowskiego w edukacji o przeszłości⁵⁷⁷, co świadczy o tym, że dydaktyka historii stawała się głównym obszarem jego zainteresowań naukowych. W tym samym roku (1949) ukazała się na łamach „Kwartalnika Historycznego” zapiska bibliograficzna Słowikowskiego „Związek Pruski i poddanie się Prus Polsce. Zbiór tekstów źródłowych pod red. Karola Górskiego”⁵⁷⁸.

Z poważniejszych publikacji, które wymykają się klasyfikacji zawartej w dysertacji wypada wspomnieć tę, bardziej popularyzatorską niż naukową o znaczeniu Krakowa w dziejach polskiej myśli naukowej i recenzję biografii Józefa Macieja Brodowicza, autorstwa Kamilli Mrozowskiej – córki Haliny.

Słowikowski był mocno związany z Krakowem i naukowcami pracującymi w królewskim mieście. Niewątpliwie było to powodem przedstawienia przez niego okolicznościowego tekstu do księgi pamiątkowej poświęconej Zenonowi Klemensiewiczowi – profesorowi UJ, członkowi Polskiej Akademii Umiejętności i PAN. Nie by to tekst nazbyt głęboki badawczo. Raczej miał w dość popularnej formie przedstawiać Kraków jako ośrodek

⁵⁷⁶ T. Słowikowski, *Fox Jan (Foxius) (1566-1636)* [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 7, Kraków 1948-1958, s. 69-71; T. Słowikowski, *Fox Jan (Foxius, Foxowicz, Foxinski, Fozyusz) 1645- 1721*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 7, Kraków 1948-1958, s. 71; T. Słowikowski, *Fox Jan (1841-1913)*, [w:] Tamże, t. 7, Kraków 1948- 1958, s. 71; T. Słowikowski, *Fox Maciej (1834- 1901)*, [w:] Tamże, t. 7, Kraków 1948- 1958, s. 72; T. Słowikowski, *Gaboński vel Gabański Jan*, [w:] Tamże, t. 7, Kraków 1948- 1958, s. 190-191; T. Słowikowski, *Galka Prandota de Gory*, [w:] Tamże, t. 7, Kraków 1948- 1958, s. 258- 259; T. Słowikowski, *Gamrat Stanisław*, [w:] Tamże, t. 7, Kraków 1948- 1958, s. 266- 267; Miłkowska, *Fox Jan (ur. 1566 r., zm. 21 II 1636 r.)*, [w:] *Profesorowie Wydziału Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego 1364-1780*, red. W. Uruszczak, Kraków 2015, s. 60; W sumie Tadeusz Słowikowski napisał osiemnaście biogramów umieszczonych w tomach Polskiego Słownika Biograficznego. Prócz wyżej wymienionych w bibliografii jego prac znaleźli się: Giżycki Paweł, Giżycki Wincenty, Giżycki Zygmunt, Głownia Paweł, Hincza z Rogowa, Kłodziński Adam, Kosicki Ludwik, Kulawski Walenty, Mrozowska Halina, Niemcówna Stanisława, Raszczyński Wojciech.

⁵⁷⁷ Słowikowski Tadeusz, rec. Ryszard Pietrzykowski, *Henryk IV Probus*, Warszawa 1948, „Wiadomości Historyczne”, 1949, R. 2, nr 3, s. 40-41.

⁵⁷⁸ T. Słowikowski, *Związek Pruski i poddanie się Prus Polsce. Zbiór tekstów źródłowych*, red. K. Górski, „Kwartalnik Historyczny”, 1949, R. 57, nr 1/4, s. 285.

polskiej myśli naukowej. I to się metodykowi historii z WSP Kraków udało. Uwypuklił on, że jego, niemal już ojczyźniane miasto, będąc przez długi czas stolicą polityczną i gospodarczą Polski, było centrum życia kulturalnego i naukowego. Utrzymywało ją również po tym jak stolica została przeniesiona do Warszawy, by na przełomie XIX i XX wieku mieć już znaczenie międzynarodowe, m. in. dzięki rozwijającej się w jego murach myśli naukowej. Cechą charakterystyczną krakowskiego życia intelektualnego były od zawsze *wyjatkowa żywotność i prężność*. Dzięki nim mogła ona tutaj przetrwać nawet tak trudne okoliczności jak wybuch II wojny światowej. Zmuszona do zejścia do podziemia nie dawała się zahamować, a wręcz przeciwnie - rozkwitała jeszcze silniej⁵⁷⁹.

Słowikowski za początek kształtowania się życia umysłowego w Krakowie przyjął założenie w nim biskupstwa, przy którym powstały szkoła katedralna i biblioteka. Uwypuklił to, że szkoła katedralna w XI w. została prawdopodobnie przekazana pod opiekę kapituły świeckiej, zorganizowanej przez Bolesława Śmiałego i to spowodowało, że pojawiało się w Krakowie coraz więcej uczonych. W XIII w. szkoła ta miała, w związku z powstawaniem szkół parafialnych, nabrać charakteru szkoły wyższej. Widać, że Słowikowski specjalnie nie badał czasów średniowiecza, niemniej jednak w ich okolicznościowym opisie starał się przekazać ideę, że dzięki świeckiemu charakterowi szkolnictwa, w tym powstaniu Akademii Krakowskiej za czasów Kazimierza Wielkiego, życie kulturalne i naukowe Krakowa znacznie się ożywiło. Krakowski metodyk opisując dalsze naukowe losy Krakowa przytoczył kilka doniosłych momentów z działalności naukowej i kulturalnej w okresie humanizmu, które ściśle związane były z Krakowem, jako siedzibą Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zaliczył do nich m. in. traktaty Pawła Włodkowica i Jakuba Parkosza z Żurawicy oraz skargę i apel do króla w obronie chłopów ogłoszone przez rektora Jana z Ludziska. Nie pominął też działalności historiograficznej Jana Długosza, a w późniejszym czasie rozwoju dziedzin ścisłych: astronomii, matematyki, czy geografii. Przełom XVII i XVIII wieku – jego zdaniem - naznaczony był badaniami prowadzonymi przez Jana Brożka i Stanisława Pudłowskiego. W opinii Słowikowskiego przyczyniły się one znacznie do rozwoju nauk ścisłych. Uniwersytet pełnił wówczas niejako rolę nauczycielską, głoszone bowiem poglądy dotyczące krytycznego myślenia w zakresie spraw ustrojowych i poświęcenia dla ojczyzny⁵⁸⁰.

W takim apologetycznym tekście o naukowej historii Krakowa nie mogło też zabraknąć przywołania reform Uniwersytetu Jagiellońskiego przeprowadzonych przez

⁵⁷⁹ T. Słowikowski, *Kraków ogniskiem polskiej myśli naukowej*, [w:] *W służbie nauce i szkole. Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Doktorowi Zenonowi Klemensiewiczowi*, red. W. Krencik, Warszawa 1970, s. 453.

⁵⁸⁰ Tamże, s. 454-459.

Kołodziej i utworzenia w nim seminarium nauczycielskiego, dzięki któremu Uniwersytet stał się centralną instytucją oświaty w kraju (dodatkowo trzy lata później zyskał on zwierzchnictwo nad całością szkolnictwa średniego i częściowo elementarnego). Słowikowski nie pominął także kwestii krakowskiej, naukowej myśli technicznej. Jej rozwój od początku naznaczony był zmaganiem z wieloma przeciwnościami: począwszy od warunków finansowych po niewystarczające siły naukowe. Koncepcje utworzenia instytutów m. in. górnictwa, czy rolnictwa, (do której nawiązywała druga reforma kołodziejowska) nie dochodziły do skutku. Słabo rozwinięta specjalizacja nauk technicznych nie pozwalała na kształcenie praktyczne specjalistów, o czym mówił jeden z punktów Statutu Organicznego Uniwersytetu z 1818 r.⁵⁸¹

W 1833 r. miała miejsce reorganizacja Uczelni, która ograniczyła jej wpływy do granic Rzeczypospolitej Krakowskiej, pozbawiając oddziaływania na pozostałe ziemie. Zlikwidowano jedną katedrę matematyki, geometrii wykreślnej oraz architektury. Zakończył się etap prób utworzenia ośrodka myśli technicznej w powiązaniu z Uniwersytetem. Kolejnym etapem były starania, aby utworzyć samodzielne szkolnictwo techniczne. Proces ten był długotrwały i napotykał wiele trudności, a jego końcowym efektem było utworzenie dopiero w 1919 r. Akademii Górniczo-Hutniczej oraz wykształcenie się z niej w 1954 r. Politechniki Krakowskiej. Początki XIX wieku to nie tylko ograniczenia myśli technicznej na Uniwersytecie. To również działania władz zaborczych wymierzone w samodzielność myśli naukowej, a także w ruchy wolnościowe, których siedzibą stał się Uniwersytet oraz w mniejszym stopniu szkoły średnie. Uniwersytet był m.in. miejscem działalności tajnego stowarzyszenia studenckiego - "uzyskania niezawisłości i sławy Ojczyzny", którego wykrycie doprowadziło do przeprowadzonej przeciwko uczelni akcji represyjnej. Uniwersytet tamtego czasu był ostoją inteligencji, miejscem gdzie pielęgnowana była tradycja naukowa i pamięć narodowa, co przedstawiało się niebezpiecznie dla zaborców⁵⁸².

W okresie ograniczania autonomii Uniwersytetu przez władze zaborcze powstało w Krakowie, z inicjatywy profesora Jerzego Samuela Bandtkiego, Towarzystwo Naukowe Krakowskie, ściśle powiązane z Uniwersytetem Jagiellońskim. Od 1817 r. zaczął ukazywać się Rocznik Towarzystwa. Towarzystwo Naukowe zaczęło właściwie się rozwijać dopiero w latach 40. XIX wieku, jednak już w 1852 r. jego działalność została zawieszona wskutek wdrażanej germanizacji różnych instytucji, w tym Uniwersytetu. Reaktywowano je w 1856 r. po kilkunastu latach zyskało status poważanej instytucji naukowej oddziałującej badawczo-

⁵⁸¹ Tamże, s. 460-461.

⁵⁸² Tamże, s. 462.

dydaktycznie poza granice Galicji. Towarzystwo działało przez powoływane kolejno komisje, zapoczątkowało również wydawnictwa, które kontynuowała później Polska Akademia Umiejętności. Lata 60. XIX wieku to koniec germanizacji Uniwersytetu Jagiellońskiego. Największe zasługi w dziedzinie jego spolszczenia Słowikowski przypisał profesorowi Józefowi Dietlowi - ówczesnemu rektorowi uczelni. Pozwoliło to przywrócić znaczenie Krakowa jako ośrodka polskiej myśli naukowej, który wówczas swoim działaniem obejmował wszystkie ziemie polskie. Od 1873 r. działalność rozpoczęła, wywodząca się z Krakowskiego Towarzystwa Naukowego, Polska Akademia Umiejętności. Jednocześnie obserwować można było coraz częstsze wyjazdy krakowskich uczonych na zagraniczne kongresy i zjazdy naukowe⁵⁸³.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości postawiło przed UJ kolejne wyzwania. Kierownik Katedry Metodyki Nauczania Historii WSP w Krakowie wskazywał na jego rolę w procesie odradzania się państwa polskiego i szkolnictwa wyższego. W dwudziestoleciu międzywojennym to właśnie Kraków dostarczał polskiemu ośrodkom naukowym pracowników - również w dziedzinie nauk lekarskich⁵⁸⁴.

Wybuch II wojny światowej oraz działania okupanta niemieckiego zmierzające do zniszczenia polskiej myśli naukowej były ogromnym ciosem dla działalności UJ. Jednak nawet po aresztowaniach profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego i w obliczu konieczności zejścia do podziemia, kontynuowano szkolenia nowych adeptów, przygotowywano nowe prace. Przy opisie tych czasów Słowikowski wielokrotnie nadużywał prawdy historycznej. Tak było, gdy podawał, że niezwykle cenne były prace nad dokumentowaniem polskości tych ziem, które miały wejść do odrodzonego państwa polskiego po zakończeniu wojny. Taką samą ideową interpretację zastosował przy opisie rozwoju nauki w Krakowie po przejściu władzy przez komunistów. Przypisywał im odbudowę i rozwój na wielu polach krakowskiego środowiska naukowego. Podkreślał włączanie się krakowskich uczonych w powstawanie nowej rzeczywistości społecznej i politycznej m. in. w Komitecie Ustalania Nazw Miejscowych na Ziemiach Zachodnich oraz w Radzie Naukowej do Zagadnień Ziemi Zachodnich. Generalnie możemy więc stwierdzić, że Słowikowski podkreślał wszechstronność krakowskiej myśli naukowej, jej wartość dla całego narodu polskiego i nawet ludzkości. Ale jednak wymowa jego artykułu była zgodna z oczekiwaniami komunistycznych władz⁵⁸⁵.

⁵⁸³ Tamże, s. 464-465.

⁵⁸⁴ Tamże, s. 466.

⁵⁸⁵ Tamże, s. 466-467.

Słowikowski podjął się też recenzji biografii Józefa Macieja Brodowicza, autorstwa Kamilli Mrozowskiej – córki Haliny, z którą Słowikowski ściśle współpracował jeszcze za czasów nowosądeckich. Praca Mrozowskiej została poświęcona Brodowiczowi i jego działalności naukowej w Wolnym Mieście Krakowie. Uznał ją za dzieło przełomowe, gdyż rekompensował w jakimś stopniu brak dzieł poświęconych działalności kluczowych postaci, aktywnych politycznie i społecznie, zaangażowanych w życie kulturalne oraz naukowe mających wpływ na rozwój Wolnego Miasta Krakowa. Słowikowski zaznaczył, że zadanie jakie postawiła przed sobą Kamilla Mrozowska było trudne już przez wzgląd na wybrany temat pracy. Brodowicz był postacią kontrowersyjną i postrzeganą w dość ambiwalentny sposób. Z jednej strony był doceniany przez swoje zasługi dla Krakowskiego Towarzystwa Naukowego, bardzo szeroki zakres wiedzy ogólnej i medycznej oraz szczególne umiejętności pedagogiczne. Z drugiej natomiast postrzegano go bardzo krytycznie, jako człowieka, który pochwalając działalność zaborcy austriackiego działał na szkodę oświaty i polskiej kultury. Autorka musiała, więc bardzo wnikliwie przeanalizować działalność Brodowicza, przyjrzeć się opiniom na jego temat i skonfrontować je z faktami, dotrzeć do licznych źródeł i wyciągnąć wnioski, aby następnie móc sformułować i przedstawić obiektywny obraz uczonego i jego dorobku. Szczególnej analizy wymagały materiały pozostawione przez samego Brodowicza - sprawozdania, notatki, pisma urzędowe, często w kilku wersjach. Ilość zgromadzonego materiału była ogromna. Spuścizna została w całości przekazana przez samego autora do Archiwum UJ pod nazwą *Spis szczegółowy dokumentów i aktów tudzież innych rzeczy*, a znane były później, jako *Depozyt Brodowicza*. Słowikowski wymienił także inne materiały, które zostały przeanalizowane przez autorkę, zarzucił jej jednak zbyt ogólne ich ujęcie w bibliografii⁵⁸⁶.

W opinii Słowikowskiego autorka dobrze skonstruowała biografię Brodowicza. Ujęła ją chronologicznie, a tłem prezentowanych faktów była jego działalność naukowa oraz pełnione funkcje: dziekana, a następnie rektora Uniwersytetu Krakowskiego i w końcu komisarza Zakładów Naukowych. Mrozowska przedstawiała więc karierę naukową Brodowicza w kontekście towarzyszącej mu atmosfery pełnej kontrowersji i sprzeciwów w kręgach inteligencji oraz mieszczaństwa o poglądach postępowych. Krakowski metodyk podkreślił, że Mrozowska, pisząc monografię, dokonała analizy źródeł i zestawiała wydobyte z nich fakty ze zmieniającymi się warunkami politycznymi epoki, w której żył. Przedstawiając

⁵⁸⁶ K. Mrozowska, *Józef Maciej Brodowicz: z dziejów organizacji nauki i nauczania w Wolnym Mieście Krakowie*, Zakład Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk, „Monografie z dziejów nauki i techniki”, t. LXIII, Wrocław 1971, rec., „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1972, nr 4, s. 709-710.

zaś zarówno pozytywne oceny działalności Brodowicza, jak i sądy krytyczne, była w stanie zaprezentować pełny obraz jego postaci. Obok cudzych opinii zaprezentowała także swoje stanowisko, oparte na zbadanych i przeanalizowanych materiałach. Zdaniem krakowskiego metodyka historii, dzięki nowatorskiemu podejściu autorki do pisanej monografii polegającym na zaprezentowaniu postaci Brodowicza nie tylko z perspektywy jego działań, ale także poprzez wypowiedzi o nim osób postronnych, po raz pierwszy możliwe było tak obiektywne spojrzenie na tę postać⁵⁸⁷.

Podsumowując, z koncepcji dydaktycznej Słowikowskiego niewiele dałoby się wykorzystać. Nawet same założenia jego koncepcji nauczania historii są już przestarzałe i niedostosowane do współczesnych warunków edukacji historycznej. Tak ważny, jego zdaniem, w procesie nauczania – uczenia się historii nauczyciel stracił na znaczeniu. Na czoło wysunął się uczeń. Ale ważne jest to, że w czasach, gdy Słowikowski był najważniejszym dydaktykiem historii w Polsce Ludowej, to on właśnie zauważał nowe w niej prądy i wyznaczał kierunki badań, w tym tak dziś istotne kwestie jak psychologicznych podstaw procesu uczenia się historii.

Ta praca miała na celu przedstawić osobę Tadeusza Słowikowskiego przede wszystkim z perspektywy jego pracy naukowej. Zresztą przy dostępie do źródeł tylko to okazało się możliwe. Jego życie prywatne i kontakty osobiste wciąż pozostają obszarem otwartym dla badaczy. Obszerna, prywatna korespondencja Słowikowskiego, którą otrzymano od Wojtasa, stanowi wyjątkową pod względem poznawczym lekturę historyczną, która zasługuje na naukowe opracowanie. W tym miejscu należy wskazać, że mimo świadomości istnienia zasobów materiałów archiwalnych, zostały one wykorzystane przeze mnie częściowo lub będą musiały poczekać na późniejszą analizę. Mam tu na myśli przede wszystkim korespondencję, której ilość i objętość przekroczyła możliwości jej dogłębnego ujęcia w pracy doktorskiej. Ponadto dysertacja doktorska rządzi się także swoimi prawami w obszarze objętości. Dokonać zatem musiano selekcji materiału, który uznano za najbardziej wartościowy dla tematu pracy doktorskiej. Jednocześnie żywić należy nadzieję, że wskazanie na obszerny zasób źródeł stanie się inspiracją dla wielu badaczy na prowadzenie dalszych dociekań.

Chcąc wnikliwie przyjrzeć się aktywności Słowikowskiego podjęto szereg starań mających na celu dotarcie do osób, które Słowikowskiego pamiętają i z którymi on współpracował. Z różnych przyczyn nie wszyscy, z którymi udało mi się skontaktować

⁵⁸⁷ Tamże, s. 710-711.

zechcieli podzielić się swoimi wspomnieniami, należą do nich m. in. Leszek i Grażyna Marmon, Suchoński, Gadacz. Nie udało mi się także nawiązać kontaktu z Maternickim. Niepowodzeniem zakończyły się także starania skupione na dotarciu do informacji na temat przejęcia spadku po Słowikowskim, w którego skład, według relacji Wojtasa, wchodziły antyki i starodruki. Wojtas twierdził, że weszły one w posiadanie oo. pijarów – niestety tej kwestii nie udało się zweryfikować. Warto podjąć ten wątek, gdyż sylwetka Słowikowskiego, zbudowana w kontekście działalności innych postaci – ze środowisk dydaktycznych Polski Ludowej, może nabrać nowego kształtu.

Chcąc zwiększyć szanse na odnalezienie bliskich Tadeusza Słowikowskiego utworzyłam specjalną stronę na portalu społecznościowym Facebook, na której opublikowałam szereg zdjęć <https://www.facebook.com/Tadeusz-S%C5%82owikowski-100179928287469/>. Dzięki uprzejmości Marcina Szwaji, który niegdyś na portalu Internetowy Kurier Proszowicki opublikował tekst na temat Słowikowskiego, udało się zamieścić apel o zgłaszanie się osób, które są w posiadaniu jakichkolwiek informacji o Słowikowskim http://www.24ikp.pl/info/szukam/20200612slowikowski/art.php?fbclid=IwAR1PXU2R_TKg3MdpbQPwpq3mSuYrYjCjKMz5jPV_XmntEQt_w09b0ZEJbrkg. Oba te przedsięwzięcia nie przyniosły jednak jakiś szczególnie wymiernych korzyści.

Mam nadzieję, że niniejsza praca poszerzy wiedzę o roli jaką Słowikowski odegrał w życiu naukowym swojej epoki. Dorównał on bowiem tym, których podziwiał i którzy stanowili dla niego wzór. Słowikowski na zawsze pozostanie symbolem rozwoju polskiej myśli metodycznej i dydaktycznej w zakresie nauczania historii. Przywrócenie pamięci o tej wyjątkowej postaci i jej niezwykłych dokonaniach stanie się drobnym elementem oraz inspiracją dla wszystkich tych, którym bliska sercu jest polska edukacja i oświata.

Bibliografia

Źródła:

- Archiwum Akt Nowych w Warszawie.
- Archiwum Katedry Historii Oświaty i Wychowania Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.
- Archiwum Nauki Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie.
- Archiwum Narodowe w Krakowie.
- Archiwum Polskiej Prowincji Zakonu Pijarów w Krakowie.
- Archiwum Prywatne Stanisława Wojtasa.
- Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.
- Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie.
- *Pamiętniki króla Stanisława Augusta. Antologia*, wybór tekstu Triaire D., przeł. Brzozowski W, wstęp A. Grześkowiak-Krwawicz, red. M. Dębowski, Warszawa 2013.

Akty prawne:

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 25.07.2019.

Prasa:

- „Echo Krakowa”, 1970, nr 78.
- „Słowo Powszechne”, 1970, nr 84.
- „Dziennik Polski”, 1970, nr 79.
- „Głos Nauczycielski”, 1970, nr 16.
- „Widnokrąg”, 1970, nr 15.

Opracowania:

- Aleksander T., *Życie społeczne i przemiany kulturalne Nowego Sącza w latach 1870-1990*, Kraków 1993.
- Augustynek K., *Ludwik Finkel o nauczaniu historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace historyczne II”, 1965, z. 20.
- Ausz M., Paduchowski K., *Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794. Szkoły w wydziale pijarskim, seria: Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje*, Warszawa 2018.
- Ausz M., *Wielcy polscy pijarzy okresu oświecenia*, [w:] *Historia. Interpretacja. Reprezentacja. Implikacje pedagogiczne*, red. L. Mokrzecki, M. Brodnicki, J. Serkowska-Mąka, J. Taraszkiewicz, Gdańsk 2015.
- Bartnicka K., *Kamilla Mrozowska (28.I.1917–2.V.2002)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2002, nr 41.
- Białokur M., *Spójność i komplementarność treści nauczania historii na trzecim i czwartym etapie kształcenia. Teoria i praktyka szkolna*, „Prace Historyczne”, 2015, nr 2.
- *Bibliografia dziejów oświaty i wychowania w Galicji 1772–1918. Część I: Opracowania do 1990*, red. A. Meissner, Lublin 2015.
- Bieniada R., *Regionalizm i regionalizacja w definicji. Wybrane problemy teoretyczne* [w:] „Kwartalnik Naukowy OAP UW”, „e-Politikon”, 2013, nr 6.
- Bieniek M., *Przegląd metod i technik kształcenia historycznego w gimnazjum w dobie reformy systemu edukacyjnego*, „Echa Przeszłości”, 2004, nr 5.
- Bogacz T., Konopska B., *Koncepcja wykorzystania interaktywnych prezentacji kartograficznych jako narzędzia w procesie edukacji geograficzno-historycznej*, „Studia Geohistorica”, 2014, nr 2.
- Bondaruk M., *Pojęcie czasu historycznego. Wprowadzanie uczniów w chronologię* [w:] *Dydaktyka historii w szkole podstawowej*, red. J. Centkowski, Warszawa, 1989.
- Brynkus J., *Bohaterowie dziejów polskich w podręcznikach szkolnych XIX wieku*, Kraków 1998.
- Brynkus J., *Inspiracje i odwołania do dzieła Komisji Edukacji Narodowej w nauczaniu szkolnym Polski Ludowej* [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*, red. K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, R. Ślęczka, Kraków 2014.

- Brynkus J., *Komunistyczna ideologizacja a edukacja historyczna w Polsce (1944-1989)*, Kraków 2013.
- Budzińska J., Strykowska J., *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania...* [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.
- Brzezińska I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się* [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008.
- Carpenter P., *Wprowadzenie małych dzieci do historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XV”, 1989, Z. 129.
- Chłosta-Sikorska A., Trojański P., *Cele kształcenia historycznego i ich adekwatność wobec wyzwań współczesności*, „Prace Historyczne. Konteksty historycznej edukacji gimnazjalnej. Tradycje i współczesność”, 2015, z. 2, nr 142.
- Chłosta-Sikorska A., *Edukacja Historyczna na odległość*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. D. Konieczka-Śliwińska, Warszawa 2023.
- Choińska-Mika J., Lorenc J., Mrozowski K., Oniszczyk A., Staniszewski J., Starczynowska K., *Dobre praktyki w nauczaniu historii. Raport z badania jakościowego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Chomicki G., *Podręczniki do historii wobec reform szkolnictwa. Problemy doboru treści*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 2013, nr 3.
- Chorąży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S., *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008.
- Chrabąszcz M., *Nauczyciel jako przywódca edukacyjny. Wolność-odpowiedzialność – skuteczność*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Warszawa- Kraków 2014.
- Chrobaczyński J., *Szkolnictwo krakowskie w latach drugiej wojny światowej (1939-1945)*, „Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, nr 147, 1993.
- Cichocki A., *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej*, [w:] *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009.

- Czarnecka I., Poznański K., *Bibliografia „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” za 60 lat działalności wydawniczej (1947–2007)*, “Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2007, R. L4 (198).
- Čapek V., *Zasadnicze problemy zawodowego kształcenia nauczycieli historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne VI”, 1972.
- Dawidowski K., *Sprawozdanie Dyrekcji Państw. Gimnazjum III. im. Króla Jana Sobieskiego w Krakowie za rok szkolny 1937/38 i 1938/39*, Kraków 1939.
- Denek K., *Nauczyciel wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy*, „Studia Dydaktyczne”, 2013.
- Ditrych J., *Kształtowanie pojęć historycznych w podręczniku dla klasy XI Henryka Sędziwego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1971, Praca magisterska napisana pod kierunkiem T. Słowikowskiego.
- Dolański D., *Potyczki historyka z faktami*, „Relacje. Studia z nauk społecznych”, 2016, nr 1.
- Domańska E., *Historia egzystencjalna: krytyczne studium narratywizmu i humanistyki*, Warszawa 2012.
- Drózdź A., *Książka w perspektywie utopijnych zadań pedagogiki sowieckiej z lat 1917-1939*, “Ethos. Kwartalnik Instytutu Jana Pawła II KUL”, 27/14, nr 3(107).
- Dróżka W., *Wartości w pracy zawodowej nauczycieli – w świetle badań empirycznych*, “Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2016, t. XXXV, z. 3.
- Drynda D., *Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej. Próby poszukiwania teorii podręcznika*, „Chowanna”, 1998. t. 2.
- Dutkiewicz J., *Rozciągłość czasu*, [w:] Maternicki J., *Polska dydaktyka 1918–1939*, Warszawa 1978.
- Dydo M., *Problem samodzielności ucznia w nauczaniu historii*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1971. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.
- *Encyklopedia Krakowa*, red. R. Burek, Warszawa-Kraków 2000.
- Fluda-Krokos A., *Sprawozdania z działalności krakowskich gimnazjów jako źródło do badań dziejów bibliotekarstwa szkolnego w I. połowie XX wieku (na przykładzie II Państwowego Gimnazjum i Liceum im. św. Jacka)*, [w:] *Oblicza współczesnej bibliologii: konteksty i transgresje*, red. G. Czapnik, Z. Gruszka, J. Ladorucki, Łódź 2014.

- *Fox Jan (1841-1913)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 7, Kraków 1948- 1958.
- *Fox Jan (Foxius, Foxowicz, Foxinski, Fozyusz) 1645- 1721*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 7, Kraków 1948-1958.
- *Fox Maciej (1834- 1901)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 7, Kraków 1948- 1958.
- *Gaboński vel Gabański Jan*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 7, Kraków 1948-1958.
- Gajos B., *Pięćdziesiąta rocznica rewolucji październikowej (1967) – przewrót pokoleniowy i polityka historyczna ZSRS*, „Studia z Dziejów Rosji i Europy Środkowo-Wschodniej”, 2017, LII(2).
- *Gałka Prandota de Gory* [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 7, Kraków 1948- 1958.
- *Gamrat Stanisław*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 7, Kraków 1948- 1958.
- Garbacik J., *Zagadnienia pedagogiczne w kulturze wczesnego Odrodzenia Włoskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, 1955, nr 3.
- Gąsowski J., *Wiedza z psychologii w edukacji historycznej*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.
- Glimos-Nadgórska A., *Podręczniki do historii – 50 lat zmian*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 2012, nr 2.
- Głowacki S., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, [w:] *Praktyczny pedagog. Materiały szkoleniowe są współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego*, Kielce, b.d..
- Gofron B., *Spór o status dydaktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej*, „Podstawy Edukacji”, 2011, nr 4.
- Gołębiwska M., *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*, „Forum Pedagogiczne”, 2014, nr 1.
- Gołygowska W., *Optymalizacja procesu kształcenia nauczycieli historii - praktyki pedagogiczne studentów*, pod red. Kazimierza Stachury, Zielona Góra 1998: [recenzja], „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne”, 2002, nr 4.
- Gorczyńska A., *Dr Franciszek Fuchs - wobec nauczania historii*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1972/73. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.

- Grzelecki W., *Szkoły-kolonie Uniwersytetu Krakowskiego 1588-1773: działalność dydaktyczna i kulturalna: zarys problematyki*, “Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXII/79.
- Gumula D., *Profesor Tadeusz Słowikowski. Życie i działalność*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1998 Praca magisterska napisana pod kierunkiem J. Mazur.
- Hajduk Ł., *Wychowanie obywatelskie, państwowe, narodowe: przegląd wybranych koncepcji*, [w:] *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, red. D. Gierszewski, H.A. Kretek, Racibórz 2015.
- Halicki J., *Nauczanie problemowe a praktyka szkolna*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne VIII”, 1977, z. 59.
- Hruzd A., Minczanowska A., *Kształtowanie kompetencji i umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli w trakcie praktyk pedagogicznych – analiza wybranych zagadnień*, [w:] *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2012.
- Ilnicka-Miduchowa R., *Historia jako przedmiot nauczania w reformie szkolnej Stanisława Konarskiego w świetle „Ordynacji”*, “Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne III”, 1967, z. 26.
- Ilnicka-Miduchowa R., *Poglądy Stanisława Staszica na nauczanie historii*, “Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne III”, 1965, z. 20.
- Jadczyk M., *Klucze do historii Program nauczania historii dla IV etapu edukacyjnego Zakres rozszerzony*, 2018.
- Jakubowska T., *Mapa na lekcjach historii i wiedzy o Polsce w nauczaniu słuchaczy-cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 1994, nr 5.
- Jankowski W., *COPSA – w 60-lecie powołania*, „Zeszyty Psychologiczno - Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, Warszawa 2014, nr 2.
- Jelonek-Litewka K., *Marian Friedberg (1902–1969). Życie i spuścizna*, “Krakowski Rocznik Archiwalny”, 2019, t. 25.
- Jezioro A., *Polityczny aspekt walki o autonomię Uniwersytetu Jagiellońskiego w czasach Wolnego Miasta Krakowa*, „Politeja - Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego”, 2010, nr 13.

- Julkowska V., *Myślenie historyczne jako kategoria pojęciowa i złożona kompetencja kulturowa w obszarze dydaktyki historii*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.
- Julkowska V., *Refleksje dydaktyka historii na kanwie lektury „O myśleniu historycznym” Wojciecha Wrzoska*, „Sensus Historiae”, 2010, vol. I.
- Kalbarczyk T., *Wychowanie obywatelskie: między patriotyzmem a kosmopolityzmem*, „Przegląd Filozoficzny — Nowa Seria”, 2009, R. 18, nr. 1 (69).
- Karbowniczek J., *Organizacja procesu praktyk pedagogicznych na uczelni wyższej*, [w:] *Praktyki pedagogiczne i ich znaczenie w systemie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej*, red. E. Miterka, E. Staropiętka-Kuna, Chełm 2013.
- Karcz-Taranowicz E., *Praca domowa ucznia – konieczność versus zbędność*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2019.
- Kielar-Turska M., *Maria Przetacznik-Gierowska (1920-1995)*, [w:] *Złota księga Wydziału Filozoficznego*, red. J. Mikluszewska, J. Mizera, Kraków 2000.
- Kilian S., *Myśl edukacyjna narodowej demokracji w latach 1918-1939*, Kraków 1997.
- Kiryk F., *Wstęp*, [w:] *Proszowice: zarys dziejów do 1939 roku*, red. F. Kiryk, Kraków 2000.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka ogólna: Dobre tradycje, stare pułapki, nowe perspektywy*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2021, t. XII, nr 1(34).
- Kmiecik Zenon, „*Nowe Tory*” (1906-1914): *charakterystyka pisma i jego stanowiska wobec reform systemu wychowawczego szkół polskich*, „Rocznik Historii Czasopiśmiennictwa Polskiego”, 1962, t. 1.
- Knapowska W., *Wyobrażenie czasu w kształtowaniu pamięci historycznej*, [w:] Maternicki J., *Polska dydaktyka 1918–1939*, Warszawa 1978.
- Kolber M., *Uczymy się, jak się uczyć – kilka uwag o umiejętności uczenia się*, „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”, 2009, nr 5/6.
- Kolbuszewska J., *Historia kultury jako samodzielna dyscyplina badań historycznych a cywilizacyjne koncepcje Feliksa Koniecznego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Historica”, 2003, Z. 76.
- Konarski S., *Bolesław Redlich (1904-1976) nauczyciel, dowódca oddziału partyzanckiego, dyrektor gimnazjum*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXX.
- Konieczka-Śliwińska D., *Od podręcznika drukowanego do elektronicznego Koncepcja dydaktyczna szkolnego podręcznika historii w Polsce i próby jej modernizacji w*

drugiej połowie XX i na początku XXI wieku, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 2012, nr 2.

- Konopka H., *O potrzebie doskonalenia warsztatu zawodowego nauczyciela historii*, „Studia Podlaskie”, 1993, t. 4.
- Korzec K., *Rola pracy domowej ucznia w szkole podstawowej w kształtowaniu pojęć historycznych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1971. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.
- Kowalikowa J., *Notatka uczniowska jako tekst edukacyjny*, „Postscriptum Polonistyczne”, 2012, nr 2(10).
- Kozłowska W.E., Dziedzic A., *Drama na lekcjach historii*, Warszawa 2006.
- Kozłowska Z. T., *O wsparciu nauczycieli słów kilka*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.
- Kółko historyczno-społeczne, *Imieniny P. Prof. Tadeusza Słowikowskiego*, “Zew Gór: Organ Zrzeszenia Młodzieży Szkół Średnich w Nowym Sączu”, 1934, R. 3, nr 8.
- *Kronika naukowa za rok akademicki 1968/69*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne V”, 1970, z. 35.
- *Kronika naukowo-dydaktyczna Katedr Historycznych za lata 1969/70 i 1970/71*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne VI”, 1972, z. 43.
- Kudła L., *Człowiek jako świadek historii w szkolnej edukacji historycznej*, [w:] *Historia-pamięć-tożsamość w edukacji humanistycznej. Tom 5: Człowiek jako świadek historii*, red. B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, A. Słaby, Kraków 2019.
- Kudła L., *Człowiek jako świadek historii w szkolnej edukacji historycznej*, [w:] *Historia-pamięć-tożsamość w edukacji humanistycznej. Tom 5: Człowiek jako świadek historii*, red. B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, A. Słaby, Kraków 2019.
- Kujawska M., *Model współczesnego nauczyciela*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, 2013, t. 2.
- Kuklińska J., *Praca w grupach. Organizacja zespołów i dylematy oceny*, b. d.
- Kulczykowska Ślusarczyk A., Nowarski C., *Bibliografia prac dyplomowych, magisterskich, doktorskich i habilitacyjnych z dydaktyki historii w WSP w Krakowie w latach 1959-1985*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XI. Dydaktyka Historii.”, 1986.

- Kulczykowska-Ślusarczyk A., *Formy organizacyjne pracy uczniów w nauczaniu-uczeniu się historii w teorii i praktyce szkolnej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XV”, 1989, z. 129.
- Kulczykowska-Ślusarczyk A., *Problem metod nauczania i uczenia się historii w świetle literatury dydaktycznej Polski Ludowej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XI. Dydaktyka Historii.”, 1986, z. 107.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- Lachowicz E., *Niektóre uwarunkowania aktywizacji i aktywności uczniów w procesie nauczania historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne V”, 1984, z. 94.
- Lesiak-Przybył B., Warzecha A., *Wystawa plenerowa „650 lat herbu miasta Krakowa” dedykowana Profesorowi Marianowi Friedbergowi w 50. rocznicę śmierci*, „Krakowski Rocznik Archiwalny”, 2019, t. 25.
- Leśniewska G., *Gotowość do zmiany nauczycieli szansą w edukacji XXI wieku*, „Studia i Prace WNEIZ US”, 2016, nr 46/1.
- Lewandowska-Kidoń T., *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Lublin 2003.
- Lorenc J., Mrozowski K., Oniszczyk A., Staniszewski J., Starczynowska K., *Jak sprawdzane jest myślenie chronologiczne?*, „Edukacja”, 2012, nr 3(119).
- Łempicki S., Hartleb K., *Historia kultury*, Lwów 1937.
- Łukasik M. J., *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*, [w:] *Przygotowanie do wykonania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*, red. S. Kowal, M. Mądry-Kupiec, Kraków 2015.
- Maceluch E., *Rola pracy domowej ucznia w szkole średniej w uczeniu się historii*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1971. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.
- Majkut M., *„Dzieje polski potocznym sposobem opowiedziane” Joachima Lelewela (analiza wybranych pojęć historycznych)*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1971. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.
- Majorek Cz., *Kontrola i ocena*, [w:] Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński A., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Majorek Cz., *Podręczniki Komisji Edukacji Narodowej w aspekcie rozwiązań dydaktycznych*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, 1973, t. XVI.

- Majorek Cz., *Przesłanie Komisji Edukacji Narodowej dla współczesności*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*, red. K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, R. Ślęczka, Kraków 2014.
- Majorek Cz., *Słowikowski Tadeusz*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.
- Majorek Cz., *Tadeusz Słowikowski – nestor polskiej dydaktyki historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1994, nr 3.
- Majorek Cz., *Wprowadzenie*, [w:] *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, red. Cz. Majorek, Warszawa 1988.
- Mańkowski Z., *Regionalizm a historia*, „Rocznik Lubelski”, 1983-1984, nr 25-26.
- Maresz T., *Miejsce i rola regionalizmu w historii krajowej i globalnej. O historii regionu można uczyć nie tylko w szkole*, [w:] *Dżerela lokal'noï istoriï: metodi doslidžennâ, problemi interpretacii, populârizaciâ*, red. P. S. Sohan, „Naukovi Zapiski”, Kijów 2009, t. 19, ks. II, cz. 2.
- Marmon G., *Tadeusz Słowikowski*, „Studia Historyczne”, 1994, z. 3.
- Marmon W., *Lokalizacja przestrzenna faktów w nauczaniu historii*, „Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, Kraków 1987, t. 87.
- Marmon W., *Pamięci twórcy nowoczesnej dydaktyki historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XVII”, 1995, z. 167.
- Marmon W., *Profesor dr Tadeusz Słowikowski (2 VIII 1907-16 IV 1993)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, z. 167.
- Marmon W., *Tadeusz Słowikowski (1907-1993)*, „Rocznik Sądecki” 1993, t. XXI.
- Marzec B., Borda M., *Rola praktyk studenckich w kształceniu nauczycieli*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2018, nr 1(23).
- Maternicki J., *Badania empiryczne*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Maternicki J., *Dydaktyka historii a inne nauki humanistyczne*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Maternicki J., *Dydaktyka historii w Polsce 1773-1918*, Warszawa 1974.
- Maternicki J., *Historia regionalna i lokalna*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.

- Maternicki J., *Instytucjonalizacja i profesjonalizacja polskiej dydaktyki historii XX w.*, [w:] *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, red. Z. Ruta, R. Ślęczka, Kraków 2003.
- Maternicki J., *Kryteria doboru treści nauczania historii*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Maternicki J., *Kultura historyczna dawna i współczesna: studia i szkice*, Warszawa 1979.
- Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński A., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Maternicki J., *Mistrzowie dydaktyki uniwersyteckiej*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.
- Maternicki J., *Pogranicza historii. Studia i szkice*, Rzeszów 2011.
- Maternicki J., *Polska dydaktyka historii 1918-1939*, Warszawa 1978.
- Maternicki J., *Problemy i perspektywy dydaktyki historii w Polsce*, "Kwartalnik Historyczny", 1980, R. 87, nr 3-4.
- Maternicki J., *Problemy metodologiczne badań nad dziejami edukacji historii*, "Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia", 1989, t. XXIII.
- Maternicki J., *Problemy terminologiczne*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Maternicki J., *Sztuka poszukiwania prawdy*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Maternicki J., *Tadeusz Słowikowski jako badacz dziejów edukacji historycznej i myśli dydaktyczno-historycznej*, [w:] *W setną rocznicę urodzin Profesora Tadeusza Słowikowskiego*, red. Cz. Nowarski, Kraków 2009.
- Maternicki J., *Wstęp*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Maternicki J., *Zagadnienie systematyki celów kształcenia historycznego*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Mazur H., *Od prac kulturalno-oświatowych do edukacji w archiwach państwowych*, "Archeion", Warszawa 2015, t. CXVI.
- Mazur J., *Młodzież a historia. Refleksja dydaktyczna na kanwie wyników badań nauczania historii w szkołach średnich województwa krakowskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XV”, 1989, z. 129.

- Mazur J., *O mistrzostwie pedagogicznym w nauczaniu historii*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”, 1985, R. XII, nr 1.
- Mazur J., Zaufal K., *Rozwijanie zainteresowań historycznych uczniów szkół zawodowych*, [w:] *Z metodyki nauczania historii. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, red. Z. Serwa, Kraków 1976.
- Menz M., *Szkolna edukacja historyczna w Polsce w latach 1918-1939. Koncepcje – dyskusje – realizacje*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.
- Michalski Ł., *Jak uczyć o Powstaniu Warszawskim?*, „Pamięć.pl”, 2014, nr 7-8, b.p.
- Michlak R., *Praktyka pedagogiczna kontekstem reorganizacji personalnej wiedzy o nauczaniu przyszłych nauczycieli. Propozycja zmiany modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje– przemiany–rozwiązania*, red. E. Musiał, J. Malinowska), Wrocław 2018.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańsk, 2003.
- Migrała L., *Ulica Jagiellońska w Nowym Sączu od końca XIX wieku do 1945 roku - mieszkańcy i zabudowa*, Nowy Sącz 2012.
- Mikuła M., *Fox Jan (ur. 1566 r., zm. 21 II 1636 r.)*, [w:] *Profesorowie Wydziału Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego 1364-1780*, red. W. Uruszczak, Kraków 2015.
- Miterka E., Staropiętka-Kuna E., *Wstęp*, [w:] *Praktyki pedagogiczne i ich znaczenie w systemie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej*, red. E. Miterka, E. Staropiętka-Kuna, Chełm 2013.
- Mitkowski J., *Tadeusz Słowikowski, Kłodziński Adam (1875-1945)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. XIII, Wrocław 1967-1968.
- Mokrzecki L., Żerko J., *Regionalizm w badaniach i nauczaniu historii wychowania*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1989, nr 32.
- Mrozowska H., *Podstawy wychowawczego kierunku w nauczaniu historii*, [w:] Maternicki J., *Polska dydaktyka historii 1918-1939*, Warszawa 1978.
- Mrozowska K., *Józef Maciej Brodowicz*, [w:] *Z dziejów nauki i nauczania w Wolnym Mieście Krakowie*, Zakład Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk, Monografie z dziejów nauki i techniki, Wrocław 1971, t. LXIII, rec. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1972, nr 4.

- Mrozowska K., *Opinia o dorobku naukowym i dydaktycznym prof. dra Tadeusza Słowikowskiego*, [w:] *W setną rocznicę urodzin Profesora Tadeusza Słowikowskiego*, red. Cz. Nowarski, Kraków 2009.
- Najdus W., *Polacy w Rewolucji Październikowej: w XXXV rocznicę Rewolucji Październikowej*, „Przegląd Historyczny”, 1952, 43/3-4.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
- Nowak A., *XLII Liceum Ogólnokształcące im. Marii Konopnickiej. 130 lat istnienia szkoły 1882-2012*, 2012.
- Nowak K., *Elementy dydaktyki historii na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego”*, „Pamiętnik Cieszyński”, 2003, t. 18.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Wielki Przegrany Współczesności. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia*, [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2008.
- Nowarski Cz., *Konkretyzacja pojęć historyczno-prawnych przez uczniów I i IV klasy liceum ogólnokształcącego*, Kraków, 1975.
- Nowarski Cz., *Optymizm badawczy w dydaktyce historii i jego granice*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia”, 1989, z. 23, nr 198.
- Nowarski Cz., *Rys życia i działalności Profesora Tadeusza Słowikowskiego (1907-1993)*, [w:] *W setną rocznicę urodzin Profesora Tadeusza Słowikowskiego*, red. Cz. Nowarski, Kraków 2009.
- Nowarski Cz., *Stanisław Wróbel (1929-2004)*, „Konspekt”, 2004, nr 18.
- Nowarski Cz., *Zagadnienie konkretyzacji w opinii międzywojennych dydaktyków historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne”, 1977, nr 8.
- Nowicki F., *Samodyscyplina i wszechstronność – człowiek komunistyczny w ujęciu Lenina*, „Praktyka teoretyczna”, 2016, nr 20.
- Okoń W., *Opinia o dorobku naukowym i dydaktycznym prof. dra Tadeusza Słowikowskiego*, [w:] *W setną rocznicę urodzin Profesora Tadeusza Słowikowskiego*, red. Cz. Nowarski, Kraków 2009.
- Okoń W., *Problem samodzielności myślenia i działania*, „Studia Pedagogiczne”, 1957, t. IV.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2007.

- Olczak A., *Współczesny nauczyciel – wybrane problemy i wyzwania zawodowego funkcjonowania*, „Rocznik Lubuski”, 2017, t. 43, cz. 1.
- Osiński Z., *Edukacja historyczna w II i III Rzeczypospolitej (1918-1939, 1989-2009) – podobieństwa i różnice w kontekście sytuacji politycznej*, [w:] *Dwa dwudziestolecia Rzeczypospolitej*, red. M. Fic, L. Krzyżanowski, M. Skrzypek, Katowice 2010.
- Osiński Z., *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944-1989: uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne*, Lublin 2010.
- Osiński Z., *Wyzwania dla edukacji historycznej w okresie formowania się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy*, „Kwartalnik Edukacyjny”, 2010, nr 2.
- Pajka S., *Regionalizm w nauczaniu historii*, „Studia Łomżyńskie”, 1993, t. IV.
- Pałubicka A., *Historyczne nauki o kulturze w ujęciu H. Rickerta*, „Studia Metodologiczne”, 1978, nr 18.
- *Pamiętnik X Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Lublinie 17-21 września 1968 r.*, Referaty II, Referaty Plenarne, Sekcje VII-XI, Warszawa 1968.
- Pankowska K., *Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997.
- Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.
- Plumińska-Mieloch A., *Program nauczania. Historia. Szkoła podstawowa. Klasy 4–8*, Warszawa 2017.
- Pomorski J., *Spoglądając w przeszłość. Studia i szkice metahistoryczne*, Lublin, 2017.
- Pomorski J., *Teoria narracji historycznej Jerzego Topolskiego. Na tropach ostatniej książki profesora*, „Historyka. Studia metodologiczne”, 2020, t. 50.
- Pomorski J., *Współczesne spory wokół teorii faktu historycznego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F”, 1983/1984, vol. XXXVIII/XXXIX.
- Półcwiartek J., Zielecki A., *Istota i funkcje regionalizmu*, [w:] *Metodologiczne i dydaktyczne problemy historii regionalnej. Zbiór rozpraw i artykułów*, red. J. Półcwiartek, A. Zielecki, Rzeszów 1977.
- Prajzner E., Ruchała J., *O doskonaleniu umiejętności planowania lekcji historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Prace Historyczne XV”, 1989, z. 129.
- *Problemy dydaktyki szkoły średniej i wyższej*, red. T. Słowikowski, Toruń 1974.
- Pruszkowska A., *30 lat minęło... Jubileusz polskiej DRAMY*, „Drama. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców”, Warszawa 2003/2004, z. 46.

- Pruszkowska A., *Co nam daje drama? Opinie uczniów – w zestawieniu z wynikami badań naukowych*, „Drama”, 2001, z. 40.
- Pruszkowska A., *Kurs kwalifikacyjny dla edukatorów dramy... po raz pierwszy!*, [w:] „Drama”, 2002/2003, z. 41.
- Pruszkowska A., *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w reformowanej szkole; rola kursu dramy*, „Drama”, 1999, z. 29.
- Puszka A., *Zakon jezuitów na kartach XIX-wiecznych podręczników*, [w:] *Pamięć, historia, polityka*, red. A.P. Bieś, M. Chrost, B. Topij-Stempińska, Kraków 2012.
- Radomski A., *Edukacja historyczna a ponowoczesna rzeczywistość*, „Kultura i Historia”, 2005, nr 8.
- Rek M., *Historia w latach hitlerowskiej okupacji w niektórych powiatach dystryktu krakowskiego na tle struktury tajnego nauczania - praca magisterska napisana pod kierunkiem T. Słowikowskiego*, 1965, [w:] *W setną rocznicę urodzin Profesora Tadeusza Słowikowskiego*, red. Cz. Nowarski, Kraków 2009.
- Roszak S., *Historia-Polityka-Edukacja*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 2011, nr 1.
- Ruchała J., *W kierunku optymalizacji metod nauczania historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Historyczne XV”, 1989, z. 129.
- Rulka J., *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, Bydgoszcz 1991.
- Ruta Z., *In Memoriam*, [w:] *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, red. Z. Ruta, R. Ślęczka, Kraków 2003.
- Ryłko J., *Kształtowanie pojęć historycznych związanych z kategoriami czasu historycznego i przestrzeni historycznej, a także pojęcia historii powszechnej, w podręczniku Józefa Kajetana Skrzetuskiego „Historia powszechna dla Szkół Narodowych na klasę III”*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1971. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.
- Ryś J., *Słowikowski Tadeusz (1907-1993)*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. W. Szulakiewicz, A. Meissner, Toruń 2008.
- Sawicki J.Z., *Bitwa o Prawdę. Historia Zmagania o Pamięć Powstania Warszawskiego 1944-1989*, Warszawa 2005.
- Sawicki J.Z., *Pomnik jako pole bitwy*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2015, t. 7(43), nr 3.
- Sierżęga P., *Kazimierz Tyszkowski (1894-1940). Z dziejów nauki polskiej w międzywojennym Lwowie*, Rzeszów 2011.

- Słowikowski T., *Aktualności wskazań dydaktycznych Joachima Lelewela dla nauczania historii*, "Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Nauki Humanistyczno-Społeczne", Łódź 1962, seria I, z. 24.
- Słowikowski T., *Aktualny stan badań nad dziejami nauczania historii oraz postulaty na przyszłość*, [w:] *Pamiętnik X Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Lublinie 17-21 września 1968 r.*, Referaty II, Referaty Plenarne, Sekcje VII-XI, Warszawa 1968.
- Słowikowski T., *Aktualny stan badań nad dziejami tajnego szkolnictwa na obszarze podziemnego Okręgu Szkolnego Krakowskiego*, "Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN Oddział w Krakowie", Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1969, t. XIII.
- Słowikowski T., Augustynek K., *Kierowanie pracą domową ucznia w nauczaniu historii*, Warszawa 1972.
- Słowikowski T., Augustynek K., Kiryk F., *Jaki ma być nauczyciel historii*, „Nowa Szkoła”, 1968, nr 7/8.
- Słowikowski T., Augustynek K., *Kształtowanie naukowego światopoglądu w procesie nauczania historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1975, nr 5/6.
- Słowikowski T., Augustynek K., *Kształtowanie naukowego światopoglądu w procesie historycznego kształcenia młodzieży*, [w:] *Problemy wychowania w szkole wyższej. Materiały z Ogólnopolskiej Sesji Naukowej...*, red. J. Szmyd, Kraków 1979.
- Słowikowski T., Augustynek K., *Samodzielność ucznia w uczeniu się historii i jej podstawowe uwarunkowanie*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne V”, 1970, z. 35.
- Słowikowski T., Augustynek K., *Uwagi do realizacji programu nauczania w klasie I zreformowanego liceum ogólnokształcącego*, „Wiadomości Historyczne”, 1967, R. 10, nr 4.
- Słowikowski T., Augustynek K., *Z badań nad stopniem rozumienia niektórych pojęć historycznych przez uczniów szkół podstawowych i średnich*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne III”, z. 26.
- Słowikowski T., Augustynek K., Zielecki A., *Kierowanie pracą domową ucznia w nauczaniu historii*, Warszawa 1976.

- Słowikowski T., *Die Wiederholung und Festigung des Lehrstoffes in den Stunden die alle Elemente des Unterrichtsprozesses enthalten*, "Geschichte in der Schule", 1954, nr 12.
- Słowikowski T., *Działalność Krakowskiego Ogniska Historycznego w latach 1934-1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1981, nr 2/92.
- Słowikowski T., *Echa Komisji Edukacji Narodowej w nauczaniu historii w pierwszych dziesiętkach lat XIX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1973, nr 1.
- Słowikowski T., *Faktografia i uogólnienia w uczeniu się historii*, „Nowa Szkoła”, 1969, nr 11.
- Słowikowski T., *Fox Jan (Foxius) (1566-1636)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. VII, Kraków 1948-1958.
- Słowikowski T., *Fragmenty z przeszłości pierwszego Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Jana Długosza w Nowym Sączu w wieku XIX*, „Rocznik Sądecki”, 1993, t. I.
- Słowikowski T., *Franciszek Fuchs. (Wspomnienie pośmiertne)*, „Wiadomości Historyczne”, 1958, R. 1, nr 3.
- Słowikowski T., Garbacik J., *Scuola e citta rivista mensile di problemi educativi e Di Politica Scolastica*, R. 1957, Anno VIII nr 1-2.
- Słowikowski T., Garbacik J., *Sprawozdanie z konferencji poświęconej nauczaniu historii w ramach VIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*, „Wiadomości Historyczne”, 1958, R. 1, nr 2.
- Słowikowski T., *Garść refleksji na temat kształcenia nauczycieli historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1981, nr 3.
- Słowikowski T., *Garść refleksji na temat utrwalania materiału będącego przedmiotem poznania ucznia w procesie nauczania historii i kontroli stopnia zapamiętania jego i rozumienia*, [w:] *Z problematyki nauczania historii w szkole podstawowej i średniej*, red. J. Mazur, Kraków 1984.
- Słowikowski T., *Ideał nauczyciela w pojęciu Komisji Edukacji Narodowej*, „Nowa Szkoła”, 1973, nr 7/8.
- Słowikowski T., Ilnicka-Miduchowa R., *Jeszcze w sprawie prospektu podręcznika do nauczania historii w opracowaniu Ignacego Potockiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne V”, 1970, z. 35.

- Słowikowski T., Ilnicka-Miduchowa R., Kulczykowska A., *Trudna historia*, „Nowa Szkoła”, 1971, nr 5.
- Słowikowski T., Ilnicka-Miduchowa R., *Sprawa wojen i pokoju powszechnego w polskich podręcznikach do nauczania historii w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1972, nr 3.
- Słowikowski T., *Joachim Lelewel jako dydaktyk historii*, „Nowa Szkoła”, 1972, nr 1.
- Słowikowski T., *Joachim Lelewel jako krytyk podręczników do nauczania historii (Streszczenie odczytu)*, “Sprawozdanie z posiedzeń Komisji Naukowych Oddziału PAN w Krakowie”, Warszawa – Kraków 1972, t. XVI/1.
- Słowikowski T., *Joachim Lelewel krytyk i autor podręczników historii*, Warszawa 1974.
- Słowikowski T., *Katedra Dydaktyki Historii (Kronika naukowa za lata 1962-1968)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne IV”, 1968, z. 32.
- Słowikowski T., *Kierowanie pracą domową ucznia w uczeniu się historii w świetle przeprowadzonych badań. (Streszczenie odczytu)*, “Sprawozdania z posiedzeń Komisji Naukowych Oddziału PAN w Krakowie, lipiec-grudzień 1970”, Kraków 1971, t. XIV/2.
- Słowikowski T., *Kilka uwag dyskusyjnych na temat wykładu w nauczaniu historii w szkole średniej*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1957, nr 2.
- Słowikowski T., *Komisja Edukacji Narodowej wobec nauczania historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne VIII”, 1974.
- Słowikowski T., *Kraków ogniskiem polskiej myśli naukowej*, [w:] *W służbie nauce i szkole. Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Doktorowi Zenonowi Klemensiewiczowi*, red. W. Krencik, Warszawa 1970.
- Słowikowski T., *Ks. Jan Innocenty Buba z Zakonu Księży Pijarów (28.04.1909-3.08.1984)*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, 1985, nr 2.
- Słowikowski T., *Lekcje powtórzeniowe w nauczaniu historii*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1954, R. 2, nr 3.
- Słowikowski T., *Lenin wobec procesu uczenia się i nauczania*, „Wiadomości Historyczne”, 1960. R. 3, nr 2/3.
- Słowikowski T., Majorek Cz., *Historia ojczyzna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, „Wiadomości Historyczne”, 1973, nr 3.

- Słowikowski T., Majorek Cz., *Polskie tradycje wychowania obywatelskiego w szkole*, „Nowa Szkoła”, 1969, nr 4.
- Słowikowski T., Majorek Cz., *Wychowanie obywatelskie jako przedmiot nauczania*, „Nowa Szkoła”, 1969, nr 7.
- Słowikowski T., Marmon W., *Wspomnienia Haliny Mrozowskiej z tajnego nauczania w okresie okupacji hitlerowskiej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1986, nr 1 (111).
- Słowikowski T., *Los manuales de los Padres Escolapios para la enseñanza de la Historia en el siglo XVIII en Polonia*, „Analecta Calasanciana”, AC Enero-Junio, 1985, R. XXVII, z. 53.
- Słowikowski T., *Metody badań tajnego nauczania i ich wyniki w okręgu szkolnym krakowskim*, [w:] *Problemy oświaty podziemnej w czasie okupacji*, red. C. Madajczyk, Toruń 1974.
- Słowikowski T., *Metody utrwalania wiadomości w nauczaniu historii*, Warszawa 1957.
- Słowikowski T., *Metody utrwalania wiadomości w nauczaniu historii*, wyd. 2, Warszawa 1962.
- Słowikowski T., *Metodyka nauczania historii*, “Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie w pierwszym piętnastoleciu rozwoju 1946-1961”, Kraków 1965.
- Słowikowski T., *Miejsce i zadania przedmiotu historii w realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły podstawowej i średniej cz. 1*, „Wiadomości Historyczne”, 1970, r. 13, nr 5.
- Słowikowski T., *Mówi Tadeusz Słowikowski, nestor polskiej dydaktyki historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1986, nr 2.
- Słowikowski T., *Na marginesie artykułu Aleksandry Szymańskiej pt. Analiza i synteza jako elementy myślenia historycznego uczniów*, „Wiadomości Historyczne” 1982, nr 6.
- Słowikowski T., *Na marginesie nauczania historii w liceum matematyczno-fizycznym*, „Gimnazjum i Liceum”, 1937/38, R. 5, nr 1/5.
- Słowikowski T., *Nauczanie historii na ziemiach polskich w pierwszej połowie XIX wieku. (Sprawozdanie z badań)*, “Sprawozdania z posiedzeń Komisji Naukowych Oddziału PAN w Krakowie, styczeń – czerwiec 1969 r.”, Kraków 1970.
- Słowikowski T., *Nauczanie historii w Wolnym Mieście Krakowie*, „Sprawozdania z posiedzeń Komisji Naukowych Oddziału PAN w Krakowie, styczeń-czerwiec 1964”, Kraków 1965.

- Słowikowski T., *Niektóre problemy dydaktyki historii jako przedmiotu nauczania na studiach dla pracujących*, „Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej. Wybrane problemy dydaktyczne studiów historycznych dla pracujących”, z. 6, Kraków 1969.
- Słowikowski T., *Nowoczesność i tradycja w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1969, R. 12, nr 2.
- Słowikowski T., *O kształceniu nauczycieli historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Kształcenie nauczycieli w Wyższej Szkole Pedagogicznej”, 1962, z. 15.
- Słowikowski T., *O miejsce metodologii i historiografii w studiach historycznych*, „Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej”, Kraków 1976, z. 13.
- Słowikowski T., *Obserwacja i myślenie w uczeniu się historii*, „Nowa Szkoła”, 1970, nr 10.
- Słowikowski T., *Obywatel i państwo. Garść uwag w dniu Święta państwowego*, „Zew Gór: Organ Zrzeszenia Młodzieży Szkół Średnich w Nowym Sączu.” 1934, R. 3, nr 8.
- Słowikowski T., *Od Redakcji*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XI. Dydaktyka Historii”, 1986, z. 107.
- Słowikowski T., *Pierwiastek patriotyczny i obywatelski w osiemnastowiecznym szkolnictwie pijarskim w Polsce*, [w:] *75 lat Gimnazjum i Liceum im. ks. Stanisława Konarskiego oo. Pijarów w Krakowie*, red. T. Korzeń, Kraków 1985.
- Słowikowski T., *Pierwszy polski przewodnik metodyczny do nauczania historii z czasów Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej, 24-26 października 1973*, red. K. Mrozowska, R. Dutkowska, Kraków 1977.
- Słowikowski T., *Pijarskie podręczniki do nauczania historii w Polsce w XVIII wieku*, „Nasza Przeszłość”, 1980, t. 54.
- Słowikowski T., *Podstawy wychowawczego kierunku w nauczaniu historii w ujęciu Haliny Mrozowskiej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace historyczne IX.”, 1981, z. 76.
- Słowikowski T., *Poglądy na nauczanie historii w Polsce w wieku XVIII oraz dydaktyczna koncepcja Joachima Lelewela*, Kraków 1960.
- Słowikowski T., *Polski wkład w teorię nauczania historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1958, R. 1.
- Słowikowski T., *Postęp czy regres w nauczaniu historii na ziemiach polskich w pierwszej połowie XIX wieku*, [w:] *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w*

Polsce XVIII-XX w. Księga poświęcona Janowi Hulewiczowi, red. R. Dutkova J. Dybiec, L. Hajdukiewicz, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1977.

- Słowikowski T., *Powtarzanie i utrwalanie materiału nauczania na lekcjach zawierających wszystkie ogniwa procesu nauczania*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1954, R. 2, nr 2.
- Słowikowski T., *Prawda dziejowa w nauczaniu historii w polskiej literaturze dydaktycznej*, „Wiadomości Historyczne”, 1981, nr 2.
- Słowikowski T., *Problem kształtowania orientacji uczniów w czasie w polskiej literaturze metodycznej*, „Wiadomości Historyczne”, 1959, R. 2, nr 2/3.
- Słowikowski T., *Problem samodzielności ucznia w uczeniu się historii w ujęciu Ewy Maleczyńskiej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne VIII”, 1977, z. 59.
- Słowikowski T., *Problematyka dziejów dydaktyki historii – stan badań i perspektywy*, „Wiadomości Historyczne”, 1981, nr 5.
- Słowikowski T., *Problematyka dziejów dydaktyki historii – stan badań i perspektywy*, „Materiały i sprawozdania”, 1984, z. 8.
- Słowikowski T., *Przedmowa*, [w:] Suchoński A., *Przygotowanie uczniów liceów ogólnokształcących do studiów historycznych. (Na przykładzie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu)*, Wrocław 1971.
- Słowikowski T., Przetacznikowa M., *Z problematyki podstaw psychologicznych nauczania historii*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne”, Kraków 1964, z. 5, nr 81.
- Słowikowski T., Przyboś A., rec. Rzepa Z., *Rzeczpospolita Polska w latach 1648—1764*, Warszawa, 1958, „Wiadomości Historyczne”, 1959, R. 2, nr 2/3.
- Słowikowski T., rec. Kosman M., *Wielkość i upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej. Podręcznik dla klasy VI. Warszawa 1984*, „Wiadomości Historyczne” 1986, nr 1.
- Słowikowski T., rec. Majorek Cz., *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, 1976, nr 4.
- Słowikowski T., rec. Pietrzykowski R., *Henryk IV Probus*, Warszawa 1948, „Wiadomości Historyczne”, 1949, R. 2, nr 3.
- Słowikowski T., rec. Szybka C., *Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii*, Warszawa 1957, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1957, R. 5, nr 4/5.
- Słowikowski T., Redlich B., *Szkoła i młodzież u progu nowego tygodnia pracy*, „Gimnazjum”, 1936/1937, R. 4, nr 1.

- Słowikowski T., *Seminarium z dydaktyki historii*, „Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej”, Kraków 1976, z. 13.
- Słowikowski T., Sędziwy H., Jastrzębski S., *Nowy projekt programu nauczania historii w liceum ogólnokształcącym*, Kraków 1970 r..
- Słowikowski T., *Słowo wstępne*, “Sprawozdanie dyrekcji II Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Św. Jacka w Krakowie za rok szkolny 1945, 1945/46, 1946/47”, Kraków 1947.
- Słowikowski T., *Sprawozdanie z obrad pierwszej konferencji wykładowców metodyki historii wyższych uczelni w Polsce*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1957, R. 5, nr 4/5.
- Słowikowski T., *Sprawozdanie z regionalnej konferencji naukowej w Stalowej Woli*, „Wiadomości historyczne”, 1959, R. 2.
- Słowikowski T., *Sprawozdanie z sesji naukowej, poświęconej 90 rocznicy urodzin W.I. Lenina w Krakowie*, „Kwartalnik Historyczny”, 1960, R. 67, t. 3.
- Słowikowski T., Stachowicz C., *Przygotowanie studentów do lekcji próbnej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, 1955, z. 3.
- Słowikowski T., Szymborska K., *Uwagi o nauczaniu historii na podstawie wyników egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1956, R. 4, nr 1.
- Słowikowski T., *Uczeń nauczany, czy uczący się historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1986, nr 3.
- Słowikowski T., *Uniwersytet Jagielloński i nauczanie historii w Wolnym Mieście Krakowie (1815-1846)*, „Małopolskie Studia Historyczne”, 1963, R. 6, nr ¾.
- Słowikowski T., *Uwagi profesora Jana Dąbrowskiego o kształceniu nauczycieli historii na tle ówczesnych tendencji i projektów*, „Studia Historyczne”, 1983, z. 1.
- Słowikowski T., *W sprawie dydaktycznej i wychowawczej funkcji tzw. oceny szkolnej w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1984, nr 3.
- Słowikowski T., *W sprawie Joachima Lelewela jako krytyka i autora podręczników historii*, „Studia Źródłoznawcze”, 1985, t. XXIX.
- Słowikowski T., *W sprawie kształcenia nauczycieli historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, 1957, z. 6.
- Słowikowski T., *W sprawie uogólnienia faktów nauczaniu historii*, [w:] *Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie 1946-1956. Zbiór rozpraw i artykułów*, red. W. Szyszkowski, Kraków 1957.

- Słowikowski T., *W związku z ukazaniem się pracy Jerzego Centkowskiego i Janusza Rulki Historia w szkole podstawowej. Przewodnik metodyczny*. Warszawa 1983 – słów kilkoro, „Wiadomości Historyczne” 1983, nr 4.
- Słowikowski T., Wróbel S., *Centralne kursy wakacyjne i spotkania z czytelnikami „Wiadomości historycznych”*, „Wiadomości historyczne”, 1959, R. 2, nr 5.
- Słowikowski T., Wróbel S., *Centralne kursy wakacyjne i spotkania z czytelnikami „Wiadomości Historycznych”*, „Wiadomości Historyczne”, 1960, R. 3, nr 5/6.
- Słowikowski T., Wróbel S., *Jeszcze o regionalizmie w nauczaniu historii*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1957, R. 5, nr. 4/5.
- Słowikowski T., Wróbel S., *Kilka prób rozwiązania problemu orientacji uczniów w czasie*, „Wiadomości Historyczne”, 1959, R. 2, nr 2/3.
- Słowikowski T., Wróbel S., *Kilka uwag w sprawie tzw. konserwatyzmu metodycznego i postępu pedagogicznego w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1985, nr 1.
- Słowikowski T., Wróbel S., *Niektóre trudności towarzyszące pierwszym lekcjom studentów historii*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1957, R. 5, nr. 2.
- Słowikowski T., Wróbel S., *Nowy Program nauczania historii w klasach pierwszych szkół ponadpodstawowych, refleksje, uwagi i interpretacja dydaktyczna*, „Wiadomości Historyczne”, 1986, nr 3.
- Słowikowski T., Wróbel S., *O nauczycielu historii raz jeszcze*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne XI”, 1986, z. 107.
- Słowikowski T., Wróbel S., *O niektórych metodach wprowadzania nowego materiału na lekcjach historii*, Warszawa 1964.
- Słowikowski T., Wróbel S., *Projekt konspektu podręcznika metodyki historii*, „Wiadomości Historyczne”, R. 2, 1959, nr 2/3.
- Słowikowski T., Wróbel S., *Próba analizy ogniwa lekcyjnego*, „Historia i Nauka o Konstytucji”, 1955, R. 3, nr 3.
- Słowikowski T., Wróbel S., rec. Kuligowska K., *Problem samodzielności w uczeniu się historii*, [w:] *O aktywizacji nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1960, „Wiadomości Historyczne”, 1961, R. 4, nr 2.
- Słowikowski T., Wróbel S., rec. Mazur J., *Zainteresowania historyczne uczniów szkół średnich*, Kraków 1986, „Wiadomości Historyczne” 1987, nr 6.

- Słowikowski T., Wróbel S., rec. Nowaczyk S., *Jak uczyć historii w szkole podstawowej*, wyd. 3, Warszawa 1960, „Wiadomości Historyczne”, 1961, R. 4, nr 1.
- Słowikowski T., Wróbel S., *W sprawie podręcznika do historii dla nauczyciela*, „Nowa Szkoła”, 1973, nr 2.
- Słowikowski T., Wróbel S., *W sprawie podręczników do nauczania historii raz jeszcze*, „Kwartalnik Historyczny”, 1960, R. 67, T. 2.
- Słowikowski T., Wróbel S., *Z badań nad zapamiętywaniem treści wykładu w nauczaniu historii*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Historia.”, 1962, z. 14.
- Słowikowski T., Wróbel S., *Z działalności Polskiego Towarzystwa Historycznego w okresie od września 1958 r. do 31 maja 1960 r.*, „Wiadomości Historyczne”, R. 3, nr 4.
- Słowikowski T., Wróbel S., *Zależności metod nauczania od treści na lekcjach historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1987, nr 5.
- Słowikowski T., Wróbel S., rec. Nowaczyk S., *Jak uczyć historii w szkole podstawowej*, Warszawa 1958, „Wiadomości Historyczne”, 1958, R. 1, nr 6.
- Słowikowski T., *Współpraca ze środowiskiem nauczycielskim*, [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946-1981*, red. Z. Ruta, Kraków 1981.
- Słowikowski T., *Z moich refleksji nad stosowaniem tzw. środków dydaktycznych*, „Wiadomości Historyczne”, 1983, nr 4.
- Słowikowski T., *Z mojej dydaktycznej kartoteki o tzw. pytaniach uczniowskich słów kilkoro*, „Wiadomości Historyczne”, 1983, nr 6.
- Słowikowski T., *Zadawanie nowej lekcji przy nauczaniu historii w gimnazjum i liceum ogólnokształcącym*, „Ogniwo”, 1938, R. 1, nr 7.
- Słowikowski T., *Związek Pruski i poddanie się Prus Polsce. Zbiór tekstów źródłowych pod red. Karola Górskiego*, Poznań 1949.
- Słowikowski T., rec. Szymborska K., *Środki pogłądowe w nauczaniu historii*, Warszawa 1963, „Wiadomości Historyczne”, Warszawa 1964, R. 7, nr 3.
- Słowikowski T., *Zagadnienie lekcji historii poświęconych samodzielnej pracy młodzieży*, „Wiadomości Historyczne”, 1953, R. 4, nr 1.
- *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998.

- Solarska Maria, *S/przeciw historia. O czym nie naucza historia i dlaczego?*, [w:] *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2013.
- *Spis prac magisterskich i doktorskich przygotowanych pod kierunkiem Profesora Tadeusza Słowikowskiego*, [w:] *W setną rocznicę urodzin Profesora Tadeusza Słowikowskiego*, red. Cz. Nowarski, Kraków 2009.
- Stachura K., Jaworski T., *Umieszczanie wydarzeń w czasie przez uczniów wybranych zielonogórskich szkół podstawowych*, „Studia Zachodnie”, 1992, t. 1.
- Stępień R., *Udział pijarów w pracach Towarzystwa do Książ Elementarnych*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej: kontekst historyczno-pedagogiczny*, red. K. Dormus, Kraków 2014.
- Stępnik A., *Trzy modele historii regionalnej w nauczaniu szkolnym*, „Kultura i Historia”, 2002, nr 3.
- Strykowska J., *Kompetencje wychowawcze nauczyciela historii*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.
- Suchoński A., *Części składowe podręcznika*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Suchoński A., *Koncepcja regionalnego podręcznika do nauczania historii*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne II. Region w edukacji historycznej: nauka, doradztwo, praktyka*, red. S. Roszek, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2005.
- Suchoński A., *Środki audiowizualne w nauczaniu i uczeniu się historii*, Warszawa 1987.
- Suchoński A., *W poszukiwaniu podręcznika na miarę naszych czasów*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Suchoński A., *Wykorzystywanie źródeł pisanych*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Swaczyn B., *Faktografia i uogólnienie w historii jako przedmiocie nauczania*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.
- Szempruch J., *Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela*, [w:] *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje– przemiany–rozwiązania*, red. E. Musiał, J. Malinowska, Wrocław 2018.

- Szulakiewicz W., *Bobkowska Wanda Cecylia*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner, W. Szulakiewicz, Toruń 2008.
- Szybka C., *Metodyka nauczania historii w szkole średniej*, Warszawa 1966.
- Taraszkiewicz M., *Odpowiedzialność zawodowa nauczycieli w kontekście efektywności uczenia się uczniów. Granice i perspektywy*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Warszawa- Kraków 2014.
- Tazbir J., *Sarmatyzm a barok*, „Kwartalnik Historyczny”, 1969, nr 4.
- Tazbir J., *Spotkania z historią*, Warszawa, 1986.
- Tazbir J., *Szlaki kultury polskiej*, Warszawa, 1986.
- Tazbir J., *Wzorce osobowe szlachty polskiej w XVII wieku*, „Kwartalnik Historyczny”, 1976, nr 4.
- Topolski J., *Aktywistyczna koncepcja procesu dziejowego*, [w:] *Elementy marksistowskiej metodologii humanistyki*, red. J. Kmita, Poznań 1973.
- Topolski J., *Marksizm i historia*, Warszawa 1977.
- Topolski J., *Metodologia historii*, Warszawa 1973.
- Topolski J., *Poza determinizmem i woluntaryzmem: Karola Marksa koncepcja procesu historycznego*, masz., 1988.
- Trędowicz J., *Myśl o nieobecny*, „Konspekt”, 2004, nr 18.
- Urbanowicz B., *Pierwsza w Europie. Konstytucja 3 maja na kartach podręczników historii z lat 1929–2001*, „Zeszyty Historyczne; Si vis pacem, para bellum: bezpieczeństwo i polityka Polski”, 2013, t. 12.
- *W mieście Nowy Sącz, na Długosza przy Plantach. I Gimnazjum i Liceum im. Jana Długosza w Nowym Sączu*, red. J. Bulzak.
- *W setną rocznicę urodzin Profesora Tadeusza Słowikowskiego*, red. Cz. Nowarski, Kraków 2009.
- Walancik M., *Znaczenie komunikacji werbalnej i niewerbalnej w relacjach nauczyciel-uczeń w edukacji*, [w:] *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, red. K. Czerwiński, W. J. Maliszewski, Toruń, 2009.
- Walczak D., *Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktorów życia szkoły*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2016, t. VII, nr 4(17).
- Walczak K., *Edycje i edytorzy polskich podręczników doby zaborów*, Łódź 2014.

- Wasilewska M., *Konfrontacja kompetencji zawodowych nauczycieli z potrzebami szkoły*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 2006, nr 16.
- Wąsik-Kielarska A., *Podręczniki Jana Dąbrowskiego na klasy gimnazjalne. Analiza wybranych pojęć zawartych w podręcznikach*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1971. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.
- Welskop W., *Komunikacja w relacji nauczyciel-uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych w szkole*, [w:] *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych IV*, red. P. Potejko, Gliwice-Katowice 2013.
- Wendreńska I., *Dydaktyka ogólna jako przedmiot kształcenia nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, Katowice 2003.
- Węgrzyn-Białogłowicz K., *Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel-uczeń*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki”, 2017, nr 3(1).
- Wojciechowska A., Wojciechowski E., *Historia i społeczeństwo. Przygoda z czasem - przewodnik metodyczny dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wrocław 2012.
- Woźniak M., *Metodologia a historia: horyzont oczekiwań, przestrzeń doświadczeń*, „Res Historica”, 2013, nr 36.
- Wójcik E., *Podręczniki szkolne i opracowania dydaktyczne... w repertuarze wydawców lwowskich dwudziestolecia międzywojennego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia”, 2013, t. 11.
- Wójcik-Łagan H., *O niektórych fachowych kompetencjach nauczycieli historii w tradycyjnej, „nowej” szkole i co dalej?*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.
- Wójcik-Łagan H., *Regionalizm w nauczaniu historii dawniej i dziś*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne II. Region w edukacji historycznej: nauka, doradztwo, praktyka*, red. S. Roszek, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2005.
- Wróblewska J., *Drama – rozwój i potencjał metody*, „Argumenta-Historica. Czasopismo Naukowo-Dydaktyczne”, 2014, nr 1.
- Wróżyńska H., *Komunikacja interpersonalna. Relacja nauczyciel-uczeń*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.
- Wrzosek W., *O myśleniu historycznym*, Bydgoszcz 2009.

- Wyczański A., *Wschód i Zachód Europy w początkach doby nowożytnej*, Warszawa, 2003.
- *Z metodyki nauczania historii. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, red. Z. Serwa, Kraków 1976.
- Zaleski-Ejgierd A., *Przygotowanie do wykonywania zawodu. Kształcenie kandydatów na nauczycieli i adaptacja w szkołach*, „Kontrola Państwowa”, 2018, nr 1.
- *Zapiska bibliograficzna*, „Kwartalnik Historyczny”, 1949, R. 57, nr 1/4.
- Zarzecki L., *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej*, Jelenia Góra 2008.
- Ziajka D., *Polskie Towarzystwo Historyczne wobec nauczania historii w okresie międzywojennym*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 1978. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Tadeusza Słowikowskiego.
- Zielecki A., *Funkcje historycznych ilustracji podręcznikowych. Zakres problematyki i ustalenia terminologiczne*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne IX”, 1981, z. 76.
- Zielecki A., *Mapa w nauczaniu historii*, Warszawa 1984.
- Zielecki A., *Wiedza o regionie wprowadzeniem do edukacji historycznej*, „Wiadomości historyczne”, 2000, t. 43, nr 4.
- Zybała A., *Wokół kultury umysłowej w Polsce – jej źródła i przejawy*, „Kultura i społeczeństwo”, 2017, nr 4. 1
- Żaliński H. W., *Od Redakcji*, [w:] *W setną rocznicę urodzin Profesora Tadeusza Słowikowskiego*, red. Cz. Nowarski, Kraków 2009.

Netografia:

- <http://klubabsolwentow.uw.edu.pl/> [dostęp: 12.03.2023].
- <http://stowarzyszenieabsolwentow.amu.edu.pl/> [dostęp: 12.03.2023].
- http://www.24ikp.pl/info/szukam/20200612slowikowski/art.php?fbclid=IwAR1PXU2R_TKg3MdpbQPwpq3mSuYrYjCjKMz5jPVXmntEQt_w09b0ZEJbrkg [dostęp: 13. 03. 2023].
- <http://www.24ikp.pl/skarby/lamy/foto/20191227tytoniu/art.php> [dostęp: 13.03. 2023].
- <http://www.absolwenci-ug.pl/> [dostęp: 12.03.2023].
- <http://xpxzhp.umcs.lublin.pl/Referaty/Joanna%20Wojdon,%20PAMI%C4%98%C4%86%20W%20EDUKACJI%20HISTORYCZNEJ.pdf> [dostęp: 10.03.2022]

- <https://ank.gov.pl/aadm/dyrektorzy.html> [dostęp: 19.10.2022].
- <https://gazetakrakowska.pl/krakow-grazyna-mazur-nauczycielka-historii-z-iv-lo-z-nagroda-im-tadeusza-slowikowskiego/ar/c1-16241899> [dostęp: 20.04.2022].
- <https://ihia.up.krakow.pl/absolwent/>
- <https://ihia.up.krakow.pl/absolwent/> [dostęp: 12.03.2023].
- <https://ihia.up.krakow.pl/studia/stacjonarne/rozklady-zajec/> [dostęp: 13.03.2023].
- <https://kcer.edu.pl/centrum/wspolpraca-z-zagranica/608-sprawozdanie-z-seminarium-doskonalenie-praktyk-zawodowych-nauczycieli-i-instruktorow> [dostęp: 13.03.2023].
- <https://mapadotacji.gov.pl/projekty/679496/> [dostęp: 13.03.2023].
- <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C33584%2Cprof-j-dobosz-obecnym-kandydatom-na-studia-historyczne-brakuje-erudycji.html> [dostęp: 11.04.2019].
- <https://pijarzy.pl/strona,134.html> [dostęp: 19. 03. 2023].
- <https://projekty.up.krakow.pl/projekty-realizowane/kompetentny-nauczyciel-mistrz-i-wychowawca/> [dostęp: 13.03.2023].
- <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-joanna-wojdon-po-co-uczyc-w-szkole-historii/> [15.08.2022]
- <https://www.facebook.com/Tadeusz-S%2C5%2owikowski-100179928287469/> [dostęp: 23.05.2023]
- <https://www.krakow.pl/otofotokronika/222101,1809,0,1813,otofoto.html> [dostęp: 20.04.2022]
- <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/szkoly-w-czasach-pandemii.html> [dostęp: 9.02.2023].

Aneks