
ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BYDGOSZCZY

Studia Historyczne z. 5

JANUSZ RULKA

UWAGI O UNIWERSYTECKIM PODRĘCZNIKU DYDAKTYKI HISTORII

Jerzy Maternicki, Czesław Majorek, Adam Suchoński, *Dydaktyka historii*. Warszawa Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, ss. 462, ark. wyd. 49,5, wyd. II 1996

W 1928 r. ukazał się pierwszy w Polsce uniwersytecki podręcznik dydaktyki historii Hanny Pohoskiej - docenta w Uniwersytecie Warszawskim. Dodajmy jako ciekawostkę: jedyne go pracownika samodzielnego tej specjalności w polskim przedwojennym szkolnictwie wyższym. W okresie po II wojnie światowej ukazały się trzy podręczniki z tego zakresu: Czesława Szybki (1966), Tadeusza Słowikowskiego (1967 i wydania następne) oraz pod red. Czesława Majorka (5 autorów, 1988). Wszystkie te podręczniki spełniły swą rolę, ale nie miały w pełni akademickiego charakteru. Rozwój dyscypliny naukowej w świecie i w Polsce oraz zanik pewnych ograniczeń zewnętrznych, umożliwił powstanie i opublikowanie dzieła fundamentalnego. Jest to praca, do której każdy student, a także pracownik naukowy tej dyscypliny będzie musiał się odwoływać.

Autorami Dydaktyki jest trzech wybitnych znawców przedmiotu.

Profesor Uniwersytetu Warszawskiego - Jerzy Maternicki - niewątpliwy kierownik Zespołu - chociaż nie zostało to w pracy zaznaczone, a czytelnik może się jedynie tego domyślić na podstawie sygnowanego przez niego Wstępu. Jest on wybitnym specjalistą w dwu dziedzinach: historii historiografii i dydaktyki historii. Kierował i kieruje wieloma badaniami zespołowymi w obydwu tych zakresach. Opublikował kilkanaście cenionych książek z tego zakresu.

Profesor Czesław Majorek z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie jest wybitnym historykiem wychowania, autorem prac poświęconych Komisji Edukacji Narodowej oraz nauczaniu his-

torii w Galicji. Równocześnie jest autorem szeregu publikacji poświęconych współczesnym problemom dydaktyki historii i wiedzy o społeczeństwie. Bardzo cenne są jego prace poświęcone porównawczym studiom z dydaktyki historii obszaru anglojęzycznego.

Profesor Adam Suchoński z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu, (od 1995 r. Uniwersytetu) jest wybitnym specjalistą z zakresu dydaktyki historii, a szczególnie polem jego zainteresowań jest badanie efektywności środków dydaktycznych, głównie audiowizualnych. Posiada też najdłuższy z całej trójki staż nauczyciela historii.

Wszyscy pracują w zakresie teorii i praktyki naszej dyscypliny od przeszło ćwierćwiecza. Opublikowana *Dydaktyka* jest syntezą ich studiów teoretycznych i praktyki w szkolnictwie wyższym. Do opublikowania tej syntezy przygotowywali się poprzez wiele swych wcześniejszych prac monograficznych, rozpraw i artykułów.

Największym walorem dzieła jest jego współistnienie w światowym (choć głównie europejskim, bo tu znajduje się centrum badań) nurcie dydaktyki historii. Podręcznik ten jest jeszcze jednym dowodem, że nie ma nauki polskiej, czy angielskiej itd., a jest jedynie nauka światowa, której musimy być częścią. Oczywiście istnieją różne, lokalne, narodowe specyfiki, ale nie one stanowią o istocie danej dyscypliny. Autorzy swobodnie wykorzystują, cały praktycznie dorobek polskiej dydaktyki historii, szczególnie tej od roku 1956. Okazuje się, że nie jest to dorobek mały. Równocześnie sięgają do bogatego dorobku dydaktyki historii, przede wszystkim w Niemczech i Wielkiej Brytanii, w mniejszym stopniu do publikacji francuskich, amerykańskich, rosyjskich, węgierskich i czeskich. Czytelnik znający języki może uzyskać świetną informację i zachętę do dalszych lektur pogłębiających przedstawione zagadnienia.

Znane są spory na temat umiejscowienia dydaktyki historii w szerszym spektrum dyscyplin humanistycznych. Autorzy widzą ją jako naukę stosowaną historii, inaczej jako subdyscyplinę nauk historycznych. Zdecydowanie opowiadając się za takim jej umiejscowieniem, widzą równocześnie jej silne powiązania z psychologią, socjologią, naukami pedagogicznymi, w tym szczególnie z dydaktyką ogólną. Zabrakło mi w tych rozważaniach ogólnych powiązań dyscypliny z filozofią, której usta-

lenia (różnych kierunków) z pewnością do dydaktyki historii przenikają.

Struktura dzieła. Książka liczy 460 stron formatu B-5, czyli 50 arkuszy wydawniczych. W maszynopisie była jeszcze o 15 arkuszy obszerniejsza. Pod wpływem recenzentów i wydawnictwa autorzy dokonali skrótów, co - myślę - nie przyszło im łatwo, chociaż całość zyskała na zwartości. Jest to więc, jako podręcznik, praca obszerna. Dobrze się również stało, że skróty nie poszły dalej: byłoby to już ze stratą dla wartości dzieła.

Całość składa się z czterech części podzielonych na 20 rozdziałów, a także bibliografii prac zwartych oraz indeksu nazwisk. Szkoda, że bibliografia nie zawiera też cytowanych artykułów i rozpraw, ale czytelnik znajduje je w przypisach, a pomocnym może się też dla niego okazać indeks nazwisk, pozwalający na odpowiedniej stronie odszukać tytuł właściwego artykułu.

By zapoznać potencjalnego czytelnika z zawartością, a także wykazać nowatorstwo ujęcia zagadnień, przytoczę sformułowania części i rozdziałów w ich autentycznym brzmieniu. Część pierwsza: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy dydaktyki historii* (Jerzy Maternicki)

- I. Współczesna dydaktyka historii
- II. Problemy, metody i funkcje dydaktyki historii
- III. Różne oblicza historii (przykładowe przedstawienie tytułów podrozdziałów)
 1. Kulturologiczna definicja historii
 2. Motywy zainteresowań historycznych
 3. Historiografia
 4. Popularyzacja historii
 5. Przekazy publicystyczne
 6. Literatura historyczno-dydaktyczna
 7. Literackie obrazy dziejów
 8. Pamiętnikarskie zapisy "dziejów doświadczonych"
 9. Historia oralna
 10. Społeczna funkcja historii w oczach historyków i socjologów
- IV. Edukacja - kultura - świadomość historyczna

Część druga: *Szkolna edukacja historyczna* (Jerzy Maternicki)

- V. Historia w szkole
- VI. Dydaktyczne walory historii szkolnej i jej funkcja społeczna
- VII. Cele nauczania historii w programach szkolnych i świadomości nauczycieli
- VIII. Treści kształcenia historycznego
- IX. Nauczyciel historii, jego kwalifikacje, kultura historyczna i dydaktyczno-historyczna

Część trzecia: *Metody, techniki i strategie dydaktyczne w nauczaniu historii* (Czesław Majorek)

- X. Czynniki determinujące pojmowanie i dobór metod w procesie kształcenia historycznego
- XI. Charakterystyka metod konwencjonalnych
- XII. Strategie dydaktyczne w kształceniu historycznym
- XIII. Metody i strategie w różnych formach organizacyjnych nauczania historii

Część czwarta: *Środki dydaktyczne w nauczaniu-uczeniu się historii* (Adam Suchoński)

- XIV. Systematyka środków dydaktycznych
- XV. Podręcznik
- XVI. Źródła historyczne
- XVII. Literatura popularnonaukowa i piękna
- XVIII. Środki symboliczne
- XIX. Środki obrazowe
- XX. Środki audiowizualne

Przytoczyłem ten obszerny spis treści, by uzmysłwić, jak różny w strukturze i zakresie treści jest podręcznik od tych, które ukazywały się poprzednio; by stwierdzić w sposób udokumentowany, że otrzymaliśmy jakościowo nową całość. Oczywiście zrozumiałe jest, że recenzent nie jest w stanie przybliżyć wszystkich, czy nawet większości problemów omawianych w podręczniku. Dlatego skoncentruję się jedynie na kilku zagadnieniach, przytaczając obszerne cytaty.

W części pierwszej na szczególną uwagę zasługują rozważania J. Maternickiego poświęcone definicji podstawowego, tytułowego pojęcia. Po przywołaniu i analizie definicji dydaktyki i metodyki historii we wcześniejszych publikacjach polskich, a także przytoczeniu kilkunastu definicji czołowych dydaktyków

zagranicznych, J. Maternicki stwierdza:

"Proponowana przez nas definicja dydaktyki historii ma charakter sprawozdawczo-projektujący. Chcemy przez to powiedzieć, iż z jednej strony starać się będziemy uwzględniać to, co dydaktycy historii faktycznie robią, z drugiej zaś wskazać na zarysowujące się już wyraźnie możliwości dalszego rozwoju interesującej nas tu dziedziny wiedzy.

Najogólniej rzecz biorąc dydaktykę historii można określić jako naukę o edukacji historycznej społeczeństwa, w szczególności młodzieży - zarówno obecnie jak i w przeszłości. Dydaktyka historii zajmuje się złożonymi procesami przenikania wiedzy historycznej do społeczeństwa, kształtowaniem się jego świadomości i kultury historycznej, działalnością edukacyjną na tym polu różnych instytucji (m.in. rodziny, wspólnot religijnych, różnych organizacji politycznych i społecznych, środków masowego przekazu itp.), ze szczególnym uwzględnieniem szkoły. W polu jej zainteresowania znajdują się również wszystkie formy przekazu historycznego, m.in. dzieła popularne, popularnonaukowe, literackie, publicystyczne i naukowe, a także oralne i plastyczne wyobrażenia przeszłości - w takim zakresie, w jakim wpływały one (bądź wpływają) na świadomość historyczną ludzi.

Edukacja historyczna jest zjawiskiem społecznym, ściśle związanym z życiem danego państwa czy narodu, zbiorowości lokalnej czy grupy społecznej, z istniejącymi strukturami społecznymi i politycznymi, z aktualnym w danym momencie stanem kultury, w szczególności oświaty i nauki. Nie można jej badać w izolacji, ale w ścisłym związku z całokształtem życia społecznego, w szerokim kontekście zjawisk społeczno-politycznych, cywilizacyjnych, kulturowych itp.

Dydaktyka historii koncentruje swoją uwagę na zjawiskach masowych; edukacja historyczna pojedynczych ludzi interesuje ją tylko o tyle, o ile rzuca ona światło na zjawiska szersze, związane z "wchłanianiem" historii przez młodzież i różne grupy społeczeństwa ludzi dorosłych. Wiąże się to ściśle z zadaniami tej dziedziny wiedzy, o których będzie mowa w dalszym toku wykładu.

Jak wynika z naszych wcześniejszych rozważań, przedmiot dydaktyki historii pojmujemy szeroko. Bada ona wszelkie procesy edukacyjne związane z przyswajaniem sobie przez społeczeństwo wiedzy historycznej. Terminowi temu nadajemy w tym wypad-

ku sens bardzo szeroki; na pojęcie to składa się zarówno naukowa wiedza historyczna, jak też obrosła mitami wiedza potoczna. Wiedza ta może być zarówno prawdziwa, jak i fałszywa; jedna i druga różnymi drogami dociera do ludzi, kształtuje ich świadomość i kulturę historyczną, oddziałuje na ich system wartości, a także na wyobrażenia o życiu społecznym i jego mechanizmach.

Dydaktyka historii nie jest jednak w pełni "suwerenną panią" na tym obszarze. Edukacja historyczna społeczeństwa jest również przedmiotem zainteresowania innych nauk, m.in. historii historiografii, teorii kultury historycznej, socjologii, psychologii, nauk politycznych itp. Oczywiście jest rzeczą, że analizując dydaktyczne aspekty badanych przez siebie procesów edukacyjnych, dydaktyka historii nie może całkowicie pomijać ich aspektów psychologicznych, kulturowych, socjologicznych itp. Ich uwzględnienie, i to w możliwie szerokim zakresie, jest w wielu wypadkach wprost nieodzowne. Narzuca to konieczność ścisłej współpracy ze wszystkimi dyscyplinami naukowymi, które z takich lub innych względów interesują się edukacją historyczną i badają ją z właściwych dla siebie punktów widzenia. (...)

Wydaje się jednakże, iż istnieją poważne powody, aby w ramach ogólnej dydaktyki historii wyodrębnić jedną dydaktykę szczegółową, a mianowicie: dydaktykę historii szkolnej. Przemawiają za tym trzy względy: 1) specyficzny charakter szkolnej edukacji historycznej, 2) duży dorobek badań nad nauczaniem historii w szkołach, 3) wyraźnie określone potrzeby praktyczne związane z kształceniem i doskonaleniem nauczycieli historii.

Tak więc mamy do czynienia z dwoma pojęciami dydaktyki historii: szerszym i węższym. Dydaktyka historii szkolnej nie może i nie powinna być separowana od ogólnej dydaktyki historii, jest bowiem nią organicznie związana. Przedmiotem dydaktyki historii szkolnej jest szeroko rozumiany proces nauczania-uczenia się historii w szkole z wszystkimi jego uwarunkowaniami: naukowymi (historiograficznymi, metodologicznymi), ogólnopedagogicznymi, psychologicznymi, socjologicznymi, politycznymi itp. (...)

Dydaktyka historii jest nauką empiryczną i zarazem teoretyczną. Nie tylko opisuje i analizuje właściwy sobie zespół zjawisk edukacyjnych, ale - o czym już była mowa wyżej - zmierza także do budowania teorii tych zjawisk. Dydaktyka historii

stawia sobie zarówno zadania poznawcze, jak też "praktyczne". Dotyczy to w szczególności dydaktyki historii szkolnej, którą zaliczyć można zarówno do nauk "podstawowych", realizujących zadania ściśle poznawcze, jak i stosowanych, dających odpowiedzi na pytania stawiane przez praktykę, w tym wypadku przez praktykę edukacyjną.

Wyważenie proporcji pomiędzy tymi zadaniami jest w wypadku dydaktyki historii sprawą bardzo trudną. Spory na ten temat toczą się od dawna i, jak się wydaje, dalekie są od ostatecznego rozstrzygnięcia. Zapewne zawsze będą tacy, którzy będą się starali nadać dydaktyce historii charakter bardziej "teoretyczny", inni zaś - bardziej "praktyczny". Naszym zdaniem jest to dylemat w gruncie rzeczy pozorny. Podział na nauki stosowane i podstawowe traci współcześnie na ostrości. Wiele nauk podstawowych ("teoretycznych") podejmuje problemy podsunięte przez praktykę, z kolei nauki stosowane zacieśniają swoje związki z naukami podstawowymi. Tak też jest w wypadku dydaktyki historii, która nie lekceważąc potrzeb praktycznych stawia sobie obecnie bardziej ambitne zadania poznawcze niż lat temu sto czy nawet pięćdziesiąt." (s. 22-25)

Dla czytelnika - nauczyciela i studenta - bardzo interesujące mogą być rozważania autora poświęcone różnym obliczom historii: od historiograficznego, po przekazy oralne, a także problemom kultury i świadomości historycznej. Tym z czytelników, którzy sami myślą o podjęciu badań dydaktycznych, polecam szczególnie rozdział drugi, w którym mowa jest o czterech zasadniczych kierunkach badań dydaktyczno-historycznych, tj.:

- dzieje edukacji historycznej;
- dociekania teoretyczne nad społeczną funkcją historii, edukacją historyczną i jej wpływem na kulturę i świadomość historyczną;
- badania empiryczne;
- studia porównawcze (międzynarodowe).

W części drugiej chciałbym zwrócić szczególną uwagę na rozdziały VI i VII. J. Maternicki po raz pierwszy w dziejach naszej dyscypliny ujmuje tak nowatorsko dydaktyczne walory szkolnej historii jako: sposobu myślenia, przekazu wartości, przygotowania do recepcji kultury, poszukiwania prawdy i ... rozrywki. "Urok historii" - właśnie o to chodzi. "To jest to". Nie nudna piła, a urok czasów przeszłych. Urok piękna, niezwykłości fabuły, a często mroku, trwogi i tragedii.

Rozdział VII mówi o sprawach podstawowych: celach nauczania historii. J. Maternicki tworzy tu, wykorzystując poprzednie dokonania, własną taksonomię nauczania w szkole średniej. Szkoda, że nie w szkole w ogóle. Taksonomia ta może stanowić doskonały punkt wyjścia do dyskusji wśród studentów, czy w nauczycielskich zespołach doskonalenia zawodowego. Bo przecież nic tu nie jest zamknięte, a propozycje autora można poddać analizie, krytyce i twórczym modyfikacjom.

Części: trzecia i czwarta podręcznika, w przeciwieństwie do pierwszej, a nawet częściowo i drugiej, są już zdecydowanie poświęcone "dydaktyce szkolnej".

Część trzecia (Cz. Majorca) zatytułowana *Metody, techniki i strategie dydaktyczne w nauczaniu historii* zawiera głęboko przewartościowane spojrzenie na tę najbardziej istotną część nauczania historii. Część ta posiada wiele zalet. Autorowi udało się przedstawić nauczanie historii na szerokim tle: metodologii historii, psychologii uczenia się, a także dydaktycznej teorii wielostronnego nauczania-uczenia się. Wykorzystał do tego celu zarówno literaturę krajową jak i zagraniczną. Należy tu podkreślić, że Cz. Majorca jest prekursorem wprowadzenia do obiegu naukowego dydaktyki historii w Polsce najważniejszych osiągnięć współczesnej dydaktyki historii krajów anglojęzycznych. Autor rozwija dla potrzeb nauczania historii znaną i uznaną w Polsce teorię nauczania wielostronnego W. Okonia. Ze szczególnym zainteresowaniem czytałem te fragmenty rozważań Cz. Majorca, w których relacjonuje on (a raczej adaptuje dla potrzeb nauczania historii) poglądy J. Piageta, D. Ausubela, J.S. Brunera i J. Lompschera. Przytoczmy fragment takiej adaptacji poglądów Lompschera.

"Na podstawie sformułowanych i teoretycznie uzasadnionych przez Galpierina etapów kształtowania się czynności umysłowych, J. Lompscher dostrzegł potrzebę przewyciężenia sprzeczności pomiędzy kierowaniem działalnością umysłową ucznia a samodzielnością jego myślenia. Jego badania są więc poszukiwaniem warunków, jakie należy stworzyć samodzielnemu rozwijaniu czynności umysłowych. Badania te doprowadziły go do wniosku, że rozwojowi operacji umysłowych towarzyszą wielopłaszczyznowe i wzajem powiązane czynności uczenia się.

Twierdzenie to pozwala się w pełni zaadaptować w nauczaniu-uczeniu się historii. Staje się to zwłaszcza możliwe, gdy rozważymy wyszczególnione przez Lompschera cztery płasz-

czynny operacji umysłowych: 1) płaszczyzna działania praktycznego, która stanowi swoiste oparcie dla czynności umysłowych uczącego się, 2) płaszczyzna upoglądowania bezpośredniego, która stwarza warunki dla samej obserwacji i umożliwia bezpośrednio postrzeganie obiektu poznania, 3) płaszczyzna upoglądowania pośredniego, która pozwala wyobrazić sobie uprzednio zaobserwowany obiekt poznania, uniezależniając zarazem myślenie od tego obiektu, 4) płaszczyzna poznania językowo-pojęciowego, która jako "abstrakcja nieupoglądowana" operuje oderwanymi od konkretnych pojęciami i uogólnieniami.

Z powyższego opisu wynika, że Lompscher odróżnia bezpośredni środek poglądowy od jego "poglądowego wyobrażenia". Należy podkreślić, że "poglądowe wyobrażenia" dominują w poznaniu historycznym, ponieważ bezpośredni ogląd przeszłości nie jest możliwy. Lompscher akcentuje potęgującą się rolę języka na różnych płaszczyznach aktywności poznawczej. We wcześniejszych stadiach tej aktywności język co prawda występuje, ale jest elementem dodatkowym procesu poznania. W stadium ostatnim jest on najważniejszym wskaźnikiem aktu myślenia." (s. 240)

W części podręcznika opracowanej przez Cz. Majorka jest też sporo tabel i schematów, które pokazując różne powiązania i klasyfikacje ułatwiają czytelnikowi recepcję tekstu. Dla wyjaśnienia zjawisk zachodzących w procesie nauczania-uczenia się Cz. Majorek sięga również do teorii informacji, ale zagadnień tych nie rozwija.

Interesujący jest podział metod nauczania. W zależności od przyjętych kryteriów, odpowiednie metody mogą się różnie nazywać i na co innego kładziony jest nacisk. (s. 258)

W strategiach dydaktycznych Cz. Majorek wyróżnia: (1) nauczanie problemowe i (2) zapoznanie uczniów z warsztatem badawczym historyka. A oto wyjaśnienie samego pojęcia:

"Pojęcie strategii dydaktycznej wyraża globalne podejście do procesu kształcenia, a zwłaszcza do procesu uczenia się. Oprócz metod i technik pojęcie to obejmuje również organizację kształcenia oraz ogólną postawę nauczyciela wobec zadań poznawczych ucznia. Dzięki temu strategię łączą się z zasadami kształcenia, ze środkami dydaktycznymi, a wszystko to w celu ułatwienia uczniom czynności poznawczych i mobilizowania ich do aktywnego uczestniczenia w procesie kształcenia.

Podobnie jak metody i techniki nauczania, strategię kształtowały się pod wpływem celów jakie formułowano w dzie-

dzinie wychowania, jak również pod wpływem rozwoju wiedzy o procesie nauczania-uczenia się. Jak wiemy w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciel stosuje wiele metod i technik nauczania, które łączą się wzajemnie i uzupełniają. Jedne w danym momencie odgrywają rolę wiodącą, inne są im podporządkowane. Wielość formułowanych celów kształcenia, a także różnorodność treści sprawia, że nie ma metod uniwersalnych, czyli takich, które stanowiłyby panaceum na wszystkie trudności dydaktyczne i wychowawcze współczesnej szkoły." (s. 271)

Z bogatych przemyśleń Cz. Majora pragnę przytoczyć jeszcze zakończenie jego rozważań.

"Dwie podstawowe formy organizacyjne nauczania historii w szkole, czyli lekcja i odmiany pracy pozalekcyjnej, wymagają uwzględnienia różnorodnych technik, metod i strategii kształcenia. Ich umiejętne wiązanie i przemienne stosowanie przynosi najlepsze rezultaty. Być może rezultatów tych nie da się zmierzyć, a zasób faktograficznych przyswojonej przez uczniów historii będzie skromniejszy od nakazów programu, a nawet od oczekiwań nauczyciela, ale zdobędą oni umiejętności właściwego postrzegania historii, jej badania i odkrywania. W dobie obecnej umiejętności te są ważniejsze niż gotowość pamięciowej reprodukcji informacji o drugo-, a nawet trzeciorzędnych faktach. Z pewnością nie wszystko, co program uwzględnia jest warte pamięci. W dodatku program i prowadzone na jego podstawie nauczanie szkolne nie są jedynymi źródłami wiedzy historycznej uczniów. Źródła te przeważnie występują w ich środowisku. W szkolnej edukacji historycznej idzie więc o to, aby młodzież nauczyć postrzegania tych źródeł, wpoić umiejętności ich odkrywania, gromadzenia, oceniania i interpretowania, słowem - umiejętności źródłowego dochodzenia do prawdy.

To instrumentalne podejście do szkolnej historii wpłynie na pewne odwrócenie się jej od przeszłości jako takiej, i zwrócenie się ku teraźniejszości i przyszłości. Jest to niewątpliwie w swojej dosłownej wymowie postawa paradoksalna, ale jakże płodna i życiodajna. Człowiek nie może bowiem żyć przeszłością, nie może się z nią w pełni identyfikować, bo hamuje to jego trzeźwy ogląd teraźniejszości i zamazuje perspektywę przyszłości. Historia jako przedmiot nauczania, dotycząc przeszłości, ma służyć teraźniejszości i przyszłości. Ta myśl ma przyświecać nauczycielowi, ma nadawać głęboki sens jego pracy

i zarazem bliżej określać społeczne pożytki historii jako nauki." (s. 327)

Pozornie najłatwiejsze zadanie miał trzeci współautor - Adam Suchoński - który opracował środki dydaktyczne w nauczaniu-uczeniu się historii. Piszę "pozornie", gdyż tu podstawową trudność stanowiło bogactwo materiału. Zarówno wielość i różnorodność samych środków, jak i wielość opracowań. Podobnie jak w częściach poprzednich, autor opiera się na wielu opracowaniach krajowych jak i z literatury światowej omawiającej te zagadnienia. Uwzględnia nie tylko literaturę zachodnioeuropejską, lecz także naszych sąsiadów południowych, wschodnich i północnych. A. Suchońskiemu udało się zamknąć omawianą problematykę w wyznaczonych mu granicach 100 stron, przede wszystkim dzięki syntetycznemu podejściu do omawianych zagadnień. Polegało to przede wszystkim na przyjęciu jasnych kryteriów typologii tych środków oraz syntetycznemu omówieniu funkcji przez nie spełnianych. W efekcie nie było potrzeby omawiania tych funkcji przy każdym z tych mediów.

Autor przyjmuje następującą definicję: "Środki dydaktyczne będą to (dlaczego nie "są"? - J.R.) przedmioty materialne lub ich wytwory oddziaływające na różne receptory i umożliwiające wtórną rekonstrukcję procesu dziejowego na potrzeby związane z szeroko rozumianą edukacją historyczną". (s. 331-332) Zaproponował też następujący podział środków dydaktycznych:

"1) środki słowno-tekstowe:

- a) bezpośrednie (źródła historyczne pisane),
- b) pośrednie (podręczniki, literatura popularnonaukowa itp.),

2) środki poglądowe bezpośrednie:

- a) występujące w środowisku naturalnym (budowle),
- b) występujące w środowisku zastępczym (muzea, izby pamięci),

3) środki poglądowe pośrednie:

- a) odwzorowujące relikty minionej rzeczywistości w sposób wielowymiarowy (modele),
- b) odwzorowujące relikty minionej rzeczywistości w sposób jednowymiarowy (obrazy, fotografie),

4) środki audiowizualne:

- a) foniczne (audycje radiowe, nagrania płytowe i magnetofonowe),

b) środki wizualne (statyczne obrazy ekranowe, film niemy),

c) środki foniczne i wizualne (film dźwiękowy, programy telewizyjne),

5) środki automatyzujące proces dydaktyczny (komputery, maszyny dydaktyczne, egzaminatory, kontrolery).

Uzasadniając przedstawioną wyżej typologię, warto podkreślić, że do rozbudowanej grupy środków poglądowych zaliczyliśmy tylko te środki dydaktyczne, które można uczniom udostępnić bez korzystania z pośrednictwa urządzeń technicznych rejestrujących bądź odtwarzających dźwięk lub obraz. Z czasem w rezultacie dalszego doskonalenia urządzeń technicznych zapewne wzbogacona zostanie grupa środków zaliczana do audiowizualnych i automatyzujących proces dydaktyczny. Dodajmy jeszcze, że wszelkie klasyfikacje przydatne w systematyzacji środków dydaktycznych mają charakter umowny." (s. 333)

Bardzo ciekawe są przytoczone badania własne A. Suchońskiego, z których wynika jaka jest częstotliwość wykorzystania poszczególnych rodzajów środków dydaktycznych (od najczęściej do najrzadziej wykorzystywanego); podręcznik (prawie 90 %), mapa, przezrocza, obrazy, lektura historyczna, tekst źródłowy, film, nagrania płytowe, nagrania magnetofonowe (około 3 %). Autor, specjalizujący się w badaniach środków audiowizualnych w nauczaniu historii, potrafił zachować należną równowagę w omawianiu innych rodzajów pomocy, takich jak: podręcznik, teksty źródłowe czy środki symboliczne.

W trakcie lektury podręcznika nasunęło mi się też kilka wątpliwości i uwag krytycznych, które chciałbym tu przedstawić.

Zasadniczy zarzut kieruję pod adresem Wydawcy. Nastal niedobry zwyczaj nieinformowania o wysokości nakładu. Ze źródeł nieoficjalnych dowiedziałem się, że I nakład wynosił aż ...1300 egzemplarzy. Jest to czyste nieporozumienie. Środowisko historyczne: naukowców, studentów i nauczycieli jest z pewnością w stanie wykupić w krótkim czasie przynajmniej 5 tysięcy egzemplarzy tego podręcznika. Tę sytuację poprawiło nieco wydanie II, które niestety też już nie jest dostępne w księgarniach.

Podręcznik zawiera bibliografię jedynie do roku 1990. Ponieważ druk ukończono w marcu 1993 r., więc można było podać

pozycje polskie przynajmniej z roku 1991. Poważniejszym brakiem jest pominięcie indeksu rzeczowego. To trzeba koniecznie uzupełnić w następnym wydaniu.

Wprawdzie podręcznik jest obszerny i recenzując maszynopis postulowałem jego skrócenie, to jednocześnie brak mi pewnych zagadnień. W części pierwszej - rozdziału o dziejach nauczania historii. Wiem, jak byłoby to trudne dla autora - wytrawnego specjalisty z tego zakresu - zamknąć tę problematykę w jednym rozdziale. Ale dla studenta jest to w podręczniku niezbędne. W części drugiej - w rozdziale dziewiątym - brak mi rozważań o typach osobowości i problemach etyki zawodowej nauczycieli historii. W części trzeciej zbyt pobieżnie zostały potraktowane dwa zagadnienia: dialog jako podstawa współczesnego nauczania oraz psychologiczny obraz ucznia. Ten obraz trzeba uzupełnić w zakresie psychofizycznego rozwoju uczniów (czym innym jest edukacja historyczna na poziomie propedeutycznym, czym innym przed maturą). W części czwartej brak mi rozdziału o pracowni historycznej, czy szerzej, o organizacji warsztatu pracy nauczyciela. Brak mi też w tej części zastosowania środków graficznych. Jedyny schemat jest zupełnie przypadkowy.

Omawiany podręcznik ma charakter syntetyczny. Dla czytelników łatwiejszy jest typ syntetyczno-analityczny, tj. taki, w którym występują również wyróżnione oddzielnie materiały stanowiące egzemplifikację problemów, umożliwiające własne przemyślenia czytelników i dające możliwości dyskusji. Ideałem dla mnie w tym zakresie jest podręcznik ekonomii wydany w 1992 r. przez Fundację "Solidarności", w którym jest zróżnicowana czcionka, dwa kolory, teksty źródłowe, definicje kluczowych pojęć oraz materiały do powtórzeń. Ale są to może zbyt wielkie wymagania edytorskie.

Pora na konkluzje. *Dydaktyka historii* nie jest książką łatwą. Nie jest to rzecz "do czytania", lecz do studiowania. Otrzymaliśmy dzieło wybitne, stanowiące zamknięcie pewnego etapu rozwoju dydaktyki historii w Polsce. Jest to praca, która stanowi trwały dorobek autorów, praca, z której mogą oni czerpać satysfakcję. Jak każda publikacja, może ona podlegać doskonaleniu w następnych wydaniach. Jest to również dzieło świadczące o osiągnięciu przez polskie środowisko dydaktyków historii poziomu, który umożliwił stworzenie tego rodzaju syntezy.