

Joanna Wojdon
(Uniwersytet Wrocławski)

PAMIĘĆ W EDUKACJI HISTORYCZNEJ – OD TEORII DO PRAKTYKI SZKOLNEJ CZ. 2

W potocznym rozumieniu związek między historią a pamięcią polega na tym, że historii trzeba się uczyć na pamięć. Taki ogląd historii znalazł ostatnio odzwierciedlenie w radiowej reklamie środka farmaceutycznego, wspierającego pamięć. Jej bohaterka przedstawia się tak: „Od wielu lat uczę w szkole historii. W mojej pracy wiedza i dobra pamięć to podstawa.” I dalej wylicza, co musi pamiętać: „ważne daty, wydarzenia i fakty, imiona królów i władców”. Związek ten zdaje się być ponadczasowy i ponadlokalny: podejście do historii jako bezmyślnego wykuwania faktów było wyszydzane już w starożytności (Marrou, s. 166), a o stereotypie historyka – nudnego samotnika o niezwykłej pamięci i niezaspokojonym apetycie na fakty – pisze współcześnie amerykański badacz Michael Douma (2018, 38-39).

Skojarzenie historii z pamięciowym przyswajaniem wiedzy sprawia, że uchodzi ona za przedmiot nieatrakcyjny i oderwany od życia, a przez to męczący i niepotrzebny. Taki stereotyp nie ułatwia zapewne zadania tym nauczycielom, którzy chcieliby zmienić postrzeganie swojego zawodu, lekcji, a także charakteru dyscypliny, którą reprezentują.

Pojawia się równocześnie pytanie, czy nauczyciele historii naprawdę, rzetelnie chcą ten stereotyp zmieniać? Czy widzą alternatywy dla pamięciowego przyswajania wiedzy historycznej? Czy dostrzegają inne cele i inne metody nauczania historii? A może – jak ci, badani przez Krzysztofa Jaskułowskiego (2018) – uczą bezrefleksyjnie, nie zastanawiając się zbyt głęboko, dlaczego i po co to robią? Z jakimi konsekwencjami dla codziennej praktyki nauczania wiąże się ewentualna zmiana?

Zanim podejmiemy próbę odpowiedzi na te pytania, przyjrzyjmy się innym, mniej trywialnym, związkom pamięci ze szkolną edukacją historyczną. Za podstawę weźmy trzy podstawowe modele nauczania historii, zaproponowane przez kanadyjskiego badacza edukacji historycznej, Petera Seixasa (2000: 19-37).

Model tradycyjny traktuje szkolną historię jako narzędzie do kształtowania pamięci historycznej młodego pokolenia, tak aby przejęło ono sztafetę pokoleń w życiu społecznym, politycznym i kulturowym swego kraju. W praktyce zakłada on przekazanie przez nauczyciela (szkołę) wiedzy o kanonicznych faktach, wraz z przypisanymi im wartościami, które uczeń powinien przyswoić i z tego jest rozliczany. Model ten ma bardzo długą historię, kształtował się bowiem wraz z formowaniem się państw narodowych i przejmowaniem przez nie kurateli nad

szkolnictwem; fakty i wartości dotyczyły zaś przeszłości danego państwa i narodu. Dawniejszą metrykę ma jedynie model edukacji historycznej oparty na studiowaniu biografii wybitnych mężów jako okazji do kształtowania cnót obywatelskich, praktykowany jeszcze w czasach starożytnych, a następnie w renesansie (Butts, 1973: 97-99, 119, 125; Corbeil, 2001).

Za postrzeganiem edukacji historycznej jako narzędzia kształtowania zbiorowej pamięci przemawia zatem tradycja, a także interes władzy państwowej, którą taka edukacja na ogół legitymizuje. Na gruncie polskim tak było w II RP, w PRL i na dobrą sprawę tak jest nadal. Edukację historyczną jako przekaz pamięci wspiera polska podstawa programowa. W dotychczas obowiązującej podstawie zapisano na przykład: „W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji.” (MEN, Rozporządzenie, 2012, zał. 2; por. MEN, Rozporządzenie, 2018, dla szkół ponadpodstawowych). Zaś w tej obowiązującej od 2018 roku na poziomie szkoły podstawowej dodano jeszcze wyraźniej: „Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu: 1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji”. I dalej: „Nowa podstawa programowa w odróżnieniu od dotychczasowej prezentuje taką koncepcję nauczania historii, która rozbudza poczucie miłości do Ojczyzny i tworzy świadomość historyczną poprzez budowanie szacunku, przywiązanie do tradycji, historii własnego narodu i jego osiągnięć, kultury i ojczystego języka.” (Podstawa programowa, 2018: 5, 27)

W ślad za podstawą programową idą podręczniki, prezentujące zatwierdzaną urzędowo interpretację dziejów. Jeśli nawet pojawiają się w nich elementy innych modeli edukacji – na przykład ćwiczenia z wykorzystaniem różnych środków dydaktycznych czy prezentacja różnych punktów widzenia na wybrane zagadnienia – to i tak dominuje autorytatywny tekst autorski, przedstawiający informacje (i interpretacje) do przyswojenia. W niektórych krajach (np. w Grecji) tylko jedna książka ma status oficjalnego podręcznika, wówczas całe pokolenia otrzymują jednolitą wykładnię dziejów (Liakos, 2008/2009). Tak było przez większą część PRL (choć funkcjonowały także alternatywne przekazy wiedzy historycznej począwszy od rodzinnego przez kościelny i nadawany przez zachodnie rozgłośnie radiowe, po – docierające zwłaszcza do licealistów w dużych miastach – wydawnictwa bezdebitowe czy wykłady „uniwersytetów latających”). W III RP pojawił się pewien pluralizm – lista podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego w pierwszych latach XXI wieku liczyła nawet kilkadziesiąt pozycji dla każdego poziomu edukacji (MEN, Obwieszczenie, 2000). Nie znam jednak badań, które pokazywałyby znaczące różnice interpretacyjne między poszczególnymi podręcznikami. Co więcej, liczba wydawców i różniących się wydań podręczników skurczyła się w ostatnich latach i na rynku podręcznikowym pozostało na dobrą sprawę zaledwie kilku większych graczy.

W tekstach podręczników różnych wydawnictw można zaobserwować stosowanie sformułowań o „naszym państwie”, co interpretowałabym jako dążenie do kształtowania poczucia wspólnoty, do wspólnego zanurzenia się w dziedzictwie przeszłości i utożsamienia się z nim – a więc jako realizację wizji historii jako kształtowania pamięci. Podobnie, używając sformułowań o „naszej” przeszłości, wypowiadali się niedawno polscy nauczyciele historii. Jej rolę w kształtowaniu postaw patriotycznych uważali za oczywistą (Jaskułowski et al., 2018).

Notabene, koncepcja historii jako pamięci zdaje się też dominować w pracach dwustronnych komisji podręcznikowych, których nadrzędnym celem jest wypracowanie przekazu, odpowiadającego wizji pamięci historycznej, akceptowalnej dla obu krajów, uczestniczących w pracach komisji. Jak pisze L. Czechowska (2014), „zadaniem [komisji] jest przekazywanie wspólnie wypracowanej wersji zdarzeń historycznych i ich interpretacji społeczeństwu w trakcie pobierania nauki szkolnej”. Choć zastrzega, że dopuszczalne jest przedstawienie dwóch różnych ocen osób czy zdarzeń, to jednak wygląda, że taką sytuację traktuje raczej jako wyjątek niż regułę.

Z punktu widzenia cechu historyków model szkolnej historii jako narzędzia kształtowania zbiorowej pamięci jest o tyle korzystny, że nietrudno zaobserwować, że grupy polityczne, które przywiązują dużą wagę do wspólnej pamięci historycznej, cenią edukację historyczną (Wojdon, 2011). Zyskuje ona na znaczeniu w debacie publicznej, a jeśli takie grupy sprawują władzę, przekłada się to także na siatki godzin nauczania historii. W Stanach Zjednoczonych już na przełomie XIX i XX wieku okazało się, że przejście od funkcji wychowawczych historii w kierunku jej wykorzystania jako okazji do praktykowania metod z obszaru nauk humanistyczno-społecznych doprowadziło do spadku prestiżu tego przedmiotu, a w konsekwencji nierzadko do jego zastępowania bardziej ogólnymi „naukami społecznymi”, których historia była tylko jedną składową (Nasaw, 1979: 143-144). Na podobny proces narzekał gorący zwolennik historii jako pamięci w wydaniu kanadyjskim, Jack Granatstein (1998). To silny pragmatyczny argument, by nie porzucać koncepcji traktowania szkolnej edukacji historycznej jako instrumentu transferu pamięci.

Tymczasem druga połowa XX wieku to okres, gdy w naukach pedagogicznych na całym świecie coraz większe uznanie zyskiwał konstruktywizm: wiedza miała być nie tyle przyswajana, co „konstruowana” przez uczniów w wyniku rozwiązywania zadań (teachinghistory.org, 2019). Karierę zaczęły robić metody aktywizujące, często zaczerpnięte ze świata biznesu, a przeniesione na grunt szkolny m.in. w wyniku zmian, wprowadzonych w USA po „szoku sputnikowym” lat sześćdziesiątych, gdy uznano, że dla lepszych wyników w „podboju kosmosu” konieczne jest zreformowanie edukacji (Linden, 1990). To wtedy na język edukacji przetłumaczone zostały takie techniki jak analiza SWOT, myślące kapelusze Edwarda de Bono, metaplan czy metoda projektu. W przypadku historii to „konstruowanie” wiedzy miało się odbywać zgodnie z warsztatem pracy

historyka – a więc w oparciu o analizę tekstów źródłowych i istniejących opracowań, pracę z mapą, z danymi statystycznymi, analizę ilustracji, fotografii i innych materiałów wizualnych, audiowizualnych, nagrań.

Co istotne, jak zauważa Peter Seixas, zastosowanie tych umiejętności – określanych przezeń jako **model dyscyplinarny** – miało doprowadzić wszystkich uczniów do tych samych (lub bardzo podobnych) wniosków, zgodnych z ustaleniami historyków-badaczy, a w rezultacie przyczynić się do ukształtowania tej samej, co dotąd, wspólnej pamięci, ale przy użyciu szerszego wachlarza metod i środków dydaktycznych. Taki model odpowiadał pozytywistycznej wizji nauki historycznej, która doprowadzić miała do „naukowego”, a więc obiektywnego ustalenia faktów, a w konsekwencji – do odtworzenia tego, jak wyglądał świat w przeszłości. Zarazem jednak pojawiły się pytania, o których wspomniano wyżej: dlaczego te umiejętności ma kształtować historia, a nie na przykład język ojczysty, logika czy wiedza o społeczeństwie/ nauki społeczne? Odchodzenie od modelu historii jako pamięci podważało pozycję tego przedmiotu w szkole (Nasaw, 1979).

W Polsce model dyscyplinarny zaczął zyskiwać szerokie uznanie po 1990 roku. Niepoślednią rolę w upowszechnieniu metod aktywizujących odegrało Centrum Edukacji Obywatelskiej i wprowadzony przez nie przedmiot: Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej jako odpowiednik wiedzy o społeczeństwie, opracowany przy udziale ekspertów amerykańskich (<https://glowna.ceo.org.pl>). Jednym z instrumentów, zachęcających nauczycieli i uczniów do stosowania ćwiczeń warsztatowych także na lekcjach historii, miała być nowa formuła egzaminu maturalnego, wprowadzona na przełomie tysiącleci. Arkusze maturalne zaczęły być wyposażone we fragmenty źródeł i opracowań historycznych, ilustracje, wykresy, diagramy, traktowane jako podstawa poleceń kierowanych do uczniów. Cóż z tego, kiedy – jak wykazała analiza poleceń odnoszących się do tematyki walki Polaków o niepodległość w latach 1795-1918 – wszystkie te materiały służyły głównie jako pretekst do sprawdzenia, czy abiturient przyswoił określone kwantum wiedzy faktograficznej oraz „właściwą” interpretację wydarzeń z przeszłości (Wojdon, 2017).

Zbyt często bowiem „praca” ze źródłem na maturze sprowadza się do odnalezienia detalu, który pozwala przypisać dane źródło do określonego wydarzenia – a dalej powinna nastąpić reprodukcja powiązanych z nim ram interpretacyjnych. Na przykład zadanie 13 w arkuszu z 2017 r. brzmi: „Rozpoznaj postać (podaj imię i nazwisko), której dotyczy ten opis. Uzasadnij swoją odpowiedź, przywołując dwa argumenty. [P]o zwolnieniu z więzienia [...] zdecydował się pożegnać cara Pawła I i podziękować mu za obdarzenie wolnością ok. 12000 Polaków. Bóle uniemożliwiły mu chodzenie, wniesiono więc Naczelnika na krzesło [...], dzięki temu nie musiał klękać przed carem, aby ucałować zgodnie z ceremonią dłoń władcy. Jak się ubrał [...] generał lejtnant wojska polskiego? Nałożył mundur generała armii amerykańskiej.” – wystarczy, by uczeń skojarzył

„Naczelnika” i „generała armii amerykańskiej”, ewentualnie cara Pawła I i zwolnienie z carskiego więzienia. Trudno tu mówić o głębszym myśleniu historycznym.

Zatem ostatecznie matura weryfikuje stopień zakotwiczenia wiedzy danego ucznia w pamięci historycznej o pożądanym kształcie, choć odwołuje się do nieco bardziej skomplikowanych procesów myślowych niż samo przyswojenie gotowego tekstu.

Trzecim, wyróżnionym przez Petera Seixasa modelem edukacji historycznej jest model **postmodernistyczny**, który dopuszcza różne interpretacje przeszłości i chce pokazać młodzieży, że istnieją różne pamięci o przeszłości, zaś historia – i ta profesjonalna, i ta szkolna – dysponuje narzędziami, które pozwalają wyjaśnić tę różnorodność, choć niekoniecznie rozstrzygnąć, która interpretacja jest „prawdziwa”.

Model ten w większości krajów wciąż pozostaje postulatem, artykułowanym głównie przez środowisko akademickie, dążące do przełożenia na grunt szkolny dokonań postmodernistycznej akademickiej historiografii. Nie cieszy on się szczególnym uznaniem społecznym. Rodzice oczekują bowiem od szkoły, że wyposaży ich dzieci w konkretną wiedzę, a nie będzie zasiewać wątpliwości. Politycy, zwłaszcza o bardziej tradycjonalistycznych poglądach – jak już wspomniano – cenią wychowawczą i „pamięciotwórczą” rolę historii. Nie interesują ich dyscyplinarne niuansy ani wieloaspektowe hamletyzowanie. Natomiast ci bardziej liberalni w ogóle nie cenią historii. Nauczyciele przeważnie wolą podążać utartymi ścieżkami i co prawda znają współczesne koncepcje dydaktyczne, potrafią je nazwać, zdefiniować, a nawet deklarują przekonanie o ich słuszności, ale nie stosują ich w praktyce (Brauch, 2017, 598).

Okazuje się jednak, że o ten właśnie model, w którym szkolna historia nie jest pamięcią, lecz raczej nauką o pamięci albo o pamięciach, upomina się współczesna rzeczywistość społeczna, kształtowana przez nasilające się migracje, postulowany i realnie funkcjonujący pluralizm kulturowy, religijny i obyczajowy. W tej sytuacji trudno mówić o jednej zbiorowej pamięci historycznej, podzielanej przez ogół społeczeństwa, w którą szkoła miałaby zanurzać swoich wychowanków (Seixas, 2017, 69).

W Polsce problem ten dopiero zaczyna być widoczny, ale w Europie Zachodniej czy Kanadzie, Australii, Nowej Zelandii, USA stał się chlebem powszednim edukacji (Emersjo et al., 2017). W jaki sposób omawiać krucjaty w niemieckiej klasie, w której znaczna część uczniów pochodzi z Turcji? Jak przedstawiać wielkie odkrycia geograficzne rdzennym mieszkańcom Australii albo Republiki Południowej Afryki? Kim są „my” na lekcjach w klasie mieszanej etnicznie? Jak nauczyciel powinien podchodzić do przekazów historycznych, które uczniowie wnoszą z domu, z youtube’a albo z gier komputerowych? A z drugiej strony: czy imigranci

(w tym z Polski) powinni rezygnować z wychowywania swoich dzieci w kulturze pamięci kraju pochodzenia? Czy dla nich „my” to stara, czy nowa ojczyzna?

Jak pokazują badania, między innymi Sama Wineburga z Uniwersytetu Stanforda w Kalifornii, dzisiejsze społeczeństwo swoją wiedzę o przeszłości czerpie częściej z kultury popularnej i massmediów niż z lekcji historii, nie wspominając już o przekazach akademickich (hermetycznych, nieatrakcyjnych, drogich, a przez to niedostępnych). Badana przez zespół Wineburga (2007) populacja amerykańskiego miasteczka wyrobiła sobie zdanie o wojnie w Wietnamie w oparciu o film „Forrest Gump” (rodzi się pytanie o stopień zrozumienia przekazu filmowego). Zarówno w przypadku wielkich hollywoodzkich produkcji filmowych (np. *Forrest Gump*, *Lista Schindlera*, *Trzystu*), jak i gier wideo (np. *Assassin’s Creed*, *Europa Universalis*, *Age of Empires*, *Cywilizacja czy Tropico*) byłaby to pamięć ponadnarodowa, globalna. Nieco bardziej lokalny charakter miałyby Wikipedia – podstawowe źródło informacji nie tylko młodego pokolenia, nawet jeśli niedoceniane przez profesjonalistów, ale i ono mówi wieloma głosami, dopuszcza dyskusje i pozwala zaobserwować, jak wiedza jest konstruowana (Zawistowski, 2018).

Zatem de facto model postmodernistyczny zdobywania wiedzy o przeszłości ma się dobrze w praktyce pozaszkolnej. Jak zauważają T. Haydn i K. Ribbens (2017, 736), młodzież zawsze zdobywała wiedzę historyczną ze źródeł innych niż przekaz nauczyciela, podręcznika czy zawodowych historyków, ale w dobie Internetu i mediów społecznościowych udział informacji o przeszłości, zdobywanych bez pośrednictwa nauczycieli czy historyków wydaje się wzrastać. Warto więc, by i szkoła go dostrzegła i nie starała się stworzyć fałszywego przekonania, że to ona posiada monopol na prawdę historyczną, lecz raczej by uczyła wychowanków, jak w tym modelu racjonalnie funkcjonować. Na czoło zadań szkolnej historii wysuwa się w tej sytuacji nauka krytycznego (choć zarazem empatycznego w sensie zrozumienia motywów formułowania takich a nie innych opinii) podejścia do różnych przekazów o przeszłości. Gdy bowiem szkolna wersja dziejów przekazywana jest w nieatrakcyjny, wymagający żmudnej pamięciowej nauki sposób, uczniowie nabierają przekonania, że to przedmiot zupełnie oderwany od życia i niepotrzebny (Douma, 2018, 21). Zarazem, dezawuuując szkolną historię, stają się łatwym łupem manipulacji, które są od szkolnego przekazu bardziej zrozumiałe, atrakcyjne i pozostające w związku z życiem (nawet jeśli jest to życie wirtualne) – w publicystyce, w tym internetowej, filmach, grach czy napisach na murach (Wineburg, 2018). W ten sposób szkoła oddaje pola innym przekazom pamięci, nie wyposażając młodych obywateli w narzędzia ich analizy.

Przechodząc od postulatów do realiów codziennego życia szkoły warto zauważyć, że poszczególne modele szkolnej edukacji historycznej i jej relacje do pamięci historycznej mają swoje implikacje praktyczne i przekładają się np. na dominujące metody nauczania, kryteria oceny

osiągnięć ucznia i sposoby oceniania, na kształt podręczników i stosunek do nich i do innych środków dydaktycznych.

W modelu historii jako pamięci w sposób naturalny dominują metody podające: wykład nauczyciela, lektura podręcznika, sprawdziany z wiedzy faktograficznej – łatwe do przeprowadzenia, zweryfikowania i obiektywnego ocenienia. Zasadniczym problemem jest natomiast krótkotrwałość tak przyswojonych i sprawdzonych wiadomości, bezrefleksyjność i bezmyślne poddawanie się autorytetom. Przykładem „wykuwania” treści bez zrozumienia może być takie wprowadzanie pojęć historycznych, gdzie niezrozumiałe wyjaśnia się przez niezrozumiałe. W popularnym serwisie brainly znajduje się na przykład następująca definicja monarchii: „jest to taki ustrój polityczny, w którym suwerenem jest 1 człowiek (monarcha)”. Należy przypuszczać, że jest ona masowo kopiowana przez uczniów, odrabiających w ten sposób zadanie domowe, ale niekoniecznie rozumiejących, co to znaczy „ustrój”, „polityczny”, „suweren” czy „monarcha”.

W modelu dyscyplinarnym nacisk położony jest na ćwiczenia – pracę z różnymi środkami dydaktycznymi. Informacje do przyswojenia nie są podawane wprost przez nauczyciela (czy podręcznik), lecz uczniowie mają je wyczytać z tekstu źródłowego, mapy, obrazu, fotografii, tabeli, diagramów czy innych źródeł. Ich zadaniem może być wyciągnięcie wniosków z kilku przekazów dotyczących tego samego zagadnienia – najczęściej dokonanie syntezy albo selekcja informacji prawdziwych.

Z kolei model postmodernistyczny charakteryzuje się refleksją nad samym procesem poznawania przeszłości i tworzenia historii. Zachęca do ciągłego kwestionowania, dekonstruowania i rekonstruowania przekazów o przeszłości, płynących z różnych źródeł. Chętnie odwołuje się do przekazów pozaszkolnych, popularnych, do tzw. historii publicznej – tej „wysokiej”, takiej jak muzea czy filmy dokumentalne albo wystawy; i tej niższych lotów, tworzonej niekoniecznie przez profesjonalnych historyków, takiej jak filmy fabularne, literatura „faktu”, muzyka rozrywkowa; wreszcie do przekazów potocznych, relacji świadków czy fotografii amatorskich.

Peter Seixas i inni badacze podjęli próby zoperacjonalizowania tych refleksji, określanych mianem myślenia (Seixas, 2013), rozumowania (van Boxtel i van Drie, 2017) czy „alfabetyzmu” (literacy) (Lee, 2016) historycznego (Davies, 2017, 100-166; Levesque i Clarks, 2018). Wyodrębnione przez nich części składowe mogą posłużyć jako strategie zapoznawania uczniów nie tylko z tym, co wiemy o przeszłości, lecz także, skąd o tym wiemy i w jaki sposób zostało to ustalone. Linda Levstik i Stephen Thornton (2018) podkreślają przy tym rolę pytań w stymulowaniu myślenia historycznego uczniów.

Seixas wyróżnił następujące sześć elementów myślenia historycznego: myślenie przyczynowo-skutkowe, dostrzeganie ciągłości i zmiany, określanie doniosłości historycznej, opieranie wniosków o źródła, patrzenie z perspektywy historycznej i etyczny wymiar przeszłości (<https://historicalthinking.ca>). Każdy z tych elementów pokazuje wielość możliwych interpretacji. Zaczynając od myślenia przyczynowo-skutkowego, nietrudno pokazać, że każde wydarzenie ma wiele przyczyn i wiele skutków, czasem dalece nieoczywistych. Rolą historyka jest ich ustalenie, hierarchizacja, budowa wzajemnych powiązań. Można to czynić na wiele sposobów. W kwestii ciągłości i zmiany Seixas postuluje, by dążyć do dostrzeżenia ciągłości tam, gdzie podkreślana jest zmiana i zmienności tam, gdzie pozornie nic się nie dzieje; by pokazywać, że przełomy i cezury są umowne i względne, a wydarzenia przełomowe dla pewnych ludzi i miejsc mogą pozostawać zupełnie niedostrzegane gdzie indziej. Ta sama uwaga dotyczy doniosłości historycznej – różne wydarzenia i postaci są upamiętniane albo zapomniane, czczone albo potępiane w różnych miejscach, czasach i okolicznościach. Dobór źródeł i sposób ich analizy determinuje wyciągane wnioski. Możliwe są różne sposoby analizowania tego samego materiału, a dwóch różnych badaczy może zwrócić uwagę na różne elementy.

Te wszystkie stwierdzenia mogą brzmieć banalnie dla historyka, ale dość rzadko przebijają się do edukacji historycznej. Na ogół próżno szukać w podręcznikach wątpliwości interpretacyjnych, a i patrzenie na dane zjawisko z różnych perspektyw należy do rzadkości i pojawia się raczej w „ciekawostkach” niż w zasadniczym przekazie – podobnie jak dylematy etyczne towarzyszące i samym badaniom, i badanej rzeczywistości – jak choćby to, w jakim stopniu można, a w jakim należy stosować współczesne standardy moralne do opisu wydarzeń z przeszłości.

Przygodne obserwacje pokazują, że odchodzenie od modelu historii jako przekazu pamięci stanowi dla nauczycieli nie lada wyzwanie, do drugiego (ćwiczeń praktycznych) przekonują ich egzaminy zewnętrzne (Oja, 2014), ale trzeci wciąż pozostaje daleko na marginesie szkolnej edukacji historycznej.

Powtarzając przekonanie, że za modelem postmodernistycznym przemawia rzeczywistość społeczna, w której funkcjonuje współczesna szkoła i młodzież, odnieśmy się do kilku czynników sprzyjających marginalizacji tego modelu.

- 1) Istnieje przekonanie, że uczeń najpierw powinien posiadać pewne kwantum wiedzy, bez którego nie jest w stanie zajmować się „myśleniem historycznym”, rozwiązywać problemów czy zabierać głosu w dyskusjach. Nie można przecież przetwarzać wiadomości,

których się nie ma. Trywializując: nie da się wyjaśnić zasad monarchii konstytucyjnej komuś, kto nie wie, kim jest król i czym – konstytucja.

Po pierwsze jednak, nauczyciele niezwykle rzadko są w stanie uzyskać u swoich podopiecznych poziom wiedzy satysfakcjonujący na tyle, by orzec: teraz możemy przejść do jej stosowania. Częściej nie są w stanie „przerobić” podstawowego materiału z programu nauczania. W efekcie więc założenie, że najpierw wiedza, a potem jej zastosowanie, prowadzi do całkowitego odrzucenia owego „zastosowania” – z prozaicznego braku czasu. Pozostaje historia jako uczenie się na pamięć.

Po drugie, i ważniejsze, jak dowodzą zwolennicy konstruktywizmu, wiedza nie musi poprzedzać zastosowania. Jak udowodnił w swoich cyklach zajęć dla szkół średnich Sam Wineburg z Uniwersytetu Stanforda, przyswajanie wiedzy, która dla uczących się ma sens i służy realizacji jakiegoś praktycznego zadania, przychodzi łatwiej i jest trwalsze niż kucie niezrozumiałych faktów/pojęć/nazwisk. Nauka odbywa się niejako mimochodem, przy okazji rozwiązywania problemów, a nie jest przykrą koniecznością (a mechanizmy monarchii konstytucyjnej można pokazać w działaniu, nie nazywając jej części składowych). Levstik i Thornton (2018, 485) przytaczają wyniki badań, pokazujących, że już uczniowie z pierwszych klas szkoły podstawowej potrafią wykazywać się myśleniem historycznym i z powodzeniem formułować wnioski dotyczące wydarzeń z przeszłości, jeszcze zanim są w stanie odczytywać daty i przed wprowadzeniem „dorosłych” pojęć związanych z chronologią. Christine Counsell, (2017, 95), przez lata kierująca kształceniem nauczycieli historii na uniwersytecie w Cambridge, postawiła tezę, że w edukacji szkolnej jakiegokolwiek uogólnienia dotyczące przeszłości powinny być poprzedzone lub wprowadzane równoległe ze studiami przypadków w skali mikro (lub, jak określa to Counsell: w wysokiej rozdzielczości). Twierdzi ona, że znalezienie złotego środka między wiedzą ogólną a badaniami szczegółowymi jest jednym z najistotniejszych wyzwań dla nauczycieli.

- 2) Nauczyciele czują się skrępowani podstawą programową i różnymi wymogami formalnymi. „Przerabianie” konkretnego podręcznika daje im poczucie, że „realizują” to, czego się od nich oczekuje – nawet jeśli, jak zauważa Terry Haydn (2017: 24), pod presją czasu, podstawy programowej i egzaminów mają tendencję do zbyt szybkiego przechodzenia do kolejnych tematów, mimo że zdają sobie sprawę, że uczniowie mogą mieć problem ze zrozumieniem i przyswojeniem poprzednich.

Podręcznik jest więc ubezpieczeniem na wypadek ewentualnych zarzutów, a zarazem ułatwieniem w planowaniu lekcji, tak potrzebnym wobec przeciążenia pedagogów różnymi obowiązkami: dydaktycznymi, wychowawczymi, biurokratycznymi,

samokształceniowymi, gdy na samodzielne opracowywanie scenariuszy lekcji nie wystarcza czasu i sił. Brauch (2017, 600) wskazuje jednak, że podręcznik ogranicza nauczycieli. Natomiast Seixas (<http://historicalthinking.ca/resources>) i Wineburg (<https://sheg.stanford.edu>) podjęli próbę wyjścia naprzeciw tym trudnościom i stworzyli serwisy internetowe z gotowymi scenariuszami lekcji, wykorzystującymi opracowane przez siebie strategie rozwijania myślenia historycznego.

Na gruncie europejskim wyzwanie podjęło Euroclio, tworząc portal Historiana (historiana.eu). Zamieszczane są tam materiały dydaktyczne związane z różnymi aspektami historii europejskiej (w większości od XIX wieku, choć są wyjątki dotyczące dawniejszych dziejów), odchodzące od prostego przekazu faktograficznego na rzecz uwzględniania szerszego kontekstu, różnych interpretacji i szukania analogii do omawianych zjawisk w innych miejscach i czasach niż te, w których bezpośrednio zachodziły. Ostatnio (podczas dorocznej konferencji w Gdańsku w 2019 r.) Euroclio zapowiedziało położenie nacisku na kształtowanie myślenia historycznego oraz wzbogacanie swoich materiałów o interaktywne ćwiczenia.

Równocześnie Sam Wineburg (2007) proponuje nauczycielom proste techniki nieszablonowego podejścia do już istniejących i łatwo dostępnych środków dydaktycznych, przede wszystkim podręcznika. W jego „otwieraniu podręcznika” (Opening Up Textbook) chodzi o to, by nie czytać go jako świętej księgi, zbioru faktów do przyswojenia, lecz by podchodzić do niego jak do każdej narracji historycznej, a więc z zastosowaniem aparatu krytycznej analizy. Proponuje na przykład zwracać uwagę uczniów na język tekstu autorskiego – np. na rodzaje epitetów, ich zabarwienie ocenne czy emocjonalne; na użycie czasowników, wskazujących czynną lub bierną postawę. Na wyższym stopniu analizy można pytać o intencje autora, o treści ukryte, które chciał przekazać, zwracać uwagę na pominięcia w tekście. Dobre efekty daje zestawienie dwóch podręczników lub podręcznika i innego przekazu, na przykład Wikipedii, tekstu prasowego albo naukowego, oczywiście dostosowanego do możliwości percepcyjnych ucznia. Wineburg zachęca, by wykorzystać analizę podręcznika do obalania mitów, kwestionowania faktów uznanych za kanoniczne albo po prostu do samodzielnego ustalania przez uczniów przebiegu zdarzeń czy procesów, które są zaledwie zasygnalizowane w narracji. Takie ćwiczenia sprawiają, że tekst podręcznika staje się żywy, że jawi się jako głos autora (wydawnictwa?), a nie objawiona prawda. Pokazują, że przekaz podręcznikowy jest produktem pracy twórczej i że może być negocjowany. Wszystko to uczy młodych ludzi aktywnego, a nie tylko biernego, podejścia do wszelkich przekazów, w tym dotyczących przeszłości. Czytając „jak historyk” – zgodnie z opracowanymi przez Wineburga (et al., 2012) założeniami – pytają o autora i okoliczności

powstania tekstu, o szerszy kontekst, w którym ten tekst powstał i którego dotyczy, w razie potrzeby analizują go słowo po słowie, szukając treści ukrytych; wreszcie, wiedzą, że powinni szukać potwierdzenia informacji w innych miejscach. Uźródłowienie, kontekstualizacja, dokładna lektura, koroboracja – sourcing, contextualizing, close reading, corroboration – to wyodrębnione elementy pracy historyka nad tekstem. To wszystko, podkreśla Wineburg, można ćwiczyć w oparciu o zwykły podręcznik, zarówno w USA, jak i w Polsce dostępny za darmo dla każdego ucznia.

- 3) Oprócz realizacji podstawy programowej i przerobienia podręcznika ważną motywacją pracy nauczyciela jest przygotowanie uczniów do egzaminu. Nauczyciele boją się, że wprowadzając eksperymentalne metody nauczania albo unikając jednoznacznych interpretacji zmniejszą szanse swoich podopiecznych w zderzeniu z machiną egzaminów zewnętrznych. Raz jeszcze pokazuje to wielką rolę oceniania zewnętrznego w kształtowaniu treści i metod nauczania – w myśl mało wzniosłej zasady, że „cenimy to, co sprawdzamy, zamiast sprawdzać to, co cenimy” (Shemilt, 2018, 449).

W różnych krajach realizowane są obecnie projekty badawcze, mające na celu wypracowanie narzędzi pomiaru dydaktycznego, które pozwoliłyby na masową skalę we względnie prosty i obiektywny sposób ocenić stopień rozwoju myślenia historycznego (Shemilt, 2018; Ercikan i Seixas, 2015; VanSledright, 2014). Póki co wciąż najlepszą podstawą do takiej oceny są prace pisemne i swobodne ustne wypowiedzi egzaminowanych – a więc metody trudne do masowego zastosowania i noszące piętno subiektywizmu egzaminatora.

Równocześnie jednak badacze akademicy i praktycy pokazują, że wyniki uczniów z klas „eksperymentalnych”, pracujących w nieszablonowy sposób, są nie gorsze (choć niekoniecznie też lepsze) niż te osiągnięte w grupach kontrolnych (Reisman i McGrew, 2018, 540-543). Spostrzeżenia te są bardzo podobne, niezależnie od charakteru eksperymentu pedagogicznego: obojętnie, czy dotyczył on stosowania gier komputerowych w nauczaniu (Squire, 2011) czy koncentrowaniu się na kilku kluczowych zagadnieniach zamiast systematycznego przekazu faktograficznego (Grant i Gradwell, 2010). Wineburgowi udało się osiągnąć poprawę wyników czytania ze zrozumieniem (niekoniecznie tekstów historycznych) u uczniów „czytających jak historycy”. Eksperymentatorzy niemal zawsze obserwowali wzrost zaangażowania uczniów i bardziej pozytywny stosunek do swojego przedmiotu. Niektórzy uczniowie przyznawali, że podobne jak dotąd oceny uzyskiwali mniejszym nakładem pracy, co dla nich było efektem satysfakcjonującym.

Wygląda na to, że lekcje nie są kluczowym miejscem przygotowania młodzieży do egzaminów. Być może więc nie warto, by widmo końcowej kontroli – odłożonej w czasie

nawet o cztery lata! – zakłócało normalną, bieżącą naukę, tym bardziej jeśli równocześnie obniża to motywację do zajmowania się historią. Warto przy tym zauważyć, że dla dziesięcioletniego piątoklasisty perspektywa egzaminu po klasie VIII – to perspektywa czterdziestu procent jego dotychczasowego życia, a wiedza przyswojona przed czterema laty ma nikłe szanse pozostania w pamięci; co innego powtarzane i utrwalane umiejętności i nawyki.

- 4) Pochodną wcześniejszych trosk jest dążenie nauczycieli do „wyczerpania materiału”, połączone z wiarą w to, że wszystko, co zostanie powiedziane (lub „przerobione”) na lekcji lub w pracy domowej, będzie przyswojone i zapamiętane przez uczniów (Haydn i Ribens, 2017, 744). Przedstawienie wyczerpującego temat wykładu zapewnia nauczycielom spokój ducha większy niż nierozstrzygnięta czasochłonna debata nad jednym wyselekcjonowanym aspektem przeszłości. Takim praktykom sprzyja polski model podstawy programowej, podręczników i egzaminów zewnętrznych, które premują dość powierzchowną encyklopedyczną wiedzę „o wszystkim”. Praktyka anglojęzycznego kręgu kulturowego jest odmienna i tradycyjnie zakłada swobodę nauczycieli w kształtowaniu treści nauczania. Bardzo obszerne amerykańskie podręczniki szkolne to de facto „menu”, z którego nauczyciel może wybrać treści odpowiadające jego wizji nauczania i potrzebom klasy. W efekcie – jak miałam okazję obserwować w Senn High School w Chicago w 2014 r. – może na przykład poświęcić cały tydzień (pięć jednostek lekcyjnych, bo w amerykańskich szkołach każdego dnia obowiązuje ten sam plan lekcji) na analizowanie upadku systemu komunistycznego w Europie w oparciu o historiografię poświęconą Polsce i NRD, z pominięciem innych krajów, a w kolejnym tygodniu przejść do powojennej historii Japonii.

Zapewne można przytoczyć argumenty zarówno za, jak i przeciw jednemu i drugiemu systemowi. Bez wątplenia jednak z piramidy zapamiętywania wynika, że uczniowie przyswajają daleko nie wszystko, co mówi nauczyciel. Jeśli zaś ogranicza się do samego mówienia, to przyswajają bardzo niewiele – około 5% przekazywanych treści. Po obu stronach Oceanu raz po raz publikowane są wyniki badań, obrazujące zatrważającą niewiedzę młodego pokolenia na temat przeszłości. Co więcej, jak wskazuje Douma (2018, 38), niewiedza z zakresu historii ojczystej bywa oceniana nie tylko w kategoriach braków wiedzy, lecz także kultury, a nawet patriotyzmu. Badania historyczne pokazują jednak, że tego rodzaju alarmistyczne wieści publikowano już na przełomie XIX i XX wieku i wielokrotnie później, w różnych krajach i systemach edukacyjnych (np. Wineburg, 2018). Prawdopodobnie w żadnych warunkach nie da się przekazać młodzieży wszystkich pożądanych treści i umiejętności, badacze dowodzą natomiast, że uczniowie, których lekcje

polegały na rozwiązywaniu problemów, wykazywali się ostatecznie większą i trwalszą wiedzą (również faktograficzną) niż ci, których nauczanie oparte było o wykład nauczyciela (Nokes i De La Paz, 2018). T. Haydn (2017, 23) wskazuje z kolei, że nadmierne stosowanie metody wykładowej przez nauczyciela było wskazywane przez brytyjskich uczniów jako czołowy powód, dla którego nie lubili szkolnej historii.

- 5) Tradycyjnemu modelowi historii jako pamięci sprzyja równie tradycyjny model nauczania wszystkich przedmiotów, oparty na perspektywie „z góry na dół”, w której nauczyciel chce mieć kontrolę nad uczniami, nad lekcją, a także nad przekazywaną wiedzą i nad ukształtowaną pamięcią uczniów. Niechętnie dopuszcza inne niż własna interpretacje. Jeśli nawet pokazuje alternatywne interpretacje przeszłości, to po to, by wyjaśnić, która z nich jest słuszna.

Karel van Nieuwenhuysse i Bernd Stienaers (2018) pokazali na przykładzie belgijskim, że nauczyciele nie potrafią i nie chcą przyjąć niebelgijskiej tożsamości swoich podopiecznych na równych prawach z belgijską. Przeciwnie, uważają, że w wyniku edukacji szkolnej uczniowie powinni nie tylko zrozumieć „flamandzkość”, lecz także ją zinterioryzować. Polakom zapewne łatwiej jest zrozumieć dążenie imigrantów do utrzymania własnej tożsamości – przynajmniej wtedy, gdy to Polacy występują jako przybysze funkcjonujący w społeczeństwie przyjmującym. Nie znam badań nad postawami polskich nauczycieli wobec świadomości historycznej imigrantów do Polski (np. ukraińskich).

Nauczyciele czują się odpowiedzialni za „prawidłowy” przekaz szkolny. Chcą selekcjonować to, co dla uczniów najważniejsze, i to właśnie przedstawiać do przyswojenia. Dydaktycy zastanawiają się, jak odpowiednio dobrać podręcznik albo jakie filmy lub gry komputerowe najlepiej nadają się do celów dydaktycznych. Głowią się nad tym, jak wpleść czasochłonne czynności takie jak oglądanie czy granie w krótką przecież jednostkę lekcyjną (np. McCall, 2011; Marcus et al., 2018).

Tymczasem uczniowie oglądają filmy i grają w gry niezależnie od rekomendacji nauczyciela i pozostają pod wpływem płynących stamtąd przekazów. Zamiast zmuszać ich do oglądania tego, na co być może nie mają ochoty, należałoby wykorzystać to, z czym już się zetknęli w realnym życiu – zwłaszcza że naprawdę ważnym, realnym wyzwaniem w dzisiejszym świecie jest samodzielna ocena i selekcja przekazów, którymi jesteśmy bombardowani (Wineburg, 2018). Ta sprawność powinna być celem edukacji szkolnej, bo to ona przesądza o sukcesie lub porażce życiowej (Nokes, 2017, 554; Haydn i Ribbens, 2017, 747-748; Douma, 2018, 40). Na przykład, jak ocenić wiarygodność strony internetowej? Jak oglądać film, czytać artykuł prasowy albo bloga, grać w grę, żeby nie ulec

manipulacji, lecz zachować krytyczny dystans? Uczniowie tego nie chcą i nie rozumieją. Jak pokazał w swoich badaniach nad kanadyjskimi licealistami Peter Seixas (1993 i 1994), wolą oni przyjmować filmy czy gry jako okna, przez które widać przeszłość tak, jak ona rzeczywiście wyglądała, a nie jako jedno z wielu możliwych interpretacji, odzwierciedlających zarówno rzeczywistość minioną, jak i tę, w której powstały. Można przypuszczać, że są to (nie najlepsze) nawyki wyniesione m.in. ze szkoły.

Wybór modelu szkolnej edukacji historycznej, w tym także jego odniesienia do kwestii pamięci, nierzadko budzi kontrowersje i sprzeciwy. Kolejne reformy edukacji mogą ten model zmieniać. Na jego kształt mają wpływ m.in. władze państwowe – przez programy nauczania, a czasem także zatwierdzając podręczniki; wydawnictwa, zajmujące się produkcją środków dydaktycznych; uczelnie kształcące nauczycieli – a więc dydaktyka akademicka – oraz instytucje prowadzące doksztalcanie nauczycieli czynnych zawodowo; wreszcie czynniki zewnętrzne – np. napływ imigrantów, którzy przynoszą odmienne interpretacje historii, albo coraz szerszy dostęp do różnorodnych przekazów dotyczących przeszłości, w tym przekraczających granice państw i tradycje narodowe. Bywa tak, że w jednym kraju współistnieją różne modele, zależne od preferencji władz lokalnych, danej szkoły, wydawnictwa, a nawet poszczególnych nauczycieli. Dobrze byłoby, gdyby wybór modelu był świadomą decyzją osób i instytucji, które podejmują takie decyzje, opartą nie o zastane tradycje i przyzwyczajenia, lecz o jasno określone cele i wyniki badań naukowych.

Streszczenie:

Raport wychodzi od trzech modeli związków szkolnej edukacji historycznej z pamięcią historyczną, zaproponowane przez Petera Seixasa: historia jako pamięć, model dyscyplinarny i model postmodernistyczny, wskazując na dominację tego pierwszego w praktyce szkolnej w Polsce i za granicą, mimo że środowisko akademickie skłania się do modelu postmodernistycznego, a badania koncentrują się na pracy nad kształtowaniem myślenia historycznego uczniów. Analizuje następnie przeszkody, które mogą zniechęcać nauczycieli do odchodzenia od utrwalonego tradycją paradygmatu szkolnej edukacji historycznej jako przekazu pamięci, zwłaszcza narodowej. Wskazuje badania dydaktyczne, które przeczą większości tych obaw, postulując, by praktyka szkolna mniej bazowała na przyzwyczajeniach, a więcej na refleksji nad strategicznymi celami i dorobku nauki.

Słowa kluczowe: pamięć historyczna, dydaktyka historii, edukacja historyczna, myślenie historyczne, podręczniki szkolne, programy nauczania, nauczyciele historii

Bibliografia:

Brauch, Nicola. "Bridging the Gap. Comparing History Curricula in History Teacher Education in Western Countries." *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, s. 593-611. London: Palgrave Macmillan, 2017.

Butts, Robert Freeman. *The Education of the West: A Formative Chapter in the History of Civilization*. New York: McGraw-Hill, 1973.

Constructivism: Actively Building Knowledge, <https://teachinghistory.org/teaching-materials/ask-a-master-teacher/23896>, dostęp 10 V 2019 r.

Corbeill, Anthony. "Education in the Roman Republic: creating traditions." W *Education in Greek and Roman Antiquity*, red. Yun Lee Too, s. 261-287. Brill: Leiden–Boston, 2001.

Counsell, Christine. "The fertility of substantive knowledge:> In search of its hidden, generative power." In *Debates in history teaching*, red. Ian Davies, s. 80-99. London: Routledge, 2017.

Czechowska, Lucyna. Klucz do sukcesu wspólnych komisji podręcznikowych, *Kultura i Edukacja*, 2014, nr 3, s. 152-183.

Davies, Ian (red.). *Debates in History Teaching*, London: Routledge, 2017

Douma, Michael. *Critical historical thinking*, Routledge 2018.

Elmersjö, Henrik Åström, Anna Clark i Monika Vinterek (red.). *International perspectives on teaching rival histories. Pedagogical responses to contested narratives and the history wars*. London: Palgrave MacMillan, 2017.

Ercikan, Kadriye i Peter Seixas. (red.). *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, 2015.

Gewertz, Catherine. "History Instruction Indicted: Too Much Memorization, Too Little Meaning": http://blogs.edweek.org/edweek/curriculum/2019/05/history_instruction_indicted_too_much_memo_rization.html?utm_source=feedblitz&utm_medium=FeedBlitzRss&utm_campaign=curriculummatters&fbclid=IwAR2P9-VDWkNE1toySCSYnEy9VeS16b6rchDLACdIZZeejBiOV6s3Apef-u0, (dostęp 10 V 2019 r.).

Granatstein, Jack. *Who killed Canadian history?* Toronto, 1998.

Grant S. i Jill Gradwell (red.). *Teaching history with big ideas. Cases of ambitious teachers*. Lanham 2010.

Haydn, Terry i Kees Ribbens, "Social media, new technologies and history education." *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, red. Carretero, Marco, Stefan Berger I Maria Grever, s. 735-753. London: Palgrave Macmillan, 2017.

Haydn, Terry. *Secondary history, w: Debates in History Teaching*, red. Davies, Ian. London: Routledge, 2017.

Jaskułowski, Krzysztof, Piotr Majewski i Adrianna Surmiak. "Teaching the nation: history and nationalism in Polish school history education." *British Journal of Sociology of Education* 39, nr 1 (2018): 77-91.

Lee, Peter. "History education and historical literacy." *Debates in History Teaching*, red. Davies, Ian, s. 55-65. London: Routledge 2017.

Lévesque, Stéphane, and Penney Clark. "Historical Thinking: Definitions and Educational Applications." *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, red. Scott Alan, Metzger i Lauren McArthur Harris, s. 117-148. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018.

Levstik, Linda S. i Stephen J. Thornton. "Reconceptualizing History for Early Childhood Through Early Adolescence." *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, red. Scott Alan, Metzger i Lauren McArthur Harris, s. 473-501. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018.

Liakos, Antonis. "History Wars: Notes from the field." *Yearbook of the International Society for the Didactics of History* (2008/09): 57-74.

Linden, Glenn. "The Historical Profession in Transition: Its Response to the Challenges of the 1960s and 1970s." *The History Teacher* 23, nr 3 (1990): 293-303.

Marcus, Alan S., Scott Alan Metzger, Richard J. Paxton, and Jeremy D. Stoddard. *Teaching history with film: Strategies for secondary social studies*. New York: Routledge, 2018.

Marrou, Henri. *A history of education in antiquity*, London 1956.

McCall, Jeremiah. *Gaming the past. Using video games to teach secondary history*. New York: Routledge 2011

MEN. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 czerwca 2000 r. w sprawie wykazów podręczników szkolnych i książek pomocniczych dopuszczonych lub zalecanych do użytku szkolnego, <https://www.prawo.pl/akty/m-p-2000-18-395,16878428.html>

MEN. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r., w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół , Zał. 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Dz. Ustaw RP z 30 sierpnia 2012 r., poz. 977.

MEN. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz. Ustaw RP z 2 marca 2018 r. Poz. 467.

Nasaw, David. *Schooled to order. A social history of public schooling in the United States*. New York 1979.

Nokes, Jeffery D. "Historical reading and writing in secondary school classrooms." *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, Carretero, Marco, Stefan Berger i Maria Grever, s. 553-571. London: Palgrave Macmillan 2017

Nokes, Jeffery D. i Susan De La Paz. "Writing and argumentation in history education." *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, red. Metzger, Scott Alan, and Lauren McArthur Harris, s. 551-578. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018.

Oja, Mare. "Changing approach toward the past. How do history teachers assess the changes in history education in general education in Estonia from the middle of the 1980s to today?" *Yearbook of the International Society for History Didactics*, 35 (2014), s. 263–292.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia, Warszawa: ORE, 2018, s. 5, 27.

Reisman, Abby, and Sarah McGrew. "Reading in History Education: Text, Sources, and Evidence." *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, red. Metzger, Scott Alan i Lauren McArthur Harris, s. 527-550. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018.

Reisman, Abby. "The difficulty of assessing disciplinary historical reading." *New directions in assessing historical thinking*, red. K. Ercikan i P. Seixas, s. 51-61. New York: Routledge 2015.

Seixas, Peter, Tom Morton, Jill Colyer i Stefano Fornazzari. *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education, 2013.

Seixas, Peter. "Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism." *American Journal of Education* 102, nr 3 (1994): 261-285.

Seixas, Peter. "Historical consciousness and historical thinking." *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, red. Carretero, Marco, Stefan Berger i Maria Grever, s. 59-72. London: Palgrave Macmillan, 2017.

Seixas, Peter. "Popular film and young people's understanding of the history of Native American-White relations." *The History Teacher* 26, nr 3 (1993): 351-370.

Seixas, Peter. "Schweigen! die kinder! or, does postmodern history have a place in the schools." *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*, red. Stearns, Peter N., Peter C. Seixas, and Sam Wineburg, s. 19-37. New York: NYU, 2000.

Shemilt, Denis. "Assessment of Learning in History Education: Past, Present, and Possible Futures." *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, red. Metzger, Scott Alan, and Lauren McArthur Harris, 449-461. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018.

Squire, Kurt. *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press, 2011.

Van Boxtel, Carla, and Jannet van Drie. "Engaging students in historical reasoning: The need for dialogic history education." In *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, red. Carretero, Marco, Stefan Berger i Maria Grever, s. 573-589. London: Palgrave Macmillan, 2017.

Van Nieuwenhuysse, Karel. "The national past according to Flemish secondary school history teachers. Representations of Belgian history in the context of a nation state in decline." *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture* 39 (2018): 109-128.

VanSledright, Bruce. *Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. New York: Routledge, 2014.

Wineburg, Sam, Daisy Martin i Chauncey Monte-Sano. *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New York: Teachers College Press, 2012.

Wineburg, Sam, Susan Mosborg, Dan Porat i Ariel Duncan. "Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness." *American Educational Research Journal* 44, nr 1 (2007): 40-76.

Wineburg, Sam. "Opening up the textbook." *Education Week* 26, nr 39 (2007): 28-29.

Wineburg, Sam. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago: University of Chicago Press, 2018.

Wojdon, Joanna. „Oblicza polskiej niepodległości w arkuszach maturalnych z lat 2005-2016.” *Amor patriae nostra lex : oblicza polskiej niepodległości w literaturze dokumentu osobistego, dydaktyce i edukacji historycznej : studia i materiały dedykowane Profesor Barbarze Kubis z okazji pięćdziesięciolecia pracy naukowo-dydaktycznej*, red. A. Gołębiowska, s. 117-127. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2017.

Wojdon, Joanna. "Polityka a szkolna edukacja historyczna." *Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym* 16, nr 1 (2011): 151-169.

Zawistowski, Andrzej. "Wikipedia: wróg i zagrożenie czy sprzymierzeniec i wsparcie? O miejscu internetowej encyklopedii w kształceniu historycznym." *Wiadomości Historyczne* (2018), nr 6, s. 10-13.

<http://historicalthinking.ca>

<https://glowna.ceo.org.pl/o-nas/o-ceo>

<https://historiana.eu>

<https://sheg.stanford.edu>