

O POŻYTKACH Z NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ HISTORII  
ON THE BENEFITS OF TEACHING AND LEARNING HISTORY

ANDRZEJ STĘPNIK

Maria Curie-Skłodowska University (Poland)  
e-mail: a.stepnik@poczta.umcs.lublin.pl

DARIUSZ SZEWCZUK

Maria Curie-Skłodowska University (Poland)  
e-mail: d.szewczuk@poczta.umcs.lublin.pl

**ABSTRACT:** *The question about the benefits of historical education is serious in the Polish cultural space. The most prominent Poles spoke about this issue. Marshal Józef Piłsudski, for example, said: "Who does not respect and does not value his past is not worthy of respect in the present or right for the future." The Nobel Prize winner Czesław Miłosz assured that: "Whoever talks about history is always safe." Pope John Paul II said this in a more emphatic manner, namely: "A nation that does not know its past dies and does not build the future." Our great countrymen were right. It's history that makes us Poles. Thanks to it, we have our own state, laws, symbols, language, culture, religion and national imaginarium. Thanks to historical education, we know the price and the rank of these values. We can talk about them, even telling alternative stories. We can feel pride, responsibility, admiration, assertiveness, aversion and hate. Historiography meets our integration, psychological, political, cultural, educational, social, artistic, folk, compensation and personal needs. It can be either a "big national flag" or a "quiet haven for hobbyists". This is what the above article is about..*

**KEY WORDS:** *historical hero, museum education, history, historical thinking, history teaching, historical concepts, historical policy, regionalism, historical consciousness, national identity, historical tourism, values*

---

Spory o miejsce, role i funkcje Klio w życiu współczesnych ludzi wydają się nie mieć końca. Na pytanie „jak i po co uczyć historii?” próbowano odpowiadać wielokrotnie, jednak całkowicie satysfakcjonującej odpowiedzi nie mamy do dziś. Wynika to chociażby z tego, że poruszamy się w sferze pojęć dość nieostrych. Nawet podstawowy termin, „edukacja”, nie ma w literaturze przedmiotu jednoznacznego znaczenia (Maternicki, Majorek, Suchoński, 1993, p. 85). W dyskursie dydaktyczno-historycznym mówi się m.in. o edukacji szkolnej i pozaszkolnej, instytucjonalnej i nieinstytucjonalnej, zamierzonej i niezamierzonej, doświadczanej i wyrozumowanej, odgórnej i oddolnej, normatywnej i praktycznej.... Niektórzy pozostają nawet przy terminie oświata<sup>1</sup>. Nie przybliżyła nas to do konsensusu. Trudno jest, bowiem uzasadnić tezę, że na edukację historyczną wpływa niemal wszystko, czego permanentnie doświadczamy w przestrzeni kulturowej. Nie jest też łatwo odróżnić wyobrażenia o społecznych funkcjach historii od niej samej (Pomorski, 2017, p. 35). Dla potrzeb artykułu przyjmijmy więc, że edukacja historyczna w życiu człowieka przybiera postać zespołu czynności polegających na aktywnym bądź biernym przyswajaniu przez jednostkę wiedzy o przeszłości oraz związanych z tym umiejętności i kompetencji społecznych. Centralne miejsce w tym procesie zajmuje wiedza o „historycznie ukształtowanych warunkach, w jakich przebiega nasze działanie i wiedza rządząca tymi działaniami w skali społeczno-historycznej” (Pomorski, 2017, p. 94). Kompetencję tę nabywa się głównie na gruncie szkoły, choć nie tylko. Cała ta konstrukcja, mimo pewnych usterek (m.in. nadmiernej schematyczności), pomoże nam odnieść się do wskazanego na wstępie pytania.

Podobnie niejednoznaczny jest też termin „historia”. Większość tradycyjnych definicji eksponuje to, iż historia jest nauką/wiedzą o przeszłości, że bada fakty minione, które jako takie nie podlegają bezpośredniej obserwacji. Tego rodzaju podejście ukształtowało dwa podstawowe znaczenia tego terminu: 1) historia rozumiana jako dzieje, czyli to, co się w przeszłości zdarzyło (*res gestae*) i 2) historia pojmowana jako zapis tych dziejów, wszelkie narracyjne ich przedstawienia (*historia rerum gestarum*). Wyznaczają one przestrzeń dla nauki historycznej (czasem nazywanej zamiennie historiografią<sup>2</sup>), zajmującej się

---

<sup>1</sup> Przez termin „oświata” rozumie się dziś raczej „system instytucji i rodzaj działalności ukierunkowanej na osiągnięcie określonych celów wychowawczych i przekazywanie wiedzy”. (Kranz, 2013, p. 165-166).

<sup>2</sup> Mimo, że pojęcie „historiografii” zarezerwowane jest dla piśmiennictwa historycznego.

krytycznie dziejami ludzi i ich wytworów w czasie. Człowiek (w rozumieniu indywidualnym i zbiorowym) jest przez nią postrzegany, jako przedmiot i podmiot dziejów, istota społeczna i kulturowa. Warto zaznaczyć, że swoją przeszłość ma także otaczający ludzi krajobraz kulturowy, w którego tworzeniu uczestniczyli. Roztacza się on na elementy świata geograficzno-przyrodniczego i jego badanie (historia upraw, klęski elementarne, himalaizm, eksploracja kosmosu itp.).

Najczęściej historia pojmowana jest, jako dyscyplina naukowa<sup>3</sup>, która obejmuje cztery podstawowe elementy składowe. Są to: 1) zbiór naukowych twierdzeń o dziejach ludzkich (udokumentowana wiedza o przeszłości), 2) metodologia i instrumentarium badawcze, 3) społeczność uczonych i ich warsztaty pracy, 4) konsumpcja dorobku historiograficznego. Niewątpliwie termin „historia” „podlega procesowi nieustannych przekształceń, będących po części wynikiem jej wewnętrznego rozwoju, po części zaś rezultatem oddziaływań zewnętrznych, a więc wpływu zmieniających się warunków i potrzeb życia, nowych prądów filozoficznych, ideowych i politycznych, inspiracji płynących z innych nauk itp.” (Maternicki, 2004b, p.85). Nie wystarcza to jednak, by traktować Klio tak, jak dyscypliny przyrodnicze, doświadczalne (*the sciences*)<sup>4</sup>. Historia bliższa jest raczej filozofii, naukom o polityce, stanowi swego rodzaju odmianę literatury czy „egzystencjalnie motywowanej potrzeby opowiadania” (Ciunajtis, 2011, p. 58). Jest refleksją nad życiem człowieka w czasie, dialogiem historyka z przeszłością, tą dalszą i bliższą. „Kiedy wymawiam słowo Przyszłość, – pisała polska noblistka – pierwsza sylaba odchodzi już do przeszłości” ([https://poezja.org/wz/Szyborska\\_Wis%C5%82awa/125/Trzy\\_s%C5%82owa\\_najdziwniejsze](https://poezja.org/wz/Szyborska_Wis%C5%82awa/125/Trzy_s%C5%82owa_najdziwniejsze)). Można się z tym zgodzić.

Obecnie mamy wystarczająco dużo przesłanek, by historię (świat z historią) (Topolski, 1998a) traktować nie tylko, jako dyscypliną akademicką, ale także wielokształtny fenomen kultury, obejmujący wszystkie minione aspekty życia

---

<sup>3</sup> „Metodologia historii dostrzega jak wiele sporów budzi kwestia poznania historycznego. Są one przyczyną ukształtowania relatywistycznego (względego) poglądu na problem poznania historycznego. Relatywiści podważają możliwość dojścia do znacznego stopnia prawdziwości narracji historycznej. Nie negują, że historyk wypowiada się o obiektywniej (istniejącej niezależnie od niego) rzeczywistości, ale zarzucają s. narracji historycznej. S. ma polegać na niemożności stworzenia przez badacza w pełni prawdziwego obrazu rzeczywistości dziejowej, ponieważ badacz nieuchronnie wnosi do swojego dzieła elementy własnego wartościowania. Elementy te są dostatecznie silne, aby spowodować różnice pomiędzy przeszłością a jej narracyjnym przedstawieniem” (Jakubowska, 2004a, p. 342-343).

<sup>4</sup> Dostrzegaliśmy już prawie sto lat temu B. Gebert (Gebert, 1925, p. 3-5).

człowieka, także jego edukację. Zgodnie z takim sposobem rozumowania historią są „wszelkie [...] »odzwierciedlenia« przeszłości ludzi, niezależnie od ich charakteru i wartości poznawczej; dzieje, to co się zdarzyło, działo się, zaistniało” (Maternicki, 2004b, p. 86). Wszystko to ma głębokie uwarunkowania kulturowe, gdyż historyk w gruncie rzeczy myśli zastaną kulturą.

Nie ma sporu, co do tego, że historia ma duży **potencjał edukacyjny**. Najłatwiej się do niego odnieść za pośrednictwem dowolnej taksonomii celów, będącej ramą każdego modelu nauczania historii. Taksonomie celów są zróżnicowane, ale wszystkie kładą nacisk na aktywne obcowanie z historią powodujące „zmiany w systemie wiedzy, umiejętnościach, kulturze i świadomości historycznej uczniów, które chcemy osiągnąć w procesie kształcenia historycznego” (Maternicki, 2004b, p. 88). Wskazują również na konieczność kształtowania zachowań i postaw, charakterystycznych dla danego systemu społeczno-politycznego czy epoki.

Dla naszych potrzeb najbardziej użyteczna jest zaproponowana w 1988 r., lecz nieskonsumowana w środowisku nauczycieli-praktyków, propozycja Jerzego Maternickiego. Wyodrębnił on dwie zasadnicze grupy celów nauczania-uczenia się historii. Są to: 1) cele podstawowe (inaczej: autonomiczne) i 2) wtórne (zwane też instrumentalnymi lub uniwersalnymi)<sup>5</sup>. Według tegoż uczonego cele podstawowe „uwzględniają specyficzne walory edukacji historycznej [...] i pozostają w bezpośrednim związku z procesem przygotowania młodych ludzi do życia »w świecie z historią«. Najogólniej rzecz biorąc chodzi w tym przypadku o zaszczepienie młodzieży »zmysłu historycznego«, o położenie solidnych fundamentów pod jej możliwie wysoką kulturę historyczną i racjonalną świadomość historyczną. Przykłady celów autonomicznych: »zaszczepienie zasad naukowego myślenia historycznego«; »zapoznanie z elementarnymi procedurami krytyki źródeł«; »kształtowanie umiejętności porównawczego spojrzenia na dzieje Polski« itp.

Cele uniwersalne są wspólne dla historii i innych przedmiotów nauczania. Z punktu widzenia dydaktyki historii mają one charakter wtórny; ich realizacja odbywa się w jakiejś mierze »automatycznie«, w toku realizacji celów podstawowych. Przykłady celów uniwersalnych: »pogłębianie uczuć

---

<sup>5</sup> Nauczyciele wykazali największe przywiązanie do podziału celów na poznawcze (wiedza), kształcące (umiejętności i wychowawcze (postawy i zachowania).

patriotycznych»; »kształtowanie przywiązania do idei demokracji i sprawiedliwości społecznej»; »rozwijanie krytycyzmu i samodzielności myślenia« itd.» (Maternicki, 2004a, p. 32).

Osiąganie celów autonomicznych i uniwersalnych na gruncie historii „wydarzeniowej”, opierającej się na paradygmacie historii politycznej jest dość trudne. Zwykły człowiek rzadko identyfikuje się z wielkimi tego świata i próbuje kształtować procesy dziejotwórcze. Według niektórych myślicieli taki model poznania to tylko „piana historii” (Paul Valéry) lub „złudny dym” (Fernand Braudel) (Zajewski, 2000, p. 9). Większe możliwości pod tym względem mają tu narracje nawiązujące do paradygmatu historii społecznej i kulturowej (Zamorski, 2008, p. 191-199).

W takiej perspektywie łatwiej zauważyć, że historia zaspokaja różne potrzeby ludzkie: integracyjne, technologiczne, kulturologiczne, polityczne, dydaktyczne, artystyczne, kompensacyjne, osobiste itp. Jednocześnie odpowiada na społeczną potrzebę mądrości życiowej, uszlachetnia, dostarcza tło dla oceny teraźniejszości, zaspokaja potrzebę porozumienia, przewidywania, ekspertyzy, ułatwia zakorzenienie w danej społeczności i może stanowić ucieczkę od otaczającej nas rzeczywistości. Dochodzi do tego realizując cele naukowe i praktyczne (Maternicki, 1990, p. 29-31; Stępnik, Mazur, 2016, p. 9-27). Historia, jako przedmiot nauczania-uczenia się preferuje te drugie. Dzięki temu rozmaite konteksty historii (nauki o polityce, wojskowości, przedsiębiorczości, prawie, ekonomii, geografii, sztuce, literaturze) umożliwiają budowanie potencjału intelektualnego młodzieży. Tak wielostronna wiedza ogólna umożliwia korzystanie z wielowiekowego dziedzictwa kulturowego, dziedziczenie dóbr kultury przez kolejne pokolenia, rozumienie różnych systemów wartości, pogłębienie związków uczuciowych i intelektualnych z własnym narodem, sąsiadami itd.

Cele podstawowe i wtórne powinny pozostawać w harmonii ze sobą, a także z przyjętymi celami kształcenia ogólnego. Świadomość zakładanych zadań warunkuje skuteczność i atrakcyjność nauczania-uczenia się historii. Buduje kulturę dydaktyczno-historyczną nauczycieli i uczniów. Spójrzmy na powyższe kwestie szerzej w perspektywie metadydaktycznej.

**Cele podstawowe** są nakreślane już na poziomie naszej konceptualizacji historii, jako przedmiotu nauczania-uczenia się. Istnieją nauczyciele, którzy podobnie jak Cyncero wierzą, że *historia magistra vitae est* (historia jest

nauczycielką/mistrzynią życia). Są oni na ogół przekonani, że historia się powtarza, kołem się toczy lub jest skarbnicą pouczających przykładów i może dostarczać ludziom współczesnym wielu rozwiązań praktycznych (sprawdzonych w przeszłości i możliwych do zastosowania w teraźniejszości). Pogląd ten z trudem się broni. Życie jest zbyt złożone, by mogło się powtarzać (Kieniewicz, 1982, p. 220). Gdyby tak było, świat byłby wolny od wojen, ekstremizmów i klęsk ekologicznych. Na szczęście większość nauczycieli zrezygnowała z bezpośredniego wyciągania z przeszłości nauk praktycznych dla współczesności, są raczej przekonani o tym, że wiedza o minionych czasach może i powinna ułatwić zrozumienie współczesności, pobudzić do refleksji nad własnym życiem, zachęcić do jego prognozowania i planowania, być poligonem tworzenia i weryfikowania własnych poglądów.

Wiara w edukacyjną rolę historii nie jest jednak regułą. Są tacy, którzy (jak Hegel) ironizują, że historia uczy, że ludzkość niczego się z niej nie nauczyła czy stwierdzają z przekąsem (Aleksander Świętochowski), że historia mierząc swych bohaterów, nie uwzględnia wysokości ich szczytów. Istnieją też opinie cyniczne, jak powiedzenie Napoleona I, że historia to uzgodniony zestaw kłamstw. Nie jest to stanowisko odosobnione. Podobnie myślał np. francuski poeta i prozaik Paul Valéry. Przekonywał on już w latach trzydziestych XX w., że „Historia jest najniebezpieczniejszym wytworem, jaki wyprodukowała chemia intelektu. Jej właściwości są dobrze znane. Ona to sprawiła marzenia, ona upaja ludy, tworzy im fałszywe pamiątki, przecenia nad miarę złudzenia, rozdrapuje stare rany, nęka w chwilach wytchnienia, wiedzie do obłądzenia wielkości lub do manii prześladowczej i czyni narody zgorzkniałymi, nieznośnymi, próżnymi. Historia potwierdza wszystko, czego się pragnie. Nie naucza ona absolutnie niczego, bowiem zawiera w sobie wszystko i daje odpowiedź na wszystko” (Valéry, 1931, p. 63-64; Grabski, 1972, p. 368). Są to oczywiście postawy skrajne, aczkolwiek trudno zaprzeczyć spostrzeżeniu niedawno zmarłego badacza idei Jerzego Jedlickiego, iż „Historia [...] sama przez się, jak wiadomo niczego nie uczy. Uczy myślenie o historii i spieranie się o nią” (Jedlicki, 1993, p. 107). Bez zaciekłości - dodajmy.

U podstaw każdego sensownego sporu leży przekonanie, że kategoria prawdziwości, wierności historycznej, ma charakter względny. Fakty, epizody, wydarzenia z przeszłości same w sobie nie tworzą zwykle komplementarnej całości. To historycy nadają historii narracyjny sens i aksjologiczny przekaz. Każda opowieść oparta jest bowiem na określonych informacjach, przesłankach

teoretycznych, intencyjnych i interpretacyjnych. Jest zamknięta w ramach możliwości poznawczych człowieka danej epoki<sup>6</sup>. Może być też zapisem ludzkiego doświadczania świata. Historyk dążąc do przedstawienia własnej wizji dziejów konstruuje całościowe obrazy przeszłości. Wybiera najważniejsze, według siebie, elementy procesu dziejowego nadając im odpowiednią rangę i znaczenie. W ten sposób tworzy model minionego świata, którego nigdy nie porówna z oryginałem, bowiem ten już nie istnieje. Pozostają po nim ślady (źródła), ale te są niepewne i przypadkowe. Raz jest ich zbyt mało, innym razem za dużo. Niektórych źródeł i ich potencjału badawczego w obecnej chwili nie dostrzegamy lub nie potrafimy ich odczytać albo zinterpretować (Kolbuszewska, Stobiecki, 2010). Naukowa wiedza historyczna nie jest więc ustalona raz na zawsze, podlega nieustannym przemianom i przekształceniom. Poznanie historyczne „jest we współczesnej metodologii interpretowane najczęściej właśnie jako proces komunikowania naszego doświadczania czasu i rzeczywistości przeszłej. Komunikujemy sobie nasze doświadczanie świata (opowiadamy historie), poszukując w tych komunikatach doświadczeń znanych, już kulturowo oswojonych, lub konstruujemy doświadczenia nowe, oparte o świeże metafory, mity, ideologie czy teorie. Problem prawdy historycznej, rozumianej klasycznie, jako zgodność sądu z rzeczywistością, schodzi na plan dalszy, bardziej akcentuje się jej konwencjonalny charakter: to wspólnota naukowa historyków określa, co jest aktualnie uznanym standardem (prawdą)” (Pomorski, 1998, p. 375-380; 2017, p. 119). W dużej mierze zależy to od kultury metodologicznej i stanowiska filozoficznego reprezentowanego przez to środowisko. Tak czy inaczej historia zawsze jest oparta na domysłach i hipotezach<sup>7</sup>. Nie jest bowiem jasne, „na ile nasze przypuszczenia co do tego, w imię jakich celów/wartości podejmowali nasi przodkowie działania jest świadectwem ich celów, a na ile jest naszych, co do nich presupozycji, wynikających z naszych współczesnych wyobrażeń co do tego, jakie oto sensory mogły występować w przeszłości, a jakie nie!” (Wrzosek, 1999, p. 17). Inaczej mówiąc prawdą jest to, co zostanie społecznie wynegocjowane.

Jednym z ważniejszych celów autonomicznych powinno być przełamywanie pasywno-kontemplacyjnego sposobu nauczania-uczenia się

---

<sup>6</sup> Poziom możliwości poznawczych epoki przedkopernikańskiej sprawiał, iż ludzie wierzyli, że ziemia jest płaska. Dzisiaj mamy zapewne inne ograniczenia, ale nie zdajemy sobie z nich sprawy.

<sup>7</sup> Szerszą dyskusję na ten temat zapoczątkował D. Rops, (Rops, 1943).

historii na rzecz modelu aktywno-refleksyjnego czy analityczno-interpretacyjnego (Zielecki, 1989; Maternicki, 2003, p. 28; Kranz, 2009, p. 96; Bieniek, 2007, p. 11-12; Julkowska, 2015, p. 159). Oznacza to przesunięcie akcentów z wiedzy przyswajalnej (gotowej) na wiedzę zdobywaną w sposób samodzielny. Historia szkolna nie powinna być zbiorem gotowych odpowiedzi, oczekujemy, by była dyscypliną partycypacyjną, w której partycypacja to nie tylko samodzielne zgłębianie wiedzy poprzez konfrontację z literaturą, miejscami i źródłami, ale także interakcja z elementami dyskursu i innymi użytkownikami, co prowadzi do przygotowanie ucznia do nowej roli - roli [współ]autora. W modelu partycypacyjnym uczeń jest więc nie tylko aktywnym i dociekliwym uczestnikiem lekcji/zajęć pozalekcyjnych, ale także współautorem treści kształcenia w tym sensie, że może się do nich swobodnie odnosić, przetwarzać je, krytycznie komentować, wpływać na ich zmianę oraz do pewnego stopnia kreować własny obraz dziejów. W takich okolicznościach zmniejszają się bariery komunikacyjne między nauczycielem a uczniami, którzy wspólnie dochodzą do prawdy. Największą wartością dla ucznia – jak pisał przed laty J. Maternicki – „są te jego ustalenia i sądy odnoszące się do przeszłości, do których sam doszedł na drodze samodzielnie prowadzonych dociekań »badawczych«” (Maternicki, 1998, p. 57; 1999, p. 40). Musi stać za tym świadomość, że każde pokolenie pisze swoją historię.

Ważnym zadaniem edukacyjnym jest rozwijanie myślenia historycznego. Traktujemy go nie tylko, jako jedną z najważniejszych kategorii metodologicznych i dydaktyczno-historycznych, ale także podstawową kompetencję kulturową, która „pozwala na odkrywanie przejawów dawnej i obecnej kultury historycznej oraz rozumienie jej wewnętrznego dynamizmu” (Julkowska, 2015, p. 153-162). Według Wojciecha Wrzosa kształtuje się ona na gruncie szerokiej refleksji kulturowej, będącej udziałem historyka/studenta/ucznia w akcie poznawania, przy czym namysł ten uwzględnia podmiotowość tego myślenia (Wrzosek, 2009). „Myślenie historyczne – pisze poznański metodolog – znajduje swój najgłębszy wyraz nie w werbalnych deklaracjach, nie w faktograficznych wiadomościach przywoływanych w rozmaitych okolicznościach, lecz w aktywizmie, w kreacyjnych postawach wobec odziedziczonej rzeczywistości. To myślenie w kategoriach zmian, demitologizacja historii przez zrozumienie, wyrażone samą praktyką działań, iż to my sami wytwarzamy historię, że jest ona finalnym produktem naszej zwykłej codziennej aktywności i że możemy ją wspólnie przeobrażać. Jej przeciwieństwem jest myślenie fatalistyczne, przekonanie



o bezcelowości wszelkiego indywidualnego i zbiorowego działania, przełamywania ograniczeń wynikających z zastanej rzeczywistości” (Pomorski, 2017, p. 91). Niemiecki historyk globalny Jörn Rüsen mówi o trzech podstawowych wymiarach dzisiejszego myślenia historycznego. Nazywa je strategiami. Są one nieredukowalne, nierozdzielne i tak samo ważne. Pierwszą z nich jest „polityczna strategia stwarzania pamięci kolektywnej. Następnie [...] historyk wymienia kognitywną strategię wytwarzania wiedzy. Do tej drugiej zalicza przeróżne rodzaje interpretacji (*Deutungen*), teorie wiedzy historycznej, konstruowanie kategorii oraz metody opisane jako »reguły badania empirycznego«. Twórca omawianego schematu dodaje jeszcze wymiar poetyki i retoryki historycznej reprezentacji” (Ciunajtis, 2011, p. 59).

Myślenie historyczne jest przede wszystkim produktem edukacji (Topolski, 1972, p. 22-23). We współczesnej dydaktyce historii tego rodzaju refleksję uznaje się za jedno z głównych zadań prowadzących do przekształcania świadomości historycznej<sup>8</sup>. Najlepiej realizować je w oparciu o narracje powstałe w paradygmacie historii społecznej i kulturowej. Ważny jest też dobór treści kształcenia. Powinny one być dobierane w oparciu o cztery kryteria: 1) metodologiczno-rzeczowe, 2) społeczno-kulturowe, 3) ideowo-wychowawcze i 4) dydaktyczne. Treści nauczania-uczenia się historii zasadniczo obejmują cztery elementy: 1) zbiór wiadomości dotyczących wybranych strategicznie wydarzeń procesów dziejowych, 2) wątki historiozoficzne, 3) treści metahistoryczne i 4) treści kulturologiczno-historyczne, odnoszące się do pozanaukowych form myślenia (Maternicki, 2004c, p. 393-394). Wydaje się, że najlepiej przedstawiać je w systemie cyklicznym lub mieszanym.

Edukacja historyczna nie powinna „formułować gotowych receptur na życie młodego pokolenia ani dostarczać mu jedynie słusznych wzorców” (Górczyński, Stępnik, 1999, p. 242). Myślenie historyczne uczniów i nauczycieli nie powinno być kalką podręcznika czy podstawy programowej. Powinno służyć ich interpretowaniu. Zmieniać nie tylko uczniów, ale także nauczycieli (Solarzka, 2013, p. 180-181). Efektem takiego działania ma być gotowość nie tylko do

---

<sup>8</sup> Tu rozumianej, jako wiedza o proveniencji naukowej, system wyobrażeń, sposób przeżywania historii i akceptowany świat wartości. Świadomość historyczna jest bardzo ważną kategorią dydaktyczno-historyczną. Posiada obszerną literaturę przedmiotu, dlatego pozostawiamy ją do omówienia w innej rozprawie. W niemieckiej dydaktyce historii uważana jest niemal za wszystko, co jest „produktem” edukacji historycznej (Traba, Thünemann, 2015b).

przyswajania „podawanej” wiedzy, ale także do rozwijania samodzielnej refleksji nad przeszłością, partycypowanie w tworzeniu narracji o przeszłości, integrowanie wiedzy interdyscyplinarnej, dekonstruowanie mitów, poszerzanie horyzontów na światy historycznie możliwe. Z tym wiąże się umiejętność analizowania źródeł czy, szerzej, czytania tekstów kultury. Jeśli powyższych kwestii nie uwzględnimy w działaniach edukacyjnych jedynym efektem będzie tylko gimnastyka umysłu.

Stosunek do źródeł ma w rozwoju myślenia historycznego nadzwyczajne znaczenie. Mimo, że uczniowie nie są w stanie przeprowadzić fachowej krytyki źródeł (wewnętrznej i zewnętrznej), to w procesie nauczania-uczenia się mogą one pełnić ważne funkcje, np. ilustracyjną, motywacyjną, informacyjną i weryfikacyjną (Tazbirowa, 1971, p. 9-10; Maternicki, Majorek, Suchoński, 1993, p. 355-360). Systematyzowanie źródeł nie jest pierwszą potrzebą dla tego opracowania. Wystarczy, jeśli podzielimy je np. na pisane i niepisane, bezpośrednie i pośrednie, adresowane lub nie<sup>9</sup>. Zaliczyć do nich możemy prawie wszystkie wytwory człowieka w przeszłości (wraz z kanałami informacyjnymi), posiadające walory poznawcze i skłaniające do stawiania pytań. Mogą to być np. dokumenty, dzienniki, pamiętniki, zabytki, pomniki, dzieła sztuki, piśmiennictwo, herby, pamiątki rodzinne, fotografie, pieczęcie, pieniądze, druki zwarte i ulotne, świątynie, groby, narzędzia, przekazy audio-video, materiały kartograficzne i ikonograficzne i wiele innych. W edukacji szkolnej funkcjonują one, jako środki dydaktyczne, których celem jest dostarczanie wiedzy i kształcenie (na różnym poziomie) umiejętności samodzielnej i poprawnej analizy tekstów kultury (Błachowska, 2004, p. 448-450; Jakubowska, 2004, p. 159-160).

Świadomość znaczenia źródeł należy do najważniejszych walorów, jakie powinno się wynosić ze szkoły. Umiejętność i nawyk korzystania z nich jest gwarancją pozostawania w świecie z historią w wieku poszkolnym. Dają one wyobrażenie, jak powstaje wiedza historyczna. Pozwalają prowadzić samokształcenie. Stanowią mocny fundament wolności poglądów i tarczę przed różnymi formami manipulacji. Umożliwiają realizowanie osobistych pasji i zainteresowań.

Powyższe uwagi mają w dużej mierze charakter postulatywny. W praktyce szkolnej myślenie historyczne jest podporządkowane „pragmatyce” edukacyjnej,

---

<sup>9</sup> Szerzej na ten temat m.in. w publikacjach: (Giermakowski, 1999; Labuda, 2010; Kubis, 2012, p. 197-211).

nabiera charakteru funkcjonalnego i ściśle przedmiotowego. Przeważnie „kojarzone jest z zestawem obowiązujących cech, opisujących scjentystyczny model edukacji historycznej, ale w praktyce ulega nazbyt często uproszczeniu w wyniku banalizacji celów kształcenia albo »ratunkowego« sprawozdania skomplikowanej materii dziejów do schematu przyczynowo-skutkowego” (Julkowska, 2001, p. 113). Często wynika to z niewiary nauczycieli w możliwości uczniów w zakresie interpretacji źródeł, formułowania wniosków, hipotez czy budowania narracji alternatywnych. Jest to ostrożność w dużym stopniu uzasadniona. Wiele badań wskazuje bowiem, że do posługiwania się abstrakcyjną materią historii gotowa jest dopiero młodzież licealna (Stępnik, 1986, p. 75-78).

Z myśleniem historycznym wiąże się zjawisko „zmysłu historycznego”. Definiować go można, jako „zdolność dostrzeżenia i wyrażenia zmiennego/historycznego aspektu świata” (Werner, 2009, p. 65). Im świat jest bardziej złożony, tym bardziej rozwiniętego zmysłu wymaga. Ma on na ogół wymiar indywidualny.

Myślenie i zmysł historyczny rzutują na świadomość i kulturę historyczną. W literaturze naukowej można znaleźć setki prób definicji tych pojęć. Przytoczmy najciekawszą. Niemiecki historyk i dydaktyk Bernd Schönemann zaproponował, by obie kategorie „streścić w ramach centralnej kategorii »świadomość historyczna w społeczeństwie« [...] jako dwie strony jednego medalu. Z jednej strony mamy świadomość historyczną w postaci konstruktu o charakterze *indywidualnym*, powstającym w wyniku procesów internalizacji i socjalizacji, z drugiej strony kulturę historyczną, istniejącą jako produkt *zbiorowy*, wytwarzany w przeciwstawnym procesie eksternalizacji oraz posiadający właściwości domagającego się akceptacji uprzedmiotowienia” (Traba, Thüneman, 2015a, p. 20). Propozycja ta nie doczekała się jeszcze akceptacji polskiego środowiska dydaktycznego. Kulturę historyczną warto by uczynić kategorią organizującą edukację nauczycieli.

Wróćmy do naszej taksonomii. **Cele wtórne** (instrumentalne, uniwersalne) są realizowane nie tylko na lekcjach historii. Właściwie spełniane są na wszystkich zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych, a także w edukacji równoległej.

Najważniejszym z nich to wprowadzanie do świata wartości, takich jak np.: wolność, patriotyzm, sprawiedliwość, godność, prawa człowieka, humanizm, demokracja, odpowiedzialność, dobro, honor, tolerancja, otwartość itp.

(Tchorzewski, 1999, p. 20-28; Zielecki, 1999, p. 43-61). To, dlatego dawniej historię nazywano nauką moralną. Istnieje wielość definicji pojęcia „wartości” (Denek, 2003, p. 214-225). Większość z nich w centrum stawia człowieka (Maternicki, 1988, p. 59). Na użytek tegoż opracowania możemy przyjąć za socjologiem Janem Szczepańskim, że „Wartością nazywamy dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążeniu do niego. Wartościami są te przedmioty, które jednostkom i grupom zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie, dążenie do nich lub ich osiągnięcie daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku lub też są niezbędne do utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i jej znaczenia wśród innych grup” (Szczepański, 1963, p. 54; Maternicki, Majorek, Suchoński, 1993, p. 137-138).

W edukacji zawsze mamy do czynienia z wartościami preferowanymi i niepreferowanymi. Z tego względu trzeba spojrzeć szerzej na tę kwestię. „Zauważmy, – pisze metodolog Wojciech Wrzosek – że [...] cele działań ludzkich, sposoby ich podejmowania, intencje, motywy, wybory, to nic innego jak wartości. Historia *res gestae* to historia wartości. Wartości to pomyślane lub realizowane sensory indywidualnych bądź zbiorowych poczynań. Wartości więc są eterem historii. Są od niej nie oddzielane” (Wrzosek, 1999, p. 12). Nie ma raz na zawsze ustalonego systemu wartości. Zaznaczmy jednak, że to, co nie jest preferowaną wartością również ma znaczenie w edukacji.

W kręgu wartości odbywa się proces formowania oraz socjalizacja dzieci i młodzieży. Polega to na wyposażaniu młodego pokolenia we wzorzec postaw i zachowań, a także kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Historia ma tu do spełnienia wyjątkową rolę, zwłaszcza w zakresie wychowania patriotycznego i obywatelskiego (stąd jej polonocentryzm). Kilo odwołuje się zazwyczaj do wartości ogólnych i powszechnie akceptowanych. Stanowią one kapitał społeczny. Ich dobór podąża za macierzą – kulturą (Rulka, 2003, p. 19-25). To od niej uczymy się historycznego postrzegania świata, w niej znajdujemy potwierdzenie wartości.

Edukacja prowadzi m.in. do autoidentyfikacji przez historię. Nadaje sens naszej indywidualnej i zbiorowej egzystencji (z daleka lepiej widać). Jest miejscem „unarodowienia” i „uobywatelnienia” wiedzy. Pozwala wybierać przyszłość i działać na rzecz jej spełnienia. Umożliwia ustosunkowanie się do czynów

naszych przodków i oceniać ich działania. Pozwala poznać ludzi zacnych i niecnych. Pokazuje, jak być wielkim i jak być nikim. Uczy wartościowania oraz przeżywania emocji, bez których nie ma przyswajania wartości ani snucia marzeń (Rulka, 2003b, p. 19). Z tej racji „edukacja historyczna nie powinna i nie może ani pomijać uczuć, ani ich eliminować; musi je wyjaśniać” (Jeismann, 2015, p. 191)

Świat wartości i emocje budują nasze poczucie tożsamości. W węższym i potocznym rozumieniu „tożsamość” oznacza „ten sam” (łac. *idem*), co zakłada jakieś podobieństwo lub identyczność. Łączy się z „identyfikacją” (częściej „samoidentyfikacją”). Termin ten definiuje się wtedy jako „naturalny” zespół cech wyróżniających daną osobę lub społeczność, skutkujący aktem dobrowolnego i spontanicznego „przyłączenia się” do określonej zbiorowości (Kłoskowska, 1992, p. 133). Podejście to, ze względu na swoją „lekkość”, dominuje w dyskursie dydaktycznym. Przyjmuje wtedy charakter deklaracyjny i życzeniowy. Odwołuje się do elementów afektywnych i pragmatycznych, subiektywnych, nawykowych lub ideologicznych (Ossowski, 1967, *passim*; Myrdzik, 2012, p. 220-222).

W nauce, ogólnie rzecz biorąc, „tożsamość” ma inne konotacje. Wiąże się z realnym, wewnętrznym i zewnętrznym oglądem rzeczywistości. „Tożsamością” określa się wtedy refleksyjny stosunek podmiotu do samego siebie, a pośrednio do innych. Aby dana jednostka/grupa społeczna mogła mówić sensownie o poczuciu własnej tożsamości powinna posiadać – przynajmniej w jakimś stopniu – własny kod kulturowy, „świadomość siebie, świadomość własnych atrybutów i doświadczeń, jakie składają się zarówno na jej odrębność, jak i na podobieństwo z innymi, na jej poczucie uczestnictwa w zmieniającej się sieci stosunków społecznych (Melchior, 1990, p. 22). Tak rozumiana tożsamość nie jest czymś, co posiada centrum, mówimy raczej o „przypadkowej pajęczynie, ustanowionej przez sieci przekonań i pragnień” oraz wiele towarzyszących im imponderabiliów (Rorty, 1991, p. 191-193; Szwed, 2003, p. 17; Karkowska, Skalski, 2010, p. 45-116)..

Właśnie to sprawia, że poczucie tożsamości można odnosić do rozmaitych sfer życia społecznego (Stępnik, 2013, p. 77-90). Odwołujemy się do niego w prostych porównaniach, ocenach i złożonych analizach naszej rzeczywistości (Grzybowski, 2012, p. 5). Każdy tego potrzebuje, mimo że może to być dla nas nie tylko „motorem rozwoju” lecz i „kulą u nogi” (Edensor, 2004, p. 47). Tożsamość jest naszym własnym obrazem jak i obrazem naszych sąsiadów. Bez tego nie bylibyśmy Polakami. Tożsamość, zatem to nasze „korzenie”, racja bytu, bez względu na to ile jest w nich naiwnej wiary, mitu i stereotypu. Człowiek nie jest

w stanie rozwijać się w historycznej próżni. Bez tożsamości nie byłoby tradycji, przywiązania do wolności, własnego państwa, współobywateli, języka i kultury (Błuszkowski, 2005, p. 17-18). Trudno było by bez niej funkcjonować w świecie przyjętych relacji społecznych i ustrzec się alienacji (Posner-Zieliński, 2005, p. 3). Zabrakłoby ważnego czynnika integracyjnego, poczucia dumy i motywów do uczestnictwa we wspólnocie narodowej.

W zabieganiu o tożsamość młodego pokolenia (choć nie tylko) pojawia się praktyka nazywana polityką historyczną. Na ogół jest ona kojarzona z aktywnością państwa. Często jest wpisywana w taką czy inną ideologię oświatową i może być realizowana poprzez przekaz jawny lub ukryty. Jeden i drugi mogą potencjalnie legitymizować i sakralizować istniejący porządek społeczno-polityczny. Historia dostarcza wtedy „kostiumów” aktualnym problemom (Szacka, 1996, p. 14). Jest ona w stanie „konserwować [...] poglądy, uprzedzenia i stereotypy, ale może też dawać impuls do zmiany” (Chomczyńska-Rubacha, 2011, p. 7). Może przybierać charakter oczekiwanego upamiętniania lub zapominania. Z doświadczenia wiemy, że edukacja formalna jest zawsze, w taki czy inny sposób sterowana, gdyż jest immanentnie związana z władzą, która ją współorganizuje i współfinansuje. Jest traktowana jako składnik szeroko rozumianej polityki społecznej (Bornholtzowa, 1963, p. 5). Nie wchodząc w polemiki o charakterze światopoglądowym, należy zauważyć, że każda polityka historyczna „przypomina historyczną utopię - idealny obraz przeszłości, z wyraźnym zaznaczeniem konfliktu »dobra« i »zła«, modelowymi bohaterami, którzy winni się stać wzorami dla kolejnych pokoleń” (Stobiecki, 2018, p. 113). Czasem przyjmuje ona postać „pomnikoterapii” (Traba, 2006, p. 89).

Polityka historyczna państwa jest skutecznie uprawiana w krajach niedemokratycznych i wyznaniowych, zwłaszcza tych, w których istnieje tylko jeden (oficjalny) kanał informacyjny. W takich okolicznościach historia, jako przedmiot kształcenia schodzi na drugi plan (Wójcik-Łagan, 2002, p. 293). Jej produktem jest mitologia, propaganda i „umysł historycznie zniewolony” (Pomorski, 1985, p. 113-128). W historii spolityzowanej nie ma dwuznaczności - albo jest się bohaterem, albo zdrajcą. Tego rodzaju polityka historyczna nastawiona jest na jednostronne rozwijanie oczekiwanych postaw i zachowań. Często odwołuje się do sytuacji nadzwyczajnych, budzi pragnienie heroicznych czynów, „czasem nawet gotowość poniesienia ofiary, ale nie uczy (w każdym razie nie robi tego w zadawalającym stopniu), jak żyć godnie, jak realizować swe plany

i marzenia, jak zmieniać swoje życie i najbliższe otoczenie, jak być pożytecznym dla swojego miasta i kraju w »zwykłych«, »normalnych« czasach” (Maternicki, 1998, p. 35; Pomorski, 1985, p. 113-128). Tak rozumiana polityka historyczna ma większy sens raczej na arenie zewnętrznej (międzynarodowej), a nie w szkolnej edukacji dzieci i młodzieży w kraju.

W państwach o mocno zakorzenionej tradycji demokratycznej mamy do czynienia z realną wielością „polityk historycznych” i kanałów informacyjnych. Przekaz ideowy płynie nie tylko ze strony państwa (które też nie stanowi monolitu), ale także z Internetu, kościołów i związków wyznaniowych, uniwersytetów, samorządów, partii politycznych, organizacji młodzieżowych, instytucji pozarządowych, stacji radiowych i telewizyjnych, wpływowej prasy, środowisk subkulturowych itp. W demokracjach wystarczy więc mówić o badaniach, popularyzacji i edukacji. Pojęcie „polityki historycznej państwa” jest mało adekwatne z racji swej małej spójności i konkurencyjności. Lepiej byłoby posługiwać się terminem „polityka pamięci”, czy „kultury pamięci”. Tak czy inaczej „polityka historyczna” może być punktem odniesienia lub kategorią dyskursywną i tak będzie traktowana w dalszej części naszych rozważań.

W polskich realiach polityka historyczna państwa preferuje panteon bohaterów, którzy są ludźmi o cechach wyjątkowych, godnych pochwały, pamięci i naśladowania (Topolski, 2008, p. 309). Wiąże się to z oceną historyczną i moralną, która jest przeważnie opinią zabarwioną emocjonalnie. Oceny te mają przeważnie charakter nieobiektywny, są uwarunkowane ideowo, zmieniają się wraz ze zmianami systemów wartości, których dotyczą (Ricoeur, 2012, p. 446-457). Jak pisał Jerzy Topolski „żadna historiografia nie może uciec od ideologii, nawet jeśli historyk chce być jak najbardziej »obiektywny« i kiedy jest najbardziej przekonany, że przekazuje prawdę, to i to dążenie jest ideologią, a jest to dążenie tym ostrzejsze, im jest ono bardziej powiązane z przekonaniem historyka o istnieniu jakiejś jedynej prawdy, do której zmierzamy, czyli z wyznawaniem tzw. naiwnego realizmu” (Topolski, 2008, p. 305). Ogranicza się on do prostego wartościowania i infantylnizmu ideowego: „kto kocha Ojczyznę ten jest dobry”. W ten sposób - użyjmy słów Magdaleny Grochowskiej - „historia układa się jak gładka tkanina, spod której nie widać podszewki” (Grochowska, 2009, p. 384).

W polityce historycznej najbardziej eksponowani są bohaterowie tragiczni, jednowymiarowi, przegrani. Świętujemy zwykle wydarzenia martyrologiczne i tzw. zwycięstwa moralne (np. Powstanie Warszawskie). Tak być nie musi.

Obcowanie z historią może kształtować pozytywną orientację przeszłościową, odwołując się do wydarzeń radosnych, zbiorowych wyzwań i sukcesów bohaterów. Taka postawa skłania do myślenia, szukania satysfakcji, inwestowania w przyszłość. Niestety powinno bardziej refleksyjnym doświadczeniem niż przedmiotem kultu. Dzięki temu „widzimy też współczesne szanse i zagrożenia, a zwłaszcza mamy inny stosunek do ludzi. Gdy w pamięci dominuje trauma - szukamy rewanżu, czujemy bezradność [...], mamy poczucie krzywdy, zgłaszamy roszczenia. Gdy we wspomnieniach dominuje przyjemność - eksponujemy dumę i, czując swoją sprawczość, szukamy nowych osiągnięć, by mieć nowe powody do dumy” (Żakowski, 2018, p. 18). Martyrologizacja narodowej przeszłości, nadużywanie kategorii „zdrady”, metafora „oblężonej twierdzy” rodzi historyczny patriotyzm, psychologiczny mechanizm wypierania, cynizm, tchórzostwo. Nauczyciele powinni o tym pamiętać. Stulecie odzyskania niepodległości przez Polskę będzie znakomitą ku temu okazją.

Edukacja szkolna kształtuje specyficzny świat pojęć i ich rozumienie. Przez „pojęcie” „należy rozumieć wyraz lub połączenie wyrazów o specjalnym, konwencjonalnie ustalonym znaczeniu naukowym lub technicznym” (Kujawska, 2004, p. 277; Kufit, 1990). Należą one do zbioru pewnego typu metafor historycznych (Wrzosek, 1995, p. 25-37). Fundują i spajają językowy obraz świata. Pozwalają (werbalnie) przedstawiać światy historyczne możliwe. To od „fundamentalnych metafor historycznych zależy, z jakim rodzajem ładu świata, i człowieka w nim, mamy do czynienia” (Wrzosek, 1999, p. 12). Jest to bardzo ważne zadanie dla procesu poznania gdyż „wiedza historyczna, czyli kwalifikowany składnik świadomości historycznej będący efektem edukacji historycznej składa się, roboczo biorąc, z dwóch składowych. Właśnie z (1) kategorii pojęciowych organizujących we względnie spójną całość przekonania o przeszłości i (2) wypełniającą ją konkretyzację faktograficzną. Składową usensowiającą całość, w tym i ową faktograficzną warstwą, są ostatecznie metafory historiograficzne” (Wrzosek, 1999, p. 13).

Pojęcia możemy w różny sposób kategoryzować. Maria Kujawska, nawiązując do ustaleń J. Topolskiego, zaproponowała ich podział ze względu na rolę, jaką odgrywają one w wiązaniu narracji. Poznańska dydaktyczka historii podzieliła je „na 1) podstawowe (kategorialne) - takie jak: - czas, przestrzeń, ciągłość itp.; 2) teoretyczne (ogólne) - nieskonkretyzowane czasowo-przestrzennie - takie jak: państwo, naród, cywilizacja, kultura, nacjonalizm itp.,



oraz skonkretyzowane czasowo-przestrzennie - takie jak: Rzeczpospolita szlachecka, naród polski, cywilizacja zachodnia, kultura europejska, nacjonalizm polski itp.; 3) metaforyczne - czyli takie, w których sens literalny pojęcia jest różny od sensu przypisywanego, np. źródło historyczne, jesień średniowiecza; 4) przedmiotowe (faktograficzne) - nieskonkretyzowane, takie jak: waza, pług, zamek itp., oraz skonkretyzowane, np. waza attycka, szesnastowieczny pług, zamek Radziwiłłów” (Kujawska, 2001, p. 279; Topolski, 1998b, p. 112-121). W edukacji spełniają one ważne funkcje: organizują wiedzę, pobudzają operacje myślowe, kształtują kompetencje językowe, rozwijają słownictwo, wyobraźnię, kreatywność, umiejętność analizy i syntezy, modelowania, uczą korzystania z wydawnictw słownikowo-encyklopedycznych itp.

Operowanie pojęciami ma głęboki dydaktyczny sens. Historia, jako *rerum gestarum* jest bowiem grą pojęć o nadzwyczajnej pojemności (np. cywilizacja, patriotyzm, demokracja, dziedzictwo, postęp). Jak dowiódł francuski antropolog Claude Lévi-Strauss, Klio posługuje się najbardziej abstrakcyjnym językiem jaki stworzył człowiek (Lévi-Strauss, 2001, p. 325-356). Bez przynajmniej podstawowej znajomości tej sfery niemożliwa byłaby rozmowa o minionej rzeczywistości. Wprowadzanie w świat pojęć wymaga specjalnej metodyki (Konieczka-Śliwińska, 2012, p. 279-290), która wykracza jednak poza rozważane w tym tekście kwestie.

W procesie kształcenia dużą rolę (z pewnością większą niż miejscami abstrakcyjna historia powszechna czy narodowa) ma do spełnienia historia regionalna i lokalna. Pod pojęciem tym kryją się dzieje większych lub mniejszych jednostek terytorialno-ludnościowych, wchodzących w skład jakiegoś pozwalającego się sensownie wyodrębnić terenu (Stępnik, 1990, p. 15-31; Konopka, Wójcik-Łagan, Stępnik, 1986, p. 239-315; Burda, 2010, p. 293-304). Z badań dydaktyków historii wynika, że cieszą się one zainteresowaniem  $\frac{3}{4}$  populacji uczniowskiej. Co piąty uczeń chciałby, żeby to był oddzielny przedmiot szkolny (Lewandowska, 2002, p. 346-347). Ma to związek z tym, że proces poznania historii lokalnej i regionalnej nawiązuje do naturalnych mechanizmów rozwojowych: od bliższego do dalszego, od konkretnego do teoretycznej abstrakcji, od doświadczenia do rozumienia. Dzieje mniejszej ojczyzny odwołują się do świata indywidualnych emocji, wymagają aktywnego zaangażowania, którego efekty są możliwe do zweryfikowania (Stępnik, 2004, p. 111-112). Pozwalają one na zapobieganie homogenizacji kultury, odtworzenie kolorytu lokalnego, unikanie męczącego werbalizmu, nadawanie historii większej

„życiowości”, konfrontowania się ze źródłem historycznym, przełamywanie kompleksu prowincji. Pomagają w kształtowaniu myślenia kategoriami życia zbiorowego, mobilizują do aktywnej pracy na rzecz własnego środowiska, ułatwiają rozumienie jego specyfiki i potrzeb (Konieczka-Śliwińska, 2011, p. 329; Maternicki, Majorek, Suchoński, 1993, p. 197). Stanowią poligon dla ćwiczenia pewnych umiejętności dydaktycznych. Stwarzają uczniom możliwość poczucia się partnerem poznawczym nauczyciela i podmiotem kształcenia. Na gruncie historii regionalnej i lokalnej można osiągnąć więcej, niż w szerszej przestrzeni terytorialno-ludnościowej. Jest to, bowiem sfera sentymentalna. Jak pisze Bogumiła Burda: „»Mała ojczyzna«, [...] to kraj rodzinny, który często kojarzy się z domem rodzinnym, najintymniejszymi przeżyciami, pierwszą miłością, pierwszym bólem, ale i pierwszym elementem historii. Historia mojej rodziny, dziadków, czy też ziemia, w której zapuszczamy korzenie, bieg który nazywamy życiem. Najpiękniejsze miejsce na ziemi, gdzie tworzy się »mała« i duża historia» (Burda, 1999, p. 319). Małe ojczyzny uczą jak żyć w ojczyznach wielkich. Pasierb, 1989, p. 2).

Skala i sposoby wykorzystania dziejów regionalnych czy lokalnych zależy wyłącznie kultury dydaktyczno-historycznej nauczyciela. Nie sposób przecież w uniwersalnym podręczniku „dopuszczonym do użytku szkolnego” zapisać czy nawet podpowiedzieć odpowiednich pomysłów i materiałów. Te wymagają własnej inwencji oraz selektywnych inspiracji. Pamiętać przy tym powinniśmy, że mimo ciekawych doświadczeń na polu regionalizacji edukacji (zwłaszcza w okresie międzywojnia czy pierwszej dekady XXI w.), praktykowany regionalizm w szkolnictwie na ogół miał charakter erudycyjny. Z obserwacji wynika, że „Nauczyciele zamiast skłaniać do analizy stylu kultury regionu, znajdowali satysfakcję w statystyce, w gromadzeniu nabywanej wiedzy, w dowodach na rosnącą aktywność obywatelską, mierzoną intensywnością potrzeb kontaktów z muzeum, ochoczym udziałem w lokalnych imprezach, czytaniem miejscowej prasy. Właśnie takie kryteria stawały się często argumentami uprawniającymi do wysokiej oceny związków z regionem” Kossakowska-Jarosz, 2006, p. 18). Ten typ praktykowania regionalizmu należałoby zmienić na model uwzględniający rozwój kompetencji ucznia i integrujący zjawiska z różnych dziedzin wiedzy.

Ostatnia reforma programowa nie ułatwia wprowadzania elementów regionalnych i lokalnych do edukacji. Kwestie dotyczące „małych ojczyzn” zostały przyporządkowane poszczególnym przedmiotom wraz z celami edukacyjnymi

i efektami kształcenia uczniów. Z tego względu „trudno je powiązać w jedną, logiczną całość. Dodatkowo poprzez rozproszenie elementów edukacji regionalnej, łatwo stracić z oczu jej cel ogólny, główne zadania i końcowe osiągnięcia uczniów” (Konieczka-Śliwińska, nd, p. 13). Dużą szansą dla admiratorów regionalizmu w edukacji jest to, że współczesny nauczyciel nie musi korzystać z programów dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEN. Może samodzielnie przygotować autorski program nauczania dla swoich uczniów w oparciu o podstawę programową. Daje to pewne możliwości, z których warto skorzystać wiedząc, że „Środowisko lokalne, rodzinne, wiejskie, miejskie, regionalne staje się najbogatszym rezerwuarem środków dydaktycznych - najbliższych i najprostszych w zastosowaniu” (Roszak, nd, p. 14).

Niemniej ciekawą perspektywę kształcenia historycznego tworzy edukacja muzealna. Aktualnie placówki muzealne preferują dwa główne modele kształcenia: percepcyjny i partycypacyjny. Rzecz jasna stanowią one tylko ramę, w której mieści się wiele form pośrednich. Edukacja muzealna zyskała na znaczeniu szczególnie w ostatnich latach, kiedy to „Po pierwsze – tradycyjne nauczanie, skupione w szkołach traci swoją moc. Zaledwie kilka procent maturzystów wybiera historię na egzaminie dojrzałości. Nauczanie w placówkach szkolnych zostało poddane presji testów i ewaluacji zewnętrznej, dlatego przestaje, tak jak dawniej, kształtować kulturę historyczną. Po drugie – rolę kulturotwórczą i edukacyjną przejmują inne instytucje, z muzeami na czele. Muzea starają się zająć coraz więcej miejsca wśród podmiotów kształtujących świadomość historyczną społeczeństwa”<sup>10</sup>. Jest to informacja bardzo dobra (dla muzeów) i raczej zła (dla szkół). Skupmy się jednak na pozytywnych stronach tej zmiany.

Edukacja muzealna otwiera drogę do celów i efektów, o których trudno nawet myśleć w nauczaniu tradycyjnym. Placówki muzealne są przecież miejscami i nośnikami historii, komponentami kultury pamięci, ogniwami komunikacji społecznej i ośrodkami oddziaływania społecznego, a także ważnymi miejscami uczestnictwa w kulturze. Dobrze wpisują się w tzw. przewrót polisensoryczny (wzajemne wspomaganie procesu dydaktycznego przez słowo, obraz, dźwięk, zapach, dotyk, i.in.). Nowe muzea humanizują przestrzeń życia jednostki, dają możliwość reinterpretacji znanych skądinąd zjawisk i obiektów, proponują swym

---

<sup>10</sup> Cytowany fragment pochodzi z recenzji B. Wagner zamieszczonej na obwolucie książki *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty – Konteksty – Ujęcia*, pod red. W. Wysok, A. Stępnik, (Wysok, Stępnik, 2013).

gościom „przestrzenie i sytuacje krytycznego oglądu, refleksji i namysłu nad aktualnymi problemami oraz wyzwaniem życia, i to zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i wspólnotowym, społecznym, obywatelskim” (Pater, 2013, p. 12). Wizyta w muzeum uruchamia bowiem „proces poznawczy [...], który łączy poznanie historii z autorefleksją egzystencjalną, tzn. refleksją nad własnymi postawami, opiniami i zachowaniami” (Kranz 2009, p. 11). Staje się on „komponentem myślenia o nas samych w teraźniejszości i przewidywanej przyszłości” (Kranz, 2009, p. 10). Wyzwała to twórczą aktywność uczniów, pobudza ich osobiste doświadczenie, skłania do działania (Wojnar, 1991, p. 16-17). Muzealia zaś stają się mediami pomiędzy nadawcami a odbiorcami, a ekspozycje wspólnymi rdzeniami różnych dyskursów, „strefami kontaktu” (aktu porozumienia międzyludzkiego) osób, które uświadamiają sobie w muzeum, co ich łączy. Pozwalają na dostrzeżenie wielości faktów i problemów, składających się na holistyczny obraz świata (Ziębińska-Witek, Żuk, 2015, p. 7-9). Uczą postrzegania problemów w ciągach logicznych i współzależnościach.

Miejsca te są też swoistym warsztatem, w którym następuje nie tylko przyswajanie, lecz także weryfikacja i konkretyzacja wiedzy historycznej. Sprzyja to integracji myślenia konkretno-przedmiotowego z teoretyczno-abstrakcyjnym (Trzcńska, 1989, p. 86). Pomaga w realizacji ważnej dla pedagogiki zasady pogłębłości. Dzięki możliwości swobodnej obserwacji i interpretacji zabytków dokonuje się aktywizacja spostrzeżeniowych i wyobrażeniowych schematów poznawczych uczniów, ukształtowanych nie tylko w szkole, lecz i poza nią. Pozwala to młodym ludziom zrozumieć, że „historia dotyczy żywych ludzi a nie wymyślonych opowieści” (Honeybone, 2007, p. 25). Przybliża sferę pojęć, symboli i znaczeń zmieniających się w zależności od perspektywy, z której są widziane. W procesie tym sprawności intelektualne uczniów są doskonałe i dostosowywane do mechanizmów poznania historycznego. Dzięki temu mogą oni zrozumieć, jak i dlaczego różni ludzie odmiennie odczytują i opowiadają historię. Służy to budowaniu postaw demokratycznych i obywatelskich.

Edukacja muzealna wyzwala w uczniach naturalną ciekawość i potrzebę samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Odbywa się ona w atrakcyjnym, nietypowym otoczeniu, pozwala na stosowanie nowatorskich metod i technik dydaktycznych (Szewczuk, 2011, p. 35-42; Wróblewska, Radłowska, 2013, p. 97-249). Odciąża to młodzież od pamięciowego, często mechanicznego przyswajania informacji, pobudza operacje myślowe, ułatwia analizę i syntezę wiadomości.

Wspomaga takie umiejętności jak: porównywanie, kojarzenie, wnioskowanie i uogólnianie. Ma wpływ na aktualizację wiedzy historycznej, w czym pomocne mogą być m.in. ekspozycje czasowe, związane z aktualnymi wydarzeniami. Wzmacnia to efektywność nauczania-uczenia się historii. Stwarza liczne okazje do mimowolnego skupiania uwagi na dowolnych, wybranych samodzielnie przez ucznia elementach ekspozycji.

Osiąganiu tak ambitnych celów i efektów kształcenia sprzyja aura panująca w muzeach. Jest to niezwykle istotny czynnik edukacyjny. Dostrzegł go brytyjski pedagog Richard Livingstone twierdząc, że „Wychowanie jest zarówno kształceniem, jak i stwarzaniem atmosfery” (Wojnar, 1991, p. 17). Tworzy ona nowy świat przeżyć, doznań i wrażliwości. Buduje swoiste *theatrum* historii, sprawia, że staje się ona ciekawsza. Pomaga realizować indywidualne zainteresowania pojawiające się w nowych warunkach poznawczych. Sprzyja koncentracji i zaangażowaniu uczniów w proces nauczania-uczenia się. Daje możliwości samodzielnego konstruowania sytuacji problemowych i rozwiązywania ich. W ten sposób realizuje się zasada świadomego i aktywnego nauczania-uczenia się. Służy temu bezpośredni kontakt z muzealnikami, których uczeń traktuje, jako niezależnych ekspertów.

Klimat, jaki stwarzają muzea wszystkich typów może być niezastąpiony w realizacji celów edukacyjnych, których efekty uczniowie mogą przenosić na aktualną rzeczywistość. Wystawy muzealne realizują bowiem „funkcję wyjaśniającą, moralizującą i ostrzegającą” (Kranz, 1998, p. 9). Uczenie się za pośrednictwem eksponatów muzealnych, zwłaszcza w autentycznej przestrzeni historycznej, stwarza korzystne warunki do rozbudzania uczuć patriotycznych, empatii, postaw obywatelskich czy humanistycznych, wpływa na proces kształtowania się postaw afirmacyjnych wobec naszej przeszłości. Daje to szansę realizacji edukacji wielokulturowej. Zabytki gromadzone w muzeach są przecież autentycznym świadectwem życia ludzi różnych narodów, kultur, grup środowiskowych, zawodowych, pokoleniowych etc. Pokazują, jak doświadczają i pamiętają przeszłość Polacy, Niemcy, Rosjanie, Żydzi, Francuzi, Holendrzy czy inne nacje. Dzięki temu muzea przypominają uniwersalne wartości, takie jak: odpowiedzialność, tolerancja, solidarność. Służą ochronie dziedzictwa kulturowego przodków i kultywowaniu ich pamięci, co należy do kanonu kształcenia historycznego. Mają one szczególną rolę do spełnienia w edukacji regionalnej (Brzezińska, 2013, p. 43; Daszkiewicz, 1989, p. 135-143).

Wszystko to czyni współpracę z muzeami pożądaną i wartościową. Niestety, w praktyce często jest tak, że „Muzeum zaprasza szkoła się waha” (Miliszkievicz, Stachyra, 1996, p. 56-59; Stachyra, 2011, p. 61-70). W tym miejscu warto też powtórzyć za lubelską polonistką Iwoną Morawską, że dziś, w czasach „migotliwości” życia czy „płynnej nowoczesności” ludzie zmuszeni są do nieustannego ustalania kontekstów, które wyznaczają zmienne kontury ich własnej tożsamości i społecznej identyfikacji. Współczesny „człowiek musi samodzielnie poszukiwać sensu swej egzystencji lub skonstruować go na swój sposób” (Morawska, 2015, p. 156). Muzea służą temu idealnie.

Z edukacją muzealną świetnie koresponduje turystyka szkolna. W praktyce przybiera ona głównie formę wycieczek bliższych i dalszych (Szewczuk, 2016, p. 251-263). Mają one na celu trzy zasadnicze cele: poznanie, wzbudzenie refleksji oraz kształtowanie pożądaných postaw wobec szeroko pojętego dziedzictwa kulturowego w jego wymiarze duchowym oraz materialnym. Turystyka ma wszelkie predyspozycje, by być częścią edukacji historycznej i obywatelskiej w szkole (Mokras-Grabowska, 2015, p. 123). Pozwalają na to przepisy oświatowe, uwarunkowania organizacyjno-programowe oraz oczekiwania społeczne<sup>11</sup>. Mimo to wycieczki szkolne należą do rzadkości. Jeśli nawet są organizowane to zbyt często do miejsc związanych z popkulturą, a zbyt rzadko z obiektami dziedzictwa historycznego.

Co ciekawe, w dotychczasowej literaturze przedmiotu nie znajdujemy precyzyjnej definicji turystyki szkolnej, choć istnieją książki opatrzone takimi tytułami<sup>12</sup>. W praktyce stosuje się zazwyczaj ogólne definicje turystyki, dopisując do nich termin *szkoła* i konteksty jej działania. I tak np. Ignacy Janowski przyjmuje, że „Turystyka szkolna jest odmianą turystyki powszechnej, polegającej na wykorzystaniu zróżnicowanych form działania w środowisku przyrodniczym i kulturowym, realizowaną pod kierunkiem opiekuna (nauczyciela), celem osiągnięcia planowanych założeń dydaktyczno-wychowawczych, z uwzględnieniem krajoznawstwa i rekreacji” (Janowski, 2003, p. 18).

Autor ten zauważa, że aktywność turystyczna gwarantuje dużą dynamikę oraz efektywność dydaktyczną i wychowawczą. Nie od dziś wiemy przecież, że

---

<sup>11</sup> Wykaz najważniejszych przepisów prawa związanych z organizacją turystyki i krajoznawstwa w szkole został zestawiony oraz omówiony przez B. Domerecką, (Domerecka 2008).

<sup>12</sup> Zwracamy na to uwagę w książce *Turystyka w edukacji historycznej i obywatelskiej*, (Ausz, Bugajska-Więclawska, Stępnik, Szewczuk (ed) 2016 p. 46 i n).

poznanie poprzez aktywne uczestnictwo gwarantuje ok. 70% przyswajalności wiedzy, podczas gdy słuchanie mniej-więcej 10%. Działania edukacyjne w terenie podejmowane w ramach turystyki szkolnej oddziałują bezpośrednio lub pośrednio, na wszystkie sfery percepcji człowieka, co sprzyja ich skuteczności. Przedsięwzięcia turystyczne są skuteczne, jako nieschematyczne i niewymuszone. Ich atutem jest oczekiwana zmiana przestrzeni poznawczej, poszukiwanie autentyczności, aktywność i partnerstwo wszystkich uczestników procesu nauczania-uczenia się, emocjonalność, oryginalność postępowania dydaktycznego, indywidualizacja poznania, dobrowolność uczestnictwa, atrakcyjność krajobrazów kulturowych i osobisty kontakt z poznawanym światem. Turystyka historyczna posiada niepowtarzalny urok, który – jak niektórzy zauważają – nawiązuje w pewnym sensie do klimatu sensacyjnych odkryć i romantycznej przygody. Odwiedzane miejsca zaspakajają ciekawość, niosą element ryzyka, rozwijają zainteresowania, inspirują, motywują do działania, dostarczają materiału do przemyśleń, podnoszą kompetencje komunikacyjno-negocjacyjne, racjonalizują poglądy, dostarczają egzemplów, kształtują aktualny kanon kulturowy, upamiętniają sukcesy, kompensują porażki, kształtują dumę i gusta artystyczne, realizują potrzeby społeczno-polityczne, ludyczne i osobiste (Niemczyk, 2011, p. 45-51).

Turystyka ma solidny potencjał poznawczy, kształcący i wychowawczy, jako że stawia na działanie i samodzielność (Wawer, 2008, p. 145-155). Dla szkoły to duży atut. Pamiętać należy jednak, że turystyka historyczna, zwłaszcza ta w wersji szkolnej, odwołuje się bardziej do pamięci niż do historii naukowej (Staszczyk, Stępnik, 2015, p. 15-42). Towarzyszą jej więc głębsze oddziaływania emocjonalne. Wymaga to pewnej ostrożności ze strony nauczyciela. Pamięć, bowiem to nie to samo co historia.

Turystyka historyczna jest także turystyką refleksji i komunikacji (Gaworecki, 2007, p. 66). Pozwala ona na poznanie lub doświadczenie różnych sposobów życia innych ludzi, które wyrażają zabytki, myśl intelektualna, obyczaje społeczne, tradycje religijne, zachowania itp. Sprzyja to idei porozumienia i akceptacji. Pozwala na możliwość spotkań/dialogu/konfrontacji ludzi, kultur, idei i poglądów, odwołujących się do wartości powszechnych, grupowych lub indywidualnych (Kaźmierczak, 2008, p. 6). Dzięki temu staje się swoistym „elementarzem kultury” i istotnym „miejscem pamięci”. Aby tak było wymaga się od nauczyciela „porzucenia roli autorytarnego edukatora i zimnego eksperta na

rzecz lidera i coacha” (Konieczny, 2013, p. 105). W takich warunkach możemy realizować potrzeby współczesnych uczniów oraz, jednocześnie, kompetencje kluczowe określone przez Unię Europejską w dokumencie o uczeniu się przez całe życie<sup>13</sup>. Dobrze efekty dają techniki parateatralne, które stosowane są w zabytkowej przestrzeni miasta (Szewczuk, 2016, p. 260; Skórzyńska, 2010, p. 163-164).

W tym miejscu wypada zadać sobie pytania: jakie priorytety muszą obowiązywać w turystyce szkolnej? Czy powinna się ona koncentrować na atrakcjach turystycznych, będących „wisienką na torcie” każdej wycieczki? Zastanówmy się, co kryje się za tym pojęciem?

Ściśle rzecz biorąc, termin „atrakcje turystyczne” nie jest do końca zdefiniowany i często bywa pojmowany w różny sposób. Utożsamiany jest z popularnością i komercją (Pabian, 2006, p. 9). Istotnie, są to miejsca naznaczone największą frekwencją, gdyż – jak wiadomo – tłum zbiera się tam, gdzie dzieje się coś ciekawego. Przez swą obecność podkreśla społeczne znaczenie miejsca i toruje drogę do kanonu kulturowego współczesnego człowieka. Atrakcje turystyczne są to więc miejsca silnie wyróżniające dany obszar, które są w stanie wywoływać różnie motywowane zainteresowanie (Kruczek, 2005). Elementy wyróżniające mogą być rzeczywiste lub stworzone na użytek turystów. Zazwyczaj tworzą je: 1) naturalne atrakcje turystyczne obejmujące elementy geograficzno-przyrodnicze; 2) wytwory kultury stworzone przez człowieka; 3) miejsca od podstaw stworzone przez człowieka jako atrakcje oraz 4) imprezy, widowiska, eventy itp. (Kruczek, 2017, p. 10).

Z atrakcjami turystycznymi wiąże się szereg trudnych wyborów i decyzji, gdyż słowo atrakcja/atrakcyjny kojarzy się dzieciom i młodzieży z frajdą, rozrywką, zabawą, pokusą, niespodzianką, czymś niezwykłym, zakazanym owocem itp. Będąc konsekwentnym można by do nich zaliczyć centra handlowe, popularne kluby czy obiekty sportowe. Tak pojmowane atrakcje oznaczają miejsca/obiekty, które po prostu dobrze się sprzedają (Podemski, 2003, p. 120). Wskazuje na to 15 mln stron www w Internecie oraz 38 synonimów terminu „atrakcja” spisanych w słownikach.

Atrakcje turystyczne mogą też mieć inne konotacje. Nie odbierając im prawa do dostarczania ludziom zadowolenia i satysfakcji, powinniśmy zwrócić

---

<sup>13</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie (2006/962/WE). „Dziennik Urzędowy” L. 394, 30/12/2006 P0010-0018.



uwagę na to, że miejsce te mogą być popularne, gdyż przedstawiają wyjątkowe wartości dziedzictwa, wywołują niespotykane przeżycia, są bogate poznawczo, oddziałują na pożądane postawy i zachowania, zaspakajają i rozwijają ciekawość, posiadają bogatą ofertę programową, gwarantują dobrą komunikację, poziom „usług” turystycznych, konkurencyjne ceny itp. Wynika to zarówno ze specyfiki samego miejsca jak i możliwości jego doświadczania. Miejsca takie zawierają więc elementy, które uzasadniają zainteresowanie i pozytywnie motywują do odwiedzania ich. W ten sposób wyraża się „jeden z najbardziej złożonych i uporządkowanych kodów współtworzących współczesne społeczeństwo” (MacCannel, 2002, p. 72).

Na nasz stosunek do atrakcji turystycznych duży wpływ ma komercjalizacja kultury, która nierzadko poważnie zaburza pierwotny przekaz dziedzictwa. Przykładów tego nie brakuje. Na przykład jedno z biur podróży z Permu w 2002 r. oferowało pobyt w byłym posowieckim łagrze, łącznie z obozowym wyżywieniem i adekwatnym traktowaniem. Ofertę tę organizowało we współpracy z muzeum, jakie działa na terenie łagru, zlikwidowanego dopiero w 1987 r. Podobne doświadczenia można zdobyć w kazamatach Wysp Sołowiejskich. Dla turystów dostępne jest także ciężkie więzienie na wyspie Robben, gdzie przebywał Nelson Mandela. Około 300 tys. ciekawskich odwiedza, co roku alpejską rezydencję Hitlera Obersalzberg (tzw. Górę) oraz pobliskie miasteczko Berchtesgaden. Można tam kupić kiczowate pocztówki z postaciami Hitlera i Ewy Braun w roli pocziwych gospodarzy albo też z Hermanem Göringiem, jako ekskluzywnym myśliwym. Turyści jeżdżą oglądać pamiątki po tragicznie zmarłych pasażerach Titanica oraz miejsca sławnych katastrof, jak np. tunel pod placem Alma, gdzie zginęła księżna Diana (Kula, 2004, p. 445). Coraz więcej zwiedzających pojawia się na ulicach i w obiektach Czernobyla. Jak widać, przy pewnej kreatywności, wszystko można przekształcić w atrakcję. Dziś jednak – cytując MacCannela – „od systemów atrakcji nie ma ucieczki, chyba, że wybierze się opcję konserwatywną i zostanie w domu” (MacCannel, 2002, p. 67). Turyści (nie tylko uczniowie), na szczęście, często dokonują wyborów, które wymykają się spod schematów analityków. Według serwisu TripAdvisor 10 największych atrakcji turystycznych we współczesnej Polsce to: 1. Stare Miasto w Krakowie, 2. Fabryka Oskara Schindlera w Krakowie, 3. Kopalnia soli w Wieliczce, 4. Kościół Mariacki w Krakowie, 5. Katedra na Wawelu, 6. Zamek na Wawelu, 7. Sukiennice w Krakowie, 8. Stare Miasto we Wrocławiu,

9. Archikatedra gdańska (oliwska), 10. Stare Miasto w Warszawie. Wskazuje to na atrakcyjność i wysoką moc przyciągania miejsc historycznych, co jest bardzo dobrym świadectwem działalności szkół w świecie określanym, jako Web 2.0. Wyrazić trzeba jedynie żal, że w polskiej przestrzeni edukacyjnej duże zaniedbania dotyczą tzw. „muzeów dla dzieci”. Jaskółką tego typu placówek jest np. Muzeum dla Dzieci przy Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie. (Pater, 2016, p. 197.).

Na zakończenie przyznajmy, że wyżej przedstawione przemyślenia nie wyczerpują problematyki określonej tematem. Dokonaliśmy wyboru, który może skłonić do refleksji dydaktyczno-historycznej w sytuacji, kiedy szkoła polska pogrąża się w otchłani parametryzacji, procedur, testów, szablonów i eksperymentów organizacyjnych oraz czeka na nowe rozwiązania (Modzelewski, 2015, p. 74). Zwróciliśmy uwagę na kwestie, które powinny być podstawą wspólnego zaplecza kulturowego szeroko rozumianej szkoły i edukacji historycznej. Mogą być one przydatne w interpretowaniu nowej podstawy programowej i tworzeniu nowych programów nauczania. Chcieliśmy pokazać, że historia, jako przedmiot szkolny powinna być bardziej skierowana ku przyszłości. Powinna ona bardziej „rozwijać osobowość i intelekt uczniów, ich wrażliwość moralną, społeczną i estetyczną, dociekliwość, krytycyzm i samodzielność myślenia, wzmacniać więzi narodowe i obywatelskie, budzić tolerancję, kształtować prospołeczne postawy” (Maternicki, 1998, p. 42). To dużo i niewiele zarazem.

## **BIBLIOGRAFIA:**

- Ausz, M., Bugajska-Więclawska, J., Stępnik, A., Szewczuk, D. (ed.) (2016). Turystyka w edukacji historycznej i obywatelskiej. Lublin: UMCS.
- Bieniek, M. (2007). Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia. Olsztyn: UW- M.
- Błachowska, K. (2004). Źródła historyczne. In: J. Maternicki (ed.), Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli I studentów. Warszawa: „Juka”.
- Błuszkowski, J. (2005). Stereotypy a tożsamość narodowa. Warszawa: „Elipsa”.
- Bornholtzowa, A. (1963). O trudnościach w nauczaniu historii. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Brzezińska, A.W. (2013). Muzeum jako przedmiot i podmiot działań edukacyjnych. In: W. Wysok, A. Stępnik (ed.), Edukacja muzealna

- w Polsce. Aspekty - Konteksty - Ujęcia. Lublin: Państwowe Muzeum na Majdanku.
- Burda, B. (1999). Wartości dydaktyczne historii regionalnej realizowane w polskiej szkole. In: J. Rulka (ed.), *Wartości w edukacji historycznej*. Bydgoszcz: WSP.
- Burda, B. (2010). Pojęcie regionu ojczystego, regionów świata. „dużej” I „małej” Ojczyzny na przykładzie Dolnego Śląska. In: G. Pańko, J. Wojdon (ed.), *Nauczanie historii jako powrót do źródeł*. Olsztyn: Polskie Towarzystwo Historyczne.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (ed.) (2011). *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków: Impuls.
- Ciunajtis, D. (2011). O krytycznym zadaniu historii pojęć. *Sensus Historiae*, vol. III.
- Daszkiewicz A. (1989). Muzea regionalne w nauczaniu historii. In: A. Zielecki (ed), *Muzeum w nauczaniu historii*. Rzeszów: WSP.
- Denek, K. (2003). Kryzys wartości czy ich przeżywanie. In: V. Julkowska (ed.), *Między historią a edukacją historyczną*. Poznań: IH UAM.
- Domerecka, B. (2008). *Jak organizować szkolną turystykę?* Warszawa: Municipium.
- Edensor, T. (2004). *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, A. Sadza (transl.), Kraków: UJ.
- Gaworecki, W.W. (2007). *Turystyka*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Gebert, B. (1925). *Jak uczyć historii w szkole powszechnej?* Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas.
- Giermakowski, M. (1999). *Źródła historyczne w edukacji szkolnej*. Lublin: WOM..
- Górczyński, W., Stępnik, A. (1999). Nauczanie historii wobec idei integracji europejskiej. In: J. Rulka (ed.), *Wartości w edukacji historycznej*. Bydgoszcz: WSP.
- Grabski, A.F. (1972). *Orientacje polskiej myśli historycznej. Studia I rozważania*. Warszawa: PWN.
- Grochowska, M. (2009). *Jerzy Giedroyc: do Polski ze snu*. Warszawa: Świat Książki.
- Grzybowski, J. (2012). *Byt, Tożsamość, Naród. Próba wyjaśnienia formuły „tożsamość narodowa” w perspektywie metafizyki*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Honeybone, M., (2007). *Archiwa i muzea a nauczanie historii w Anglii*, In: S. Roszak, M. Strzelecka (ed.), *Muzea i archiwa w edukacji historycznej. Toruńskie spotkania dydaktyczne IV*. Toruń: SOP.

- Jakubowska, B. (2004a). Krytyka i interpretacja źródeł historycznych. In: J. Maternicki (ed.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*. Warszawa: „Juka”.
- Jakubowska, B. (2004b). Obiektywizm i subiektywizm historii. In: J. Maternicki (ed.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*. Warszawa: „Juka”.
- Janowski, I. (2003). *Krajoznawstwo i turystyka szkolna*. Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego.
- Jedlicki, J. (1993). *Źle urodzeni czyli o doświadczeniu historycznym. Scripta I postscripta*. Londyn-Warszawa: Aneks.
- Jeismann, K.E. (2015). Świadomość historyczna czy poczucie historyczne? Pięć tez w nawiązaniu do niepotrzebnej dyskusji. In: R. Traba, H. Thünemann (ed.), I. Sellmer (transl.). *Świadomość i kultura historyczna, Myślenie historyczne, cz. II*. Poznań: Nauka i Innowacje.
- Julowska, V. (2001). Refleksje dydaktyka historii na kanwie lektury „O myśleniu historycznym” Wojciecha Wrzoska. *Sensus Historiae*, vol. I.
- Julowska, V. (2015). Myślenie historyczne jako kategoria pojęciowa i złożona kompetencja kulturowa w obszarze dydaktyki historii. In: J. Budzińska, J. Strykowska (ed.), *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*. Poznań: IH UAM.
- Każmierczak, M. (2008). Wprowadzenie. In: A. Mikos von Rohrscheidt (ed.), *W kręgu humanistycznej refleksji nad turystyką kulturową*. Poznań: AWF im. E. Piaseckiego
- Kieniewicz, J. (1982). *Historyk a świadomość narodowa*. Warszawa: Czytelnik.
- Kłoskowska, A. (1992). Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej. *Kultura i Społeczeństwo*, 36 (1).
- Kolbuszewska, J., Stobiecki, R. (ed.), (2010). *Historyk wobec źródeł. Historiografia klasyczna i nowe propozycje metodologiczne*. Łódź.
- Konieczka-Śliwińska, D. (2011). *Edukacyjny nurt regionalizmu historycznego w Polsce po 1918 roku. Konteksty - koncepcje programowe - realia*. Poznań: IH UAM.
- Konieczka-Śliwińska, D. (2012). Kilka uwag o kształtowaniu umiejętności wyjaśniania pojęć historycznych. In: J. Wojdon, B. Techmańska (ed.), *Wokół problemów edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Pani Profesor Grażynie Pańko z okazji 40-lecia Zakładu Dydaktyki Historii I Wiedzy o Społeczeństwie w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego*. Wrocław: Chronicon.
- Konieczka-Śliwińska, D. (nd). Regionalizm w szkolnej edukacji historycznej. Od doświadczeń w przeszłości ku współczesnym propozycjom, In: *Twoja*

- nowa era. Magazyn dla nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie. Warszawa: Nowa Era.
- Konieczny, G. (2013). Cyfrowy człowiek oczekuje cyfrowej mądrości. In: W. Siwiński, R.D. Tauber, E. Mucha-Szajek (ed.), Aktualne badania naukowe w dziedzinie turystyki, hotelarstwa i żywienia. Poznań: Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii.
- Konopka H., Wójcik-Łagan H., Stępnik A. (1986). Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939. Warszawa: COM SNP.
- Kossakowska-Jarosz, K. (2006). O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego. Nowa Poliszczyna, 4.
- Karkowska, M., Skalski, T. (2010). Kultura - Socjalizacja - Tożsamość, Kraków: „Impuls”.
- Kranz, T. (1998). Muzea-miejsca pamięci w wymiarze społeczno-politycznym. Przeszłość i Pamięć, 3.
- Kranz, T. (2009). Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki. Lublin: Państwowe Muzeum na Majdanku.
- Kranz, T. (2013). Posłowie. In: W. Wysok, A. Stępnik (ed.), Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty - Konteksty - Ujęcia. Lublin: Państwowe Muzeum na Majdanku.
- Kruczek, Z. (2005). Polska: geografia atrakcji turystycznych. Kraków: Proksenia.
- Kruczek, Z. (2017). Frekwencja w polskich atrakcjach turystycznych 2011-2015. Kraków: Proksenia.
- Kubis, B. (2012). Refleksja źródłoznawcza z pozycji dydaktyka historii. In: J. Wojdon, B. Techmańska (ed.), Wokół problemów edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Pani Profesor Grażynie Pańko z okazji 40-lecia Zakładu Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław: Chronicon.
- Kufit, G. (1990). Kształtowanie pojęć i wyobrażeń historycznych u uczniów klas początkowych. Warszawa: WSiP.
- Kujawska, M. (2004). Pojęcia historyczne. In: J. Maternicki (ed.), Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów. Warszawa: „Juka”
- Kula, M. (2004). Krótki raport o użytkowaniu historii. Warszawa: PWN.
- Labuda, G. (2010). Próba nowej systematyki i nowej interpretacji źródeł historycznych: z posłowiem. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Lévi-Strauss, C. (2001). Myśl nieoswojona. Warszawa: KR.
- Lewandowska, I. (2002). Świadomość historyczna i regionalna licealistów. Wnioski z badań w regionie warmińsko-mazurskim. In: B. Kubis (ed.),

Edukacja historyczna a współczesność. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi dr. Adamowi Suchońskiemu w czterdziestolecie pracy dydaktycznej i naukowej oraz okazji siedemdziesiątych urodzin. Opole: UO.

- MacCannel, D. (2002). Turysta. Nowa teoria klasy próżniaczej. E. Klekot, W. Wieczorkiewicz (transl.), Warszawa: Warszawskie Wydaw. Literackie MUZA.
- Maternicki J. (1988). Historia a odkrywanie i zmienianie świata. In: C. Majorek (ed.), Po co uczyć historii? Warszawa: COM SNP.
- Maternicki, J. (1990). Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych. Warszawa: PWN.
- Maternicki, J. (1998). Edukacja historyczna młodzieży: problemy i kontrowersje u progu XXI wieku. Toruń: TNOiK „Dom Organizatora”.
- Maternicki, J. (1999). Prawda historyczna jako zadanie dydaktyczne. In: J. Rulka (ed.), Wartości w edukacji historycznej. Bydgoszcz: WSP.
- Maternicki, J. (2003). Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego. In: J. Maternicki, M. Hoszowska, P. Sierżęga (ed.), Historia, społeczeństwo, wychowanie. Rzeszów: UR.
- Maternicki, J. (2004a). Cele nauczania historii. In: J. Maternicki (ed.), Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów. Warszawa: „Juka”
- Maternicki, J. (2004b). Historia. In: J. Maternicki (ed.), Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów. Warszawa: „Juka”.
- Maternicki, J. (2004c). Treści kształcenia historycznego. In: J. Maternicki (ed.), Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów. Warszawa: „Juka”.
- Maternicki, J., Majorek C., Suchoński A. (1993). Dydaktyka historii. Warszawa: PWN.
- Melchior, M. (1990). Społeczna tożsamość jednostki: w świetle wywiadów z Polakami pochodzenia żydowskiego urodzonymi w latach 1944-1955. Warszawa: ISNS UW.
- Miliszkiwicz, G., Stachyra, H. (1996). Muzeum zaprasza szkoła się waha. Nowa Szkoła, 4.
- Modzelewski, K. (2015). Wolna myśl w jarzmie liczydeł. Polityka, 24 (3013).
- Mokras-Grabowska, J. (2015). Różnorodność metod teoretycznych i form w turystyce aktywnej. In: M. Makowska-Iskierka (ed.), Badania nad turystyką, jeden cel, różne podejścia. Warsztaty z geografii turystyki, t. 6. Łódź: UŁ.

- Morawska, I. (2015). Sens, wartość i formy edukacji muzealnej w świecie „płynnej rzeczywistości”. In: A. Ziębińska-Witek, G. Żuk (ed.), *Muzea w kulturze współczesnej*. Lublin: UMCS.
- Myrdzik, B. (2012). Czy tradycja jest wartością – w świetle wybranych dyskursów. In: M. Karwatowska, A. Siwiec (ed.), *O wartościach i wartościowaniu. Historia – Literatura – Edukacja*. Chełm: Perfekta info.
- Niemczyk, A. (2011). Turystyka kulturowa i jej funkcje. In: D. Orłowski, J. Wyleżalek (ed.), *Związki polskiego dziedzictwa kulturowego z turystyką*. Warszawa-Kraków: LIBRON.
- Ossowski, S. (1967). *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Pabian, B. (2006). *Atrakcje turystyczne Polski. Walory kulturowe*. Częstochowa: WSHiT.
- Pasierb, J.S. (1989). Skąd powiał największy wiatr? *Pomerania*, 10.
- Pater, R. (2013). Wprowadzenie do wydania polskiego. In: P. Majewski (ed.), *Muzea i uczenie się przez całe życie: podręcznik europejski*. Warszawa: NIMiOZ.
- Pater, R. (2016). *Edukacja muzealna: muzea dla dzieci i młodzieży*. Kraków: UJ.
- Podemski, K. (2003). Socjologia podróży. In: P. Kowalski (ed.), *Wędrować, pielgrzymować, być turystą. Podróż w dyskursach kultury*. Opole: KKiF UO.
- Pomorski J. (1998). Historiografia jako autorefleksja kultury poznającej. In: W. Wrzosek (ed.), *Świat historii: prace z metodologii historii i historii historiografii dedykowane Jerzemu Topolskiemu z okazji siedemdziesięciolecia urodzin*. Poznań: IH UAM.
- Pomorski, J. (1985). Umysł historycznie zniewolony. In: J. Maternicki (ed.), *Historia a edukacja polityczna społeczeństwa*. Warszawa: COM SNP.
- Pomorski, J. (2017). *Spoglądając w przeszłość...: studia i szkice metahistoryczne*. Lublin: UMCS.
- Posner-Zieliński, A. (2005). Tożsamość a terytorium. *Perspektywa antropologiczna. Przegląd Zachodni*, 60 (3).
- Ricoeur, P. (2012). *Pamięć, historia, zapomnienie*. J. Margański (transl.), Kraków: Universitas.
- Rops ,D. (1943). *Histoire Sainte. Le peuple de la Bible*. Paris: Arthème Fayard.
- Rorty, R. (1991). *Objectivity, relativism and truth. Philosophical Papers*, Cambridge: University Press.
- Roszak, S. (nd). *Edukacja historyczna i społeczna w regionie. Przykład kujawski*. In: *Twoja nowa era. Magazyn dla nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie*. Warszawa: Nowa Era.

- Rulka, J. (2003a). Wartości i symbole w licealnej edukacji historycznej. In: G. Pańko, J. Wojdon (ed.), *Edukacja historyczna i obywatelska w szkolnictwie ponadgimnazjalnym*. Toruń: Adam Marszałek.
- Rulka, J. (2003b). *Współczesne problemy edukacji historycznej*. Toruń: Adam Marszałek.
- Skórzyńska, I. (2010). *Widowiska przeszłości: alternatywne polityki pamięci 1989-2009*. Poznań: IH UAM.
- Solarska, M. (2013). *S/przeciw historia. O czym nie naucza historia i dlaczego?* In: I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska (ed.), *Historia ludzi, Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*. Kraków: „Impuls”.
- Stachyra, H. (2011). Niechże historia chwali codzienność. *Edukacja muzealna. Dzisiejsze bariery współpracy szkoły z muzeum*. In: M. Ausz, G. Miliszkiewicz, H. Stachyra, D. Szewczuk (ed.), *Muzea skansenowskie we współczesnej edukacji historycznej*. Lublin: PTH.
- Staszczuk, D., Stępnik, A. (2015). Miejsca pamięci w przestrzeni publicznej I badaniach naukowych. In: M. Ausz, J. Bugajska-Więcławska, D. Staszczuk, A. Stępnik, D. Szewczuk (ed.), *Lubelskie miejsca pamięci w przestrzeni publicznej i edukacyjnej*. Lublin: IH UMCS.
- Stępnik, A. (1986). O brytyjskim modelu edukacji szkolnej historycznej „History 13-16”. *Wiadomości Historyczne*, 29 (1).
- Stępnik, A. (1990). *Historia regionalna i lokalna w Polsce 1918-1939. Badania i popularyzacja*. Warszawa: COM SNP UW.
- Stępnik, A. (2004). *Historia regionalna i lokalna*. In: J. Maternicki (ed.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli I studentów*. Warszawa: „Juka”.
- Stępnik, A. (2013). Tożsamość narodowa w dyskursie naukowym I dydaktycznym, In: I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska (ed.), *Historia ludzi, Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*. Kraków: „Impuls”.
- Stępnik, A., Mazur, P. (2016). *Motywacje i preferencje czytelnicze w edukacji historycznej*. *Scientific Bulletin of Chelm - Section Pedagogy*, 1.
- Stobiecki, R. (2018). *Mimo wszystko w obronie polityki historycznej*. *Więź*, (wiosna).
- Szacka, B. (1996). *Edukacja historyczna – refleksje socjologa*. In: J. Maternicki, A. Zielecki (ed.), *Cele i treści kształcenia historycznego*. Rzeszów: WSP.
- Szczepański, J. (1963). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Szewczuk, D. (2011). *Rola instytucji muzealnych w kształceniu przyszłych nauczyciel historii*. In: M. Ausz, G. Miliszkiewicz, H. Stachyra,



- D. Szewczuk (ed.), *Muzea skansenowskie we współczesnej edukacji historycznej*. Lublin: PTH.
- Szewczuk, D. (2016). *Wycieczki po Lublinie*. In: M. Ausz, J. Bugajska-Więclawska, D. Staszczuk, A. Stępnik, D. Szewczuk (ed.), *Lubelskie miejsca pamięci w przestrzeni społecznej i edukacyjnej*. Lublin: IH UMCS.
- Szwed, R. (2003). *Tożsamość a obcość kulturowa: studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych*. Lublin: KUL.
- Tazbirowa, J. (1971). *Źródła historyczne w nauczaniu szkolnym*. Warszawa: PZWS.
- Tchorzewski, A.M. de, (1999). *Wartości jako wyznaczniki edukacji w okresie przemian*. In: J. Rulka (ed.), *Wartości w edukacji historycznej*. Bydgoszcz: WSP.
- Topolski, J. (1998a). *Świat bez historii*. Poznań: Wydaw. Poznańskie.
- Topolski, J. (1998b). *Wprowadzenie do historii*. Poznań: Wydaw. Poznańskie.
- Topolski, J. (2008). *Jak się pisze i rozumie historię? Tajemnice narracji historycznej*. Poznań: Wydaw. Poznańskie.
- Traba, R. (2006). *Historia: przestrzeń dialogu*. Warszawa: ISP PAN.
- Traba, R., Thünemann, H. (ed.). (2015a). *J. Rüsen, Nadawanie historycznego sensu, R. Żytniec (transl.)*. *Myślenie historyczne, cz. I*. Poznań: Nauka I Innowacje.
- Traba, R., Thünemann, H. (ed.). (2015b). *Świadomość i kultura historyczna, I. Sellmer (transl.)*. *Myślenie historyczne, cz. II*. Poznań: Nauka I Innowacje.
- Trzcńska, E. (1989). *Dydaktyczno-wychowawcze funkcje placówki muzealnej*. In: A. Zielecki (ed.), *Muzeum w nauczaniu historii*. Rzeszów: WSP.
- Valéry, P. (1931). *Regards sur le monde actuel*. Paris: Librairie Stock.
- Wawer, I. (2008). *Wycieczki dydaktyczne w edukacji regionalnej w szkole podstawowej*. In: W. Mrozowicz, K. Sanojca (ed.), *Nauczanie historii – ciekawiej : notatnik nauczyciela*. Wrocław: Atut.
- Werner, W. (2009). *Historyczność jako cecha kultury i forma świadomości*. In: W. Wrzosek (ed.), *Problemy współczesnej metodologii historii*. Bydgoszcz: Epigram.
- Wojnar, I. (1991). *Muzeum czyli trwanie obecności*. Warszawa: WSiP.
- Wójcik-Łagan, H. (2002). *Cele nauczania historii - przegląd wybranych myśli pedagogicznych*. In: B. Kubis (ed.), *Edukacja historyczna a współczesność. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi dr. Adamowi Suchońskiemu w czterdziestolecie pracy dydaktycznej i naukowej oraz okazji siedemdziesiątych urodzin*. Opole: UO.

- Wróblewska, U., Radłowska, K. (ed.). (2013). Edukacja muzealna, Konteksty teoretyczne i praktyczne. Białystok: Muzeum Podlaskie w Białymstoku.
- Wrzosek, W. (1995). Historia - kultura – metafora: powstanie nieklasycznej historiografii. Wrocław: Leopoldinum.
- Wrzosek, W. (1999). Historia - wartości - edukacja. In: J. Rulka (ed.), Wartości w edukacji historycznej. Bydgoszcz: WSP.
- Wrzosek, W. (2009). O myśleniu historycznym. Bydgoszcz: Epigram.
- Wysok, W., Stępnik, A. (ed.), (2013) Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty - Konteksty - Ujęcia. Lublin: Państwowe Muzeum na Majdanku.
- Zajewski, W. (2000). Biografistyka jako gatunek twórczości hagiograficznej. *Czasy Nowożytne*, 8.
- Zamorski, K. (2008). *Dziwna rzeczywistość: wprowadzenie do ontologii historii*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Zielecki, A. (1999). Kształtowanie postaw w nauczaniu historii. In: J. Rulka (ed.), *Wartości w edukacji historycznej*. Bydgoszcz: WSP.
- Zielecki, A. (ed.) (1989). *Muzeum w nauczaniu historii*. Rzeszów: WSP.
- Ziębińska-Witek, A., Żuk, G. (ed.), (2015). *Muzea w kulturze współczesnej*. Lublin: UMCS.
- Żakowski, J. (2018). Oni są jacyś inni. *Polityka*, 17/18.
- [http://poezja.org/wz/Szymborska\\_Wis%C5%82awa/125/Trzy\\_s%C5%82owa\\_najdziwniejsze](http://poezja.org/wz/Szymborska_Wis%C5%82awa/125/Trzy_s%C5%82owa_najdziwniejsze) (access: 2018,07,16).