

JOANNA WOJDON¹**Recenzja książki: *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, red. C. Berg i T. Christou, Cham: Palgrave-Macmillan, 2020, ss. 642**

W ostatnich latach ukazało kilka prac zbiorowych, opublikowanych przez wiodące wydawnictwa akademickie jako „ostatnie słowo” w sprawie edukacji historycznej. Najnowsza to *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, wydana w 2020 r. pod redakcją Christophera Berga i Theodore Christou². Kolejne tomy są wynikiem współpracy zasadniczo tych samych osób, głównie z Europy Zachodniej, USA, Kanady i Australii, z gościnnym udziałem badaczy z rejonów bardziej egzotycznych. Szkoda, że w publikacjach tych praktycznie nieobecna jest Europa Środkowo-Wschodnia, w tym Polska. Chociaż jednak rozdziały dotyczą innych krajów, wiele spostrzeżeń bez trudu można odnieść do polskich realiów. Niniejszy tekst nie jest krytyczną recenzją ani systematycznym omówieniem zawartości książki (ogólny pogląd na zawartość daje udostępniany przez wydawnictwo spis treści wraz z początkami rozdziałów³), lecz zbiorem refleksji nad poruszaną w książce tematyką.

Na podstawie omawianego tomu i innych „ostatnich słów” światowej dydaktyki nietrudno zauważyć, że badania i refleksje dotyczące nauczania historii związane są przede wszystkim z konkurencyjnymi, ale zarazem komplementarnymi koncepcjami szkolnej edukacji historycznej jako nauki myślenia historycznego

¹ Dr hab. Joanna Wojdon, prof. Uniwersytetu Wrocławskiego, e-mail: joanna.wojdon@uwr.edu.pl, ORCID: [0000-0003-2681-1226](https://orcid.org/0000-0003-2681-1226)

² S.A. Metzger, L. McArthur Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2018; M. Carretero, S. Berger, M. Grever (red.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, New York, NY: Palgrave Macmillan, 2017.

³ <https://www.palgrave.com/gp/book/9783030372095>.

(Kanada)⁴, rozumowania historycznego (Europa Zachodnia)⁵ i alfabetyzmu historycznego (USA)⁶, które mają zastąpić podejście tradycyjne, skupiające się na pamięciowym opanowaniu faktografii i kształtowaniu tożsamości narodowej wychowanków.

Jak wskazują w omawianym tomie Christian Mathis i Robert Parkes (s. 190–192), postulaty, by edukacja historyczna w większym niż dotąd stopniu zajmowała się rozwijaniem myślenia historycznego uczniów, są pochodną teorii historiograficznych, które każą rozumieć historię jako konstrukcję, a przekazy historyczne – jako produkty zastosowania metod historycznych do rozwiązywania problemu związanego ze zrozumieniem przeszłości. Stąd w wielu krajach zachodnich przyjęto, że należy nauczyć młodzież, że historia opiera się na interpretowaniu przeszłości. Dydaktycy i twórcy programów nauczania opartych o rozwijanie myślenia historycznego żywią nadzieję, że ten rodzaj myślenia zabezpieczy wychowanków przez pokusami łatwego ulegania fałszywym przekazom o przeszłości (i teraźniejszości), obecnym na przykład w filmach, Internecie i ogólnie w jak najszerzej rozumianej przestrzeni publicznej.

Zaprezentowane w tomie studia pokazują jednak, że w praktyce szkolnej ta zmiana wcale nie jest łatwa. Yosanne Vella z Malty pisze (s. 120), że chociaż w wyniku działań postmodernistów głównym przymiotem historyka przestało być posiadanie rozległej wiedzy faktograficznej o przeszłości, a stała się umiejętność konstruowania przekonujących przekazów opartych o solidny warsztat metodologiczny, to metodyka nauczania historii w szkole wciąż odpowiada modelowi opartemu na znajomości życiorysów i osiągnięć królów, królowych, prezydentów i generałów.

Jeden z fińskich nauczycieli wyznał badaczom, że uczył już według trzech różnych podstaw programowych, ale zawsze robi to samo (s. 471). David Limond (s. 410) z kolei twierdzi, że reforma edukacji potrzebuje co najmniej pokolenia, aby można było zobaczyć jej efekty, a obserwacje irlandzkie pokazują, że nawet jeśli reforma na poziomie deklaracyjnym wprowadza głębokie zmiany, to praktykę

⁴ P. Seixas, T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto: Nelson College Indigenious, 2013.

⁵ Np. C. van Boxtel, J. van Drie, *Engaging students in historical reasoning: The need for dialogic history education*, [w:] M. Carretero, S. Berger, M. Grever (red.), *op. cit.*, s. 573–589.

⁶ S. Wineburg, D. Martin, C. Monte-Sano, *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms-Aligned with Common Core State Standards*, 2nd ed., New York NY: Teachers College Press, 2012.

szkolną cechuje duża inercja i rządzi się ona swoimi prawami. Nathan Moyo (s. 314) stwierdza, że dorobek dydaktyki historii z ostatnich lat jest praktycznie zupełnie ignorowany przez tych, którzy decydują o nauczaniu historii w Zimbabwe. Szkolna historia w Rodezji, a potem w Zimbabwe przez lata całe przedstawiała przywódców politycznych jako półbogów. W Rodezji byli nimi Cecil Rhodes i Ian Smith, a po uzyskaniu niepodległości zastąpił ich Robert Mugabe i inni narodowi przywódcy.

Wśród czynników, które mogą z jednej strony wspierać, a z drugiej uniemożliwiać głębsze przemiany w edukacji, można wymienić przesłanki polityczne i oczekiwania społeczne, a także postawy i przekonania nauczycieli, zapisy programów nauczania, treści i rolę podręczników szkolnych oraz wymogi egzaminacyjne. Nierzadko mamy do czynienia z sytuacją, w której poszczególne elementy tej układanki reprezentują rozbieżne poglądy i dążenia.

Melanie Innes dostrzega sprzeczności w edukacji historycznej w Australii (s. 602–603). Z jednej strony politycy widzą w niej narzędzie wychowania obywatelskiego młodego pokolenia. Z drugiej strony miarą edukacji w ogóle (nie tylko historycznej) w coraz większym stopniu staje się potencjał absolwentów na rynku pracy i ich konkurencyjność, najlepiej w skali globalnej. Przekłada się to na wagę, przywiązywaną do wyników testów międzynarodowych, takich jak PISA, a w skali poszczególnych krajów – do wyników egzaminów końcowych; mniej mierzalne efekty edukacji, takie jak na przykład kształtowanie osobowości absolwentów, schodzą na dalszy plan. Ofiarą takiego podejścia pada równość, pedagogika skoncentrowana na uczniu (*student-centered pedagogy*) i autonomia nauczyciela. Cierpi też rola szkoły jako instytucji wychowującej uczestników życia społecznego i politycznego w społeczeństwie obywatelskim. Oczekuje się od niej raczej, że dobrze przygotuje do egzaminów, które otworzą możliwości robienia kariery. Limond (s. 409–410) pokazuje z kolei, że o ile na początku XX wieku edukacja historyczna w Irlandii miała budować dumę narodową i kształtować tożsamość, to od końca XX wieku podstawowym celem lekcji historii stało się przygotowanie do egzaminów, a podręczniki i wyniki egzaminów pozostają głównymi punktami odniesienia dla nauczycieli, natomiast przemianami zachodzącymi w historii akademickiej nikt się specjalnie nie przejmuje.

Również badacze fińscy (s. 480 i 486) zauważają, że istotny wpływ na treści i sposób nauczania mają wymagania egzaminacyjne, a konkretnie kształt arkuszy egzaminacyjnych. Christine Duquette (s. 350) formułuje podobne wnioski

w odniesieniu do Kanady: choć pedagodzy deklarują, że lekcje nie powinny być kursem przygotowawczym do egzaminów, znaczenie egzaminów końcowych dla dalszej kariery życiowej uczniów sprawia, że nauczyciele nie potrafią zignorować presji egzaminacyjnej. A skoro egzaminy kładą nacisk na wiedzę faktograficzną, trudno się dziwić, że to na niej koncentrują się lekcje. Mark Sheehan (s. 506) także traktuje wymania egzaminacyjne jako czynnik osłabiający rolę myślenia historycznego w edukacji historycznej – jako że egzaminy kładą nacisk na efekty mierzalne, do których myślenie nie należy.

Duquette idzie jednak dalej (s. 326–343) i stawia pytanie, czy egzaminy mogłyby sprawdzać stopień opanowania (czy też poziom rozwoju) myślenia historycznego przez uczniów i czy wymagania egzaminacyjne mogą – w sposób pozytywny – zastąpić podstawę programową i stać się nośnikiem wskazówek metodycznych dla nauczyciela. Taki potencjał egzaminów maturalnych zdecydowanie dostrzegają badacze fińscy (s. 486). Wracając do Duquette, wskazuje ona, że wielu nauczycieli postrzega rozwijanie kompetencji uczniów jako krok w stronę postępu w nauczaniu historii, natomiast czują się zagubieni, jeśli chodzi o realizację tego celu w praktyce szkolnej.

Pojawia się na przykład problem, jak oceniać myślenie historyczne i co stanowi o dobrej odpowiedzi ucznia. Od lat dziewięćdziesiątych zgłaszany jest postulat – wciąż niezrealizowany – stworzenia modelu progresji myślenia historycznego⁷. Wśród zasad, które powinny spełniać kryteria oceny ucznia, Duquette wyróżnia następujące:

- podstawę oceny powinno stanowić zadanie oparte o rozwiązanie problemu
 - wyjaśnienie wydarzeń z przeszłości przy użyciu metod badań historycznych oraz z zastosowaniem pojęć dotyczących zarówno samej przeszłości, jak i sposobu przeprowadzenia badania;
- ocena powinna dotyczyć sposobu wykonania określonych zadań;
- w pracy ze źródłami oceniana powinna być umiejętność stosowania zasad czytania źródeł;

⁷ Więcej na temat oceniania myślenia historycznego: B. Van Sledright, *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovative Designs for New Standards*. New York, NY: Routledge, 2014; K. Ercikan, P. Carr Seixas, *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York, NY: Abingdon, Oxon: Routledge, 2015.

- ocena nie powinna uwzględniać zapamiętanej faktografii, bo nie jest ona istotą myślenia historycznego⁸;
- zadania podlegające ocenie nie powinny zawierać pytań, na które istnieje jednoznaczna odpowiedź, bowiem podstawą oceny powinien być proces myślenia i jego skomplikowanie;
- zadania powinny umożliwić uczniom wykazanie się zaawansowanym poziomem rozumienia historii jako dyscypliny naukowej.

Mimo tych ambitnych postulatów empiryczne wnioski z doświadczeń z Qu-beku nie są zbyt optymistyczne. Gdy bowiem pierwsze wyniki egzaminów pokazały fatalny poziom opanowania trzech pierwotnie zakładanych kompetencji historycznych, ministerstwo zdecydowało, że ocenie będzie podlegała tylko jedna z nich (interpretacja zjawisk społecznych za pomocą metody historycznej). W efekcie nauczyciele przestali w ogóle nauczać pozostałych dwóch kompetencji – co zresztą dowodzi wpływu wymogów egzaminacyjnych na kształt edukacji szkolnej.

Przy okazji swoich analiz Duquette dostrzega, że w kanadyjskich zadaniach egzaminacyjnych źródła niejednokrotnie służą jedynie do zasygnalizowania tematyki pytania, na które można z powodzeniem odpowiedzieć w oparciu o wiedzę pozaźródłową. Wskazuje też na szczególną trudność, jaką rodzą zadania związane ze źródłami obrazowymi, gdzie trudności na poziomie odkodowania znaczenia obrazu nie pozwalają uczniom wykazać się umiejętnościami myślenia historycznego. Czyż nie brzmi to znajomo? Oprócz egzaminów istotnym narzędziem od-ciskającym wyraźne piętno na praktyce nauczania historii w szkołach w wielu krajach jest podręcznik. Fińskie badania (s. 483) pokazały, że podręczniki i materiały dydaktyczne mają większy wpływ na praktykę nauczania historii niż pod-stawa programowa.

⁸ W Anglii w ostatnich latach trwają zacięte dyskusje na ten temat. Podczas niedawnej konferencji „Historical Consciousness – Historical Thinking – Historical Culture” w Gruz John Hamer, zabierając głos w dyskusji odwołał się do prób wprowadzania podczas egzaminów końcowych zadań, które miały sprawdzać wyłącznie poziom myślenia historycznego, a nie znajomość faktów. Aby spełnić to założenie, tematyka zadań była dobierana w taki sposób, by uczynić niemal nieprawdopodobnym sytuację, że uczniowie mieli wcześniej wiedzę na temat analizowanych wydarzeń. Takie podejście nie zyskało jednak uznania ze strony władz oświatowych, nauczycieli ani uczniów. Zwolenniczką przypisania większej niż dotąd roli wiedzy historycznej (choć w ścisłym związku z umiejętnościami analizy źródeł i rozwijaniem myślenia historycznego) jest Christine Counsell. Zob. np. C. Counsell, K. Burn, A. Chapman (red.), *MasterClass in History Education. Transforming Teaching and Learning*, London: Bloomsbury, 2016.

Zdania i nauczycieli, i badaczy na temat roli podręcznika są jednak mocno podzielone. Kaya Yilmaz pisze (s. 38–40), że w USA podręczniki budzą ambiwalentne odczucia. Z jednej strony trudno pominąć ich ogromną rolę. Z drugiej strony – wielu nauczycieli traktuje je podejrzliwie. Pisane są bezosobowo; w przeciwieństwie do wielu innych książek, w tym akademickich – nie prezentują konkretnych poglądów czy interpretacji, lecz dążą do neutralności – co niekoniecznie powinno uchodzić za zaletę, ale jest po części wymuszane przez rynek (nikt nie kupiłby podręcznika, który prezentowałby określony punkt widzenia – twierdził jeden z nauczycieli). Autorzy unikają kontrowersyjnych tematów, przez co podręczniki są nudne i suche, a przy tym idealizują własne państwo/naród. Co gorsza, nauczyciele i uczniowie mają tendencję, by traktować je niczym Biblię: jako podstawowe źródło informacji, przyjmowanych w sposób bezkrytyczny.

Podobnie o holenderskich podręcznikach mówią Carla van Boxtel, Jannet van Drie i Gerhard Stoel (s. 104nn): prezentują one wydarzenia w układzie chronologicznym, w sposób jednoznaczny, a nawet zbyt jednoznaczny – zdają się przekonywać czytelnika, że tak właśnie wyglądała przeszłość, i nie pozostawiają właściwie żadnych wątpliwości. Narracja podręcznikowa jest bezosobowa, nie przebija się przez nią ani własny głos autora, ani alternatywne interpretacje. Ta jedna wersja wydarzeń traktowana jest jako obiektywna prawda, a nie jako wynik przemyśleń kogoś, kto zadawał pytania i próbując na nie odpowiedzieć, skonstruował pewien przekaz o przeszłości, choć zdawał sobie sprawę z tego, że przynajmniej na niektóre pytania może istnieć więcej niż jedna poprawna odpowiedź.

David Limond na przykładzie irlandzkim potwierdza, że podręczniki były tam traktowane jako wyrocznia, rozwiewająca ewentualne wątpliwości interpretacyjne, które mogłyby się pojawić w trakcie lekcji.

Jak zauważają Jukka Rantala i Najat Ouakrim-Soivio (s. 483), fińskie podręczniki „od zawsze” wysyczone były faktografią i skupione na kształtowaniu fińskiej tożsamości narodowej, a nie na rozwijaniu myślenia historycznego – co sprawia, że nauczyciele, którzy chcieliby z myślenia uczynić swój priorytet, musieliby szukać innych środków dydaktycznych (lub sami je tworzyć). Tymczasem 91% badanych nauczycieli fińskich uważało podręcznik za jeden z czterech podstawowych środków dydaktycznych – i to mimo gigantycznych rządowych nakładów finansowych na rozwój elektronicznych materiałów dydaktycznych.

W Irlandii od dziesięcioleci badacze krytykują sytuację, w której nauczanie szkolne oparte jest w dużej mierze na przerabianiu podręcznika, bo jest przez to

nudne, wręcz letargiczne, a zarazem zniekształca społeczny obraz zawodu historyka. Limond cytuje Jamesa Barbrege, który pisał, że poważna nauka historii zaczyna się tam, gdzie kończy się korzystanie z podręcznika (s. 411).

Notabene, Sirkka Ahonen (s. 152) przytacza wyniki ankiet, w których nauczyciele twierdzili, że praca ze źródłami jest regularnym elementem lekcji historii, natomiast uczniowie uważali, że ten rodzaj materiałów dydaktycznych pojawia się sporadycznie. Być może kluczem do rozwiązania tej zagadki jest obserwacja z Cypru (s. 454–457), gdzie jedna z nauczycielek źródła historyczne traktowała jako uzupełnienie tekstu podręcznika czy wręcz stosowała w zastępstwie jego fragmentów – a nie jako przedmiot krytycznej analizy. Uczniowie mogli więc ich nie dostrzec, ale ona miała przekonanie, że regularnie wykorzystuje źródła w swoich lekcjach.

Przywoływany przez zespół Cécile Sabatier Bullock i Shawna Michaela Bullocka (s. 91–92) francuski badacz Alain Choppin twierdzi, że podręczniki, a zwłaszcza wybory tekstów źródłowych kłamią o tym, czym same są: nie są to bowiem wcale surowe dane, materiały źródłowe, lecz konstrukcje, będące wynikiem celowych zabiegów intelektualnych. Treści niewygodne są w nich z premedytacją pomijane, pojawiają się tematy tabu, takie jak na przykład wojna w Algierii w przypadku Francji.

Vella (s. 133nn) dostrzega jednak pozytywną rolę, jaką może odegrać podręcznik w przekształcaniu edukacji historycznej i tworzeniu nowych modeli nauczania – skoro cieszy się dużym uznaniem nauczycieli i jest przez nich tak chętnie stosowany. Autorka zastrzega przy tym, że dobry podręcznik nie powinien wyręczać nauczyciela, nie powinien też stanowić zamkniętego, ostatecznie ustalonego przekazu pokrywającego całość dziejów. Ma raczej stymulować rozwój ucznia i stawiać przed nim pytania i zadania do rozwiązania – i jako przykład dobrego podręcznika Vella podaje swój własny.

Najwyraźniej własny udział badaczy w określonych działaniach na rzecz zmian w szkolnej edukacji historycznej sprzyja przypisywaniu tym działaniom istotnej roli. Karel Van Nieuwenhuyse ze sporym entuzjazmem opisuje najnowszą flamandzką podstawę programową (której był współtwórcą), zaś Lindsay Gibson i Carla L. Peck – prowadzone przez siebie zajęcia z dydaktyki dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Rodzić się może wątpliwość, na ile zaangażowanie badaczy wpływa na rzetelność wyciąganych wniosków – zwłaszcza w świetle

znacznie mniej entuzjastycznych ustaleń opartych o obserwacje prowadzone przez osoby niezaangażowane.

Na przykład Duquette pisze (s. 324), że w Quebecu można zaobserwować rozbieżność między ramami teoretycznymi, do których odnosi się podstawa programowa w części wstępnej, a długą listą treści do przerobienia wyliczoną w części zasadniczej. Z kolei Mark Sheehan zauważa (s. 503–504), że nowy nowozelandzki program nauczania, wprowadzony w roku 2007, a mający korzenie w debatach toczonych od końca lat osiemdziesiątych, daje pierwszeństwo myśleniu krytycznemu i rozwijaniu twórczości uczniów nad wiedzą historyczną, a także każe uwzględniać zainteresowania uczniów, natomiast to, że mniejsza waga przywiązywana jest do potrzeb społecznych i budowania spójności społecznej, nie budzi entuzjazmu autora rozdziału.

Jeśli chodzi o entuzjastów, to wspomniany Van Nieuwenhuyse (s. 367–377) wyczerpująco przedstawia historię flamandzkiej dydaktyki historii. Zaczyna od XIX wieku, gdy głównym celem nauczania historii była edukacja patriotyczna. W połączeniu z wychodzeniem naprzeciw zainteresowaniom uczniów sprawiało to, że w szkolnej edukacji historycznej największą uwagę poświęcano dziejom najnowszym. Te zaś co najmniej do końca II wojny światowej znajdowały się poza orbitą zainteresowań historyków akademickich. W ten sposób aż do schyłku XX wieku historia akademicka i szkolna pozostawały niemal niepowiązane. Edukacja historyczna została zmonopolizowana przez nauczycieli i inspektorów szkolnych, i właściwie dopiero zmiany polityczne – przekazanie edukacji spod nadzoru rządu belgijskiego pod jurysdykcję prowincjonalną w 1989 r. i konieczność opracowania własnych standardów edukacyjnych – sprawiły, że nie tylko edukatorzy, ale też flamandzki świat akademicki zwrócił się ku problemom edukacji. Wypracowanie standardów nauczania historii trwało najdłużej ze wszystkich przedmiotów i towarzyszyły mu zacięte debaty.

Ogłoszone w 1993 r. standardy nie wyliczały treści historycznych, lecz kładły nacisk na kształtowanie postaw uczniów oraz rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, czyniąc krok w stronę zbliżenia historii szkolnej do akademickiej. Co prawda nie poruszały kwestii kryteriów oceny wiarygodności źródeł czy ograniczeń wiedzy źródłowej, uwzględniania perspektyw autorów i określania, co źródła „robią” czy „robiły” w kontekście, w którym powstawały – edukacja miała się koncentrować raczej na konstruktywizmie i opierać na metodach poszukujących, których celem miało być zaangażowanie uczniów.

Zasadnicza zmiana programu nauczania nastąpiła w 2015 r., gdy dydaktycy akademicy, Bruno De Wever (z uniwersytetu w Gandawie) i Karel Van Nieuwenhuyse (z Katolickiego Uniwersytetu Lowańskiego) ustalili ramy koncepcyjne dla nowej podstawy programowej, oparte na pięciu filarach. Głoszą one, że: po pierwsze, myślenie historyczne zaczyna się od zadawania pytań dotyczących przeszłości; po drugie, pierwszym krokiem do odpowiedzi jest uwzględnienie szerszego kontekstu historycznego; po trzecie, odpowiedź na pytanie wymaga wyboru i krytycznej analizy źródeł historycznych; po czwarte, w oparciu o tę krytyczną analizę i zasady myślenia historycznego można sformułować rzeczową odpowiedź; po piąte wreszcie, takie nauczanie historii ma prowadzić do sytuacji, w której młodzi ludzie wyjdą ze zdobytymi na lekcjach historii umiejętnościami poza sytuacje szkolne i również w życiu codziennym będą kierować się perspektywą długoterminową oraz szacunkiem dla faktów i dowodów i będą formułować swoje myśli w sposób zniuansowany i refleksyjny, świadomi ograniczeń własnej perspektywy, a także będą otwarci na dialog z odmiennymi systemami wartości.

Flamandzka podstawa programowa nie narzuca żadnej konkretnej wiedzy faktograficznej. Wylicza jedynie kluczowe pojęcia w podziale na wielkie epoki historyczne w czterech obszarach: politycznym (tu na przykład dla starożytności arystokracja, autokratyzm, demokracja, imperializm, kolonizacja), społecznym (społeczeństwa nomadyczne i osiadłe, migracja, (nie)równość, system patriarchalny, niewolnictwo, wojna i pokój, prawa obywatelskie), kulturowym (mitologia, filozofia, społeczeństwo wielokulturowe, tradycja ustna, pismo, twórczość artystyczna, politeizm, monoteizm) i gospodarczym (rolnictwo, handel, gospodarka naturalna i towarowo-pieniężna). Ponadto pojawiają się pojęcia odnoszące się do badań historycznych i rozumienia przeszłości, takie jak przestrzeń i czas, ciągłość i zmiana, historia lokalna i regionalna. Podstawa zakłada, że uczniowie powinni potrafić wyciągać informacje ze źródeł i o źródłach (ich ograniczeniach, perspektywach, kontekście, sposobie przekazu).

Podobną koncepcję prezentuje Ahonen (s. 153–160). Twierdzi ona, że uczenie tego, jak w sposób krytyczny podchodzić do różnych przekazów historycznych, uwrażliwia uczniów na próby nadużywania historii. Natomiast istnienie w społeczeństwie szerokich rzesz ludzi, którzy nie potrafią krytycznie podchodzić do przekazów informacyjnych, rodzi poważne ryzyko, jako że stają się oni bezbronni wobec manipulacji. Stąd wyposażenie uczniów w nawyk żądania dowodów i w umiejętność posługiwania się nimi jawi się jako powinność obywatelska

szkoły. Natomiast minusem podejścia do lekcji historii jako nauki pracy ze źródłem jest to, że nie zaspokajają one egzystencjalnej potrzeby kształtowania świadomości historycznej. Ahonen przytacza pogląd słynnego niemieckiego teoretyka dydaktyki historii Jörna Rüsen, że oczywistym pragnieniem ludzi jest chęć zakorzenienia w przeszłości, tymczasem – dodaje – uczniowie na „nowoczesnych” lekcjach zamiast przyjmować przekaz o przeszłości dokonują jego wiwisekcji. Tym niemniej, zdaniem fińskiej badaczki, narracje tożsamościowe nie powinny być rdzeniem programów nauczania historii. Wynika to między innymi z zachodzących zmian społecznych. W przeciwieństwie bowiem do swoich dziadków, ludzie XXI wieku są i będą codziennie konfrontowani z wielością przekazów, doświadczają też wielości i zmienności tożsamości. Przekazy wykluczające są szkodliwe dla społeczeństwa wieloetnicznego, wielokulturowego i zróżnicowanego społecznie, gdzie podstawą funkcjonowania powinien być dialog.

Bardziej pesymistycznie sytuację w Finlandii postrzegają Rantala i Ouakrim-Soivio (s. 472nn). Zaczynają od tego, że do lat dziewięćdziesiątych głównym celem tamtejszej edukacji historycznej było wzmacnianie pamięci zbiorowej uczniów przez uczenie faktów z przeszłości narodowej. Od tego czasu, za sprawą dydaktyki akademickiej, główny nacisk w podstawie programowej został położony na rozwijanie umiejętności decydowania o tym, co jest wiarygodnym przekazem historycznym.

Cóż z tego jednak, skoro wielu nauczycieli odnosiło się z dużą rezerwą do tych zmian i uważało, że oprócz zapisów o konieczności rozwijania umiejętności myślenia historycznego (których realizację wielu z nich uważało za zbyt trudną na poziomie szkolnym) powinno się tam jednak znaleźć minimum konkretnych treści do przyswojenia. Przeprowadzone badania pokazały, że treści programowe dotyczące kształtowania myślenia historycznego nie były w praktyce szkolnej realizowane, a w każdym razie nie w takim stopniu, jakiego oczekiwali twórcy podstawy. Badacze nadzieję na zmianę widzą w zaangażowaniu organizacji nauczycielskich i włączeniu nauczycieli do dyskusji nad podstawą programową, jednakże organizacja zrzeszająca (prawie wszystkich) nauczycieli historii nie jest szczególnie zainteresowana taką dyskusją.

Również inne rozdziały omawianego tomu kładą nacisk na kluczową rolę, jaką pełnią nauczyciele w nadawaniu kształtu edukacji historycznej. Można wręcz powiedzieć, że jest to główny motyw wszystkich badań. Nawet bowiem gdy mowa

jest o podręcznikach czy egzaminach, to zawsze w odniesieniu do ich wpływu na decyzje nauczycieli.

Bullock i Bullock stawiają tezę, że nauczyciele i dydaktycy z samej swojej istoty pełnią rolę *public intellectuals*: prowadzą swoje nauczanie publicznie, decydują o rzeczywistej treści programów nauczania, i reagują na pytania ze strony uczniów, rodziców, opiekunów i kolegów po fachu dotyczące swoich wypowiedzianych publicznie słów i dokonań – w formie lekcji, prezentacji, wykładów czy publikacji. Stąd tak ważne jest gruntowne wykształcenie i przygotowanie zawodowe nauczycieli. Powinni oni być świadomi przekazu, z którym wychodzą do swoich podopiecznych. Powinni znać główne cechy narodowej historiografii i potrafić je krytycznie zanalizować.

Badacze podkreślają znaczenie przekonań nauczycieli i ich wyobrażeń o tym, czym jest historia i czym jest wiedza historyczna. Od odpowiedzi konkretnego nauczyciela na te podstawowe pytania w dużym stopniu zależy jego sposób nauczania – ale najpierw musi on sobie takie pytania w ogóle zadać.

Mathis i Parkes (s. 196–200) zwracają uwagę na to, że na co dzień głównym zajęciem nauczycieli jest projektowanie lekcji, które koncentrują się wokół określonego zagadnienia historycznego, a przy tym rozwijają jedną lub więcej kompetencji (rozumianych jako połączenie wiedzy i umiejętności niezbędnych do rozwiązania konkretnego zadania – s. 192). Wskazują jednak, że aby dobrze uczyć historii, nauczyciel powinien posiadać nie tylko wiedzę o przeszłości i o tym, jak się ją bada, lecz także wiedzę lub raczej własne rozumienie tego, czym jest historia, czym jest wiedza historyczna i co to znaczy posiadać wiedzę historyczną. Piszą dalej, że uczenie radzenia sobie z niepewnością, z istnieniem wielu perspektyw wymaga od nauczycieli (i młodych adeptów tego zawodu) własnej refleksji i uświadomienia sobie swoich własnych przekonań o tym, czym jest wiedza historyczna i na czym polega jej posiadanie, jak historia może być przedstawiana i kwestionowana oraz jakie jest w tym wszystkim miejsce ich jako nauczycieli i dlaczego. Badania pokazują, że jeśli nauczyciel nie czuje się pewny w swojej własnej wiedzy historycznej, unika na lekcjach stawiania trudnych pytań o istotę historii i wiedzy historycznej – a w efekcie pozbawia swoich uczniów okazji do refleksji na te tematy i ogranicza ich rozumienie tego, czym jest historia.

Jak pokazuje Yilmaz w odniesieniu do badań amerykańskich, nauczyciele bez porządnego kierunkowego przygotowania akademickiego mają skłonności do reprodukcji doświadczeń z lekcji historii, w których sami uczestniczyli jako

uczniowie, a które najczęściej polegały na zapoznaniu uczniów z dziedzictwem narodowym i koncentrowały się na faktografii (w tym szczególnie dotyczącej wpływowych postaci, ważnych miejsc i doniosłych wydarzeń, uznanych za istotne z punktu widzenia dzisiejszej tożsamości obywateli), zaś podstawą nauczania był podręcznik. Podobne obserwacje ma Sheehan w odniesieniu do Nowej Zelandii, gdy pisze (s. 504–505), że poglądy nauczycieli na edukację historyczną zależą od ich własnych doświadczeń edukacyjnych oraz pochodzenia społecznego⁹.

Przy okazji zarysowuje się pewne napięcie między nauczycielami historii a nauczycielami wiedzy o społeczeństwie. Pisze o nim Yilmaz (s. 48) w odniesieniu do USA, zauważając, że nauczyciele WoS mają tendencję do traktowania historii jako nauki pomocniczej w dyskusjach nad problemami współczesności. Sheehan (s. 505) twierdzi przy tym, że braki w wykształceniu historycznym, jakie wykazują nauczyciele WoS, skutkują ich niedostatecznym przygotowaniem i brakiem pewności siebie w prowadzeniu zajęć dotyczących kontrowersyjnych zagadnień, takich jak wojny czy konflikty.

W Kanadzie, jak pisze Duquette (s. 327), część nauczycieli historii uważa, że wiedza o społeczeństwie podważa pozycję historii jako przedmiotu nauczania, ale inni postrzegają WoS jako przedmiot partnerski, pozwalający wiązać przeszłość z teraźniejszością.

Stavroula Philippou (s. 454–458) przedstawia swoje spostrzeżenia z obserwacji dwóch cypryjskich nauczycielek historii i zarysowuje istotne problemy, z którymi musiały się mierzyć. Powracającym motywem, nie tylko w tym rozdziale, jest zbyt obszerny program nauczania. Jedna z nauczycielek starała się temu zaradzić, starając się „przerobić” jak najwięcej materiału, przy czym z boku widać było, że nieszczególnie dbała o to, czy uczniowie w tym uczestniczą i czy podążają za wykładem nauczyciela. Inna nauczycielka, starając się dostosować nauczanie do możliwości uczniów, musiała dokonywać ciągłej selekcji, ale miała przez to poczucie, że nie realizuje w pełni programu.

Karl Gunnar Hammarlund pisze (s. 172), że wśród nauczycieli szwedzkich rozwijanie myślenia historycznego uchodzi za zbyt czasochłonne, a czasu ledwo starcza im na przekaz podstawowej wiedzy historycznej. Twierdzą oni, że celem

⁹ Por. E. Sturtevant, *Lifetime influences on the literacy-related instructional beliefs of experienced high school history teachers: Two comparative case studies*, „Journal of Literacy Research” 1996, nr 28(2), s. 227–257.

szkolnej edukacji historycznej nie powinno być kształcenie młodych historyków, lecz wyposażenie absolwentów w umiejętności przydatne w dorosłym życiu.

Zespół van Boxtel wskazuje, że mimo wieloletnich działań na rzecz wprowadzenia myślenia historycznego do szkół w Niderlandach ten sposób nauczania historii wciąż nie jest powszechną praktyką. Niderlandzcy nauczyciele pracują pod presją czasu i wymagań programowych, co zniechęca ich do eksperymentów i wprowadzania „zabaw” w myślenie historyczne. Wiedzą, że mają do przerobienia dziesięć epok i zmieszczenie się w czasie jest ich główną troską. Carla van Boxtel przekonuje przy tym, że mankamentem akademickich teorii myślenia historycznego i jego rozwoju jest zdaniem nauczycieli fakt, że akademicy mało uwagi poświęcają wiedzy historycznej.

Yilmaz (s. 28 nn), powołując się na badania wśród nauczycieli amerykańskich, zarysowuje głębokie różnice i napięcia między światem szkoły a akademii. Porównując zawód nauczyciela w szkole do pracy nauczyciela akademickiego/badacza historii, dostrzega głównie różnice i to na niekorzyść nauczyciela, który musi zajmować się całymi dziejami, nie może sobie pozwolić na specjalizację, a przez to – na wgłębianie się w poszczególne zagadnienia. Nie może oddawać się swojemu ulubionemu tematowi (okresowi historycznemu). Jego praca nie jest nastawiona na badania, na indywidualne myślenie i formułowanie własnych teorii. Nie ma w niej miejsca na dyskusje o wartościach, bo chodzi o to, by wpoić uczniom wartości niezbędne do funkcjonowania w społeczeństwie. Główną zaś troską nauczyciela jest to, by przedstawić historię w sposób przystępny dla uczniów i adekwatny do poziomu ich rozwoju i preferowanych sposobów uczenia się. Nauczyciele martwią się też o przygotowanie uczniów do studiów wyższych i chcą ich wyposażyć przede wszystkim w niezbędną do tego wiedzę. Nade wszystko jednak czują się osamotnieni, nie mają – w przeciwieństwie do historyków akademickich – kanałów dyskusji i okazji do wymiany doświadczeń. Amerykańscy nauczyciele czują się przytłoczeni obowiązkami wychowawczymi, problemami natury społecznej, dotyczącymi uczniów i rodziców, różnymi naciskami na swoją pracę. Nie mają czasu ani środków na własny rozwój zawodowy.

Z obserwacji van Boxtel, van Drie i Stoela wynika zresztą, że nawet wśród nauczycieli aktywnie uczestniczących w formach doskonalenia zawodowego wspierających rozwój myślenia historycznego uczniów zaledwie trzy osoby na dziesięć podczas swoich lekcji rzeczywiście kładły nacisk na te kompetencje. Sporadycznie obserwowano analizę źródeł, zadania indywidualne i grupowe, również sporadycznie

wyjaśniano uczniom związek między formami pracy a celami lekcji związanymi z myśleniem historycznym, a samych cech czy zasad tego myślenia nauczyciele w ogóle uczniom nie przedstawiali, podobnie jak nie pojawiały się różne interpretacje przeszłości. Notabene, Yilmaz wykazuje (s. 29), że nauczyciele bez solidnego przygotowania z historii słabiej korzystają z form doskonalenia zawodowego.

Dave Powell pisze z kolei (s. 578–580) o przemożnym wpływie tradycji i sytuacji zastanej na praktykę szkolną, a w szczególności na sposób postępowania nowych nauczycieli. Młodzi nauczyciele wchodzą do szkół, w których historia traktowana jest w sposób tradycyjny: jako ustalony przekaz o przeszłości do przekazania uczniom – co często stoi w sprzeczności z podejściem, do którego byli wdrażani w toku studiów przygotowujących do zawodu¹⁰. Takiego tradycyjnego przekazu oczekują sami uczniowie, rodzice i szkoła – co motywuje nauczycieli, by dostosować się do tych oczekiwań, więc rezygnują z tego, czego uczyli się na studiach.

Kilka innych rozdziałów także porusza kwestię uwzględniania zainteresowań uczniów w szkolnej edukacji historycznej. Rob Siebörger z RPA jawi się jako wielki zwolennik autonomii uczniów, zwłaszcza młodszych, a rolę nauczyciela chciałby widzieć jako inicjatora, stymulatora i towarzysza aktywności badawczej dzieci (*facilitator*) – przytacza zresztą kilka ciekawych praktycznych przykładów. Uważa on, że wybór tematów do bardziej pogłębionej analizy powinien uwzględniać fascynacje dzieci, a formy zajęć – odwoływać się do zabaw i innych aktywności właściwych dla tego wieku. Zarazem przywołuje (s. 74) sugestię Hillary Cooper, by zwłaszcza w niższych klasach nauczanie historii koncentrowało się wokół przekazu wartości i było elementem rozwoju społecznego, emocjonalnego i poznawczego – ale nie przez przekazywane treści, lecz przez stawiane pytania, które zachęcałyby uczniów do rozważania rozmaitych motywów ludzkich zachowań, postaw i wartości w różnych miejscach i czasach.

Joseph Smith znacznie mniej idealistycznie twierdzi, że w kontekście szkockim uwzględnianie preferencji uczniów przy doborze treści i metod nauczania wynikać może z celów całkiem przyziemnych: mianowicie z chęci przyciągnięcia ich do wybrania historii jako przedmiotu nauczania lub jako przedmiotu egzaminacyjnego – bo od tego zależy, czy nauczyciel będzie miał pracę. Rantala i Ouakrim-Soivio pokazują (s. 487), że także w Finlandii uczniowie coraz rzadziej wybierają

¹⁰ Por. C. Martell, *Barriers to inquiry-based instruction: A longitudinal study of history teachers*, "Journal of Teacher Education" 2020, nr 3, s. 279–291.

historię jako przedmiot maturalny, bo nie uważają go za istotny dla swojej przyszłości. Po raz kolejny nauczyciel staje się zatem zakładnikiem oczekiwán społecznych, a teorie dydaktyczne stoją dość nisko w hierarchii czynników wpływających na realizowany program nauczania. Badania pokazują zresztą, że i wśród samych młodych nauczycieli i przyszłych nauczycieli tradycyjne podejście do szkolnej historii i tradycyjna wizja historii mają się dobrze.

Mathis i Parkes przytaczają na przykład badanie przeprowadzone na stu pięciu studentach studiów nauczycielskich z historii, którzy mieli opowiedzieć swoimi słowami historię Australii. Większość z nich przedstawiła coś, co można by za Rüsenem nazwać tradycyjnym przekazem, który traktuje przeszłość jako dziedzictwo kultury i źródło tożsamości.

Jason Endacott, Matt Dingler i Joe O'Brien skomentowali praktykę używania w amerykańskiej edukacji historycznej zaimka „nasz” w odniesieniu do wydarzeń z przeszłości, który – jak wskazują – rodzi poczucie współudziału uczniów (i nauczyciela) w doświadczeniach historycznych i współodpowiedzialności za nie. „Nasi bohaterowie narodowi” budują wspólnotową tożsamość. W tej narracji bohaterom wybacza się drobne porażki, a cała historia jest historią postępu i osiągnięć narodowych. Jak zauważają dalej (s. 566), nawet gdy panteon „naszych” bohaterów poszerza się o nowe postaci, na przykład w przypadku USA – o przywódców czarnoskórych, takich jak Rosa Parks czy Martin Luther King – to i tak nie zmienia to ogólnego przekazu o „naszej” pozytywnej historii.

Także w narracjach uczniów o przeszłości Australii (s. 607) pojawia się zaimek „my”, który łączy się poczuciem obowiązku pamiętania o „naszych” bohaterach, którzy ginęli za ojczyznę, zaś kwestionowanie takiego bohaterstwa (choćby przez krytyczną analizę źródeł na temat ich zaangażowania) uchodzi za zamach na narodową tożsamość i za przejaw niełojalności (s. 614).

W rozumieniu jednej z obserwowanych nauczycielek cypryjskich (s. 455–458) głównym celem nauczania historii jest kultywowanie wartości moralnych w społeczeństwie, a w praktyce – kształtowanie obywateli przywiązanych do idei wolności i niepodległości Cypru.

Bullock i Bullock (s. 81–93) piszą na przykładzie Francji o epopei narodowej (*roman national*), której istnienia większość nauczycieli (i uczniów) w ogóle sobie nie uświadamia, a która wywiera przemożny wpływ na edukację historyczną¹¹.

¹¹ Do podobnych wniosków dotyczących nauczycieli polskich doszli K. Jaskułowski i A. Surmiak, *Teaching history, teaching nationalism: A qualitative study of history teachers in a Polish*

W swoim długim wywodzie na ten temat autorzy zauważają, że wpisując się w przekazywanie tej epopei, szkolna edukacja historyczna unika uwzględniania najnowszych ustaleń historiografii i woli opierać się na oficjalnie przyjętym kano- nie, skonstruowanym w toku debat nie tylko historycznych, lecz także politycznych – o których to debatach w szkole się jednak nie wspomina. Programy nauczania są zakorzenione w przekonaniu, że edukacja historyczna ma pewne powinności obywatelskie, a historia własnego narodu jest kluczem do poznania historii innych podmiotów. Aby to zmienić, autorzy postulują, by istotą przygotowania pedago- gicznego nauczycieli historii stało się opisanie, analiza i interpretacja tej dominu- jącej narracji narodowej, której mają potem nauczać. I nie chodzi o to, by stworzyć nową alternatywną narrację, ale by wyczulić przyszłych nauczycieli – a potem uczniów – na to, w czym są zakorzenieni. Jako pomoc autorzy sugerują sięgnięcie do „epopei narodowej” innego kraju i zapoznanie się z nauczaną tam historią, co może pomóc otworzyć oczy na sposoby konstruowania historii własnego narodu.

Inne wskazówki dotyczące kształcenia nauczycieli historii daje Powell. Zwra- ca on uwagę (s. 581–588) na to, że przygotowanie zawodowe do różnych profesji odbywa się w miejscach wykonywania zawodu: w szkole, w szpitalu, na praktyce, w czasie wizyt studyjnych. Odbywając je, młodzi adepci mają okazję przekonać się, na czym polega wykonywanie danego zawodu, co to znaczy być, na przykład, na- uczycielem. W procesie przygotowania pedagogicznego studenci stykają się z roz- wiązaniami stosowanymi przez nauczycieli-praktyków i widzą, że są one stosowa- ne, bo się sprawdzają, bo przyczyniają się do przekazywania wiedzy, ale także wartości czy umiejętności. Jeśli zatem chcemy nauczyć przyszłych nauczycieli no- wego podejścia do nauczania – pisze Powell – nie można prowadzić zajęć z przygo- towania pedagogicznego w formie tradycyjnych wykładów i przekazywania gotowych treści do przyswojenia, a następnie sprawdzać ich opanowanie za pomocą testu. Postuluje on zarazem, by u podstaw przygotowania zawodowego nauczycieli leżała odpowiedź na pytanie, na czym polega etyka zawodowa nauczyciela historii i jak powinien postępować, wykonując ten zawód, a nie tylko wykaz treści, które powinien przyswoić i kompetencji akademickich, które powinien osiągnąć.

Vella (s. 140) w podobnym duchu pisze, że wartości w edukacji historycznej (i obywatelskiej) nie powinny być tematem jednej lekcji (na przykład wykładu

post-industrial town. “Critical Studies in Education” 2017, nr 58(1), s. 36–51; K. Jaskułowski, P. Majewski, A. Surmiak, *Teaching the nation: History and nationalism in Polish school history education*, “British Journal of Sociology of Education” 2018, nr 39(1), s. 77–91.

o prawach człowieka), lecz powinny przenikać cały materiał nauczania – zarówno treści, jak i formy. Również Moyo (s. 316) w odniesieniu do Zimbabwe pisze, że dekolonizacja szkolnictwa powinna, zgodnie z postulatami Wilfreda Carra, wprowadzić takie formy świadomości i relacji społecznych, jakie są niezbędne dla świadomego udziału w życiu demokratycznym.

Carla van Boxtel z zespołem wskazują z kolei, że istotne jest, by naukowo sprawdzić, jaką wiedzę i umiejętności powinni posiadać studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela historii, aby potrafili uczyć myślenia historycznego. Jak dotąd nie było zbyt wielu tego rodzaju badań, a te, które przeprowadzono, pokazują, że aby rozwijać myślenie historyczne uczniów, niekoniecznie trzeba pracować ze źródłami historycznymi. Wystarczy dawać zadania ogólnie twórcze, które zwiększają motywację studentów do myślenia. Zoperacjonalizowania wymagają zachowania uczniów świadczące o opanowaniu umiejętności myślenia historycznego. Konieczne jest uwzględnianie w badaniach konkretnych uwarunkowań rozwoju myślenia historycznego – takich jak na przykład poziom czy rodzaj szkoły albo realizowany program nauczania.

Karel Van Nieuwenhuys (s. 379) postuluje, by kształcenie nauczycieli historii przebiegało w ścisłej współpracy ze szkołami średnimi i opierało się na solidnych badaniach nad nauczaniem i uczeniem się historii w praktyce szkolnej. Pisze też o potrzebie prowadzenia edukacji opartej o badania, nie tylko w sensie przedstawiania wyników badań naukowych podczas lekcji, ale o konieczności włączania uczniów w prowadzenie badań naukowych (oczywiście w skali proporcjonalnej do ich możliwości) w ramach lekcji – aby rozwijać u nich postawę badawczą. Ten belgijski badacz przywołuje też jako postulat koncepcję „myślenia ironicznego”, opracowaną przez Kierana Egana z Kanady, które uwzględnia niuanse, jest świadome istnienia wyjątków i nie postrzega świata dwubiegunowo, lecz uwzględnia całą paletę perspektyw i złożoność wydarzeń i procesów z przeszłości, których nie da się wyjaśnić w oparciu o jeden schemat.

Mathis i Parkes (s. 195) wskazują, że ważnym elementem kompetencji historycznych jest umiejętność zadawania pytań. Dopiero po sformułowaniu określonego pytania można przystąpić do szukania na nie odpowiedzi. W podobnym duchu postulują, by zachęcać przyszłych nauczycieli, aby skłaniali swoich uczniów do dociekania, w jaki sposób sami uczniowie, a także historycy, których dzieła czytają, doszli do swoich wniosków i na jakiej podstawie uważają, że są one prawdziwe.

Innes pisze z kolei (s. 615), że w edukacji historycznej wypadałoby zacząć uwzględniać to, że uczniowie stykają się z przekazami historycznymi również poza kontekstem szkolnym i akademickim, a także badać to, w jaki sposób te różne konteksty wpływają na podejście uczniów do przekazów i na kształtowanie ich wiedzy i postaw wobec przeszłości¹².

W podsumowaniu tomu jego redaktorzy, Christopher W. Berg i Theodore M. Christou, przywołują wnioski sprzed dwudziestu lat, które mówiły o konieczności dialogu, współpracy i porozumienia między szkołą i akademią, między badaczami edukacji i nauczycielami-praktykami, z korzyścią dla obu grup; że potrzebne są eksperymenty pedagogiczne i elastyczność nauczania, w tym uwolnienie od przytłoczenia treściami podręcznikowymi i pamięciowego opanowania materiału. Nietrudno zauważyć, że w ciągu minionego pokolenia niewiele się w tym zakresie zmieniło. Być może większe znaczenie zaczął odgrywać dialogu międzynarodowy – choć chyba wciąż bardziej wśród badaczy (i to głównie zachodnich) niż wśród samych nauczycieli historii.

¹² Eleni Apostolidou ostatnio pytała na kanale Youtube #PastFwd: Agendas for History Education, czy edukacja historyczna jest po prostu jednym z elementów historii publicznej (*public history*): *Is school history only a type of public history?*, 29 XI 2020., <https://www.youtube.com/watch?v=zKsBd2ylowk>. O związkach jednej dziedziny z drugą zob. M. Demantowsky (red.), *Public History and School: International Perspectives*, Boston, MA: De Gruyter, 2018; J. Wojdon, *Public history and history education*, [w:] D. Dean (red.), *A Companion to Public History*, Hoboken, NJ: Wiley, 2018, s. 455–464; D. Dean, J. Wojdon, *Public History and History Didactics – A Conversation*, „Public History Weekly” 2017, nr 9, doi:dx. doi. org/10.1515/phw-2017-8656.