

# Kujawska, Maria

---

## Problemy edukacji historycznej w Polsce w warunkach przemian ustrojowych (1990-1998) : wykład na inaugurację roku akademickiego

---

Mazowieckie Studia Humanistyczne 4/2, 171-178

---

1998

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych oraz w kolekcji mazowieckich czasopism regionalnych mazowsze.hist.pl.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Maria Kujawska*

**PROBLEMY EDUKACJI HISTORYCZNEJ W POLSCE  
W WARUNKACH PRZEMIAN USTROJOWYCH (1990–1998)**

**(Wykład na inaugurację roku akademickiego)**

**Wprowadzenie**

Znaczna liczba i ranga wydarzeń, w jakie obfitują ostatnie lata sprawiają, że subiektywnie odczuwamy jakby przyspieszenie czasu historycznego. Jednocześnie wiele spośród tych wydarzeń, przesuając się jak obrazki w kalejdoskopie, równie szybko zaciera się w naszej pamięci. Patrząc na wydarzenia z krótkiej perspektywy rejestrujemy przede wszystkim te o charakterze politycznym. Dają nam one złudne poczucie panowania na czasem wydarzeń, ponieważ można je względnie łatwo powiązać w logiczne ciągi przyczynowo-skutkowe. Znacznie gorzej przedstawia się sprawa z wydarzeniami o charakterze społecznym i gospodarczym. Ich tzw. długi czas trwania subiektywnie przez nas odczuwany nie poddaje się łatwym uporządkowaniom, a i skutki tych wydarzeń wydają się dalekie i nie zawsze możliwe do przewidzenia. Niemniej jednak mówiąc o czasie wielkiej transformacji, która dotyczy zarówno polityki, jak i życia społeczno-gospodarczego, jesteśmy skłonni przyjąć, że czas ten rozpoczął się w 1989 r. W perspektywie europejskiej była to Jesień Narodów Europy Środkowej i Wschodniej, w perspektywie polskiej czas zmian został zapoczątkowany wiosną, podczas obrad „okrągłego stołu”. To właśnie Polska stała się wówczas dla politycznie podzielonego świata przykładem umiejętności dochodzenia do kompromisu politycznego. Z kolei dla państw Europy byliśmy żywą nadzieją i ucieleśnieniem możliwości pokojowego rozstrzygnięcia wszelkich nabrzmiałych przez lata problemów. Musimy jednak pamiętać, że na powodzenie wszystkich zapadających wówczas ustaleń politycznych i idących w ślad za nimi zmian w różnych dziedzinach życia, ogromny wpływ wywarł wybór arcybiskupa krakowskiego Karo-

ła Wojtyły na papieża. Jego pielgrzymki do ojczyznego kraju ukazały światu i naszemu społeczeństwu inną Polskę: solidarną, niezależną duchem od ideologii oficjalnej.

Inną ważną przyczyną zachodzących przemian ustrojowych w naszym kraju były narastające trudności gospodarcze i zmiany polityczne w ZSRR.

W Polsce po „okrągłym stole” przyszedł czas praktycznych lekcji demokracji i początku żmudnego procesu kształtowania się w ich toku społeczeństwa obywatelskiego. Kolejne wybory do parlamentu i kolejne wybory prezydenckie uczyły stopniowo, czasem w dość dramatycznych okolicznościach, zasad funkcjonowania państwa demokratycznego. Pamiętamy wszyscy, jak na scenie politycznej pojawiały się dziesiątki nowych ugrupowań i partii, z których zaledwie kilku udało się pozyskać zmienną sympatię wyborców i na dłuższy czas utrzymać w swoich rękach władzę polityczną. Jeśli jednak minione lata sprawiły, że wyborcy coraz wyraźniej uświadamiają sobie, iż to od ich głosów zależy kto, w jaki sposób i jak długo rządzi, jest to jedna z najważniejszych lekcji demokracji, jaką dane nam było odebrać. Były też inne: jak choćby spory kompetencyjne między prezydentem i rządem. Przekonaliśmy się wówczas, że trudne jest budowanie państwa prawa, które spójnie a zarazem elastycznie obejmowałoby wszystkie dziedziny życia społecznego, dając swoim obywatelom poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Dziś mamy już konstytucję oraz wiele budowanych na jej podstawach dokumentów, określających funkcje wewnętrzne i zewnętrzne państwa. Przekonaliśmy się również w ciągu ostatnich lat, jak ważna jest wolność słowa i jak wielka odpowiedzialność spoczywa na tych, którzy swoimi słowami kształtują opinię publiczną.

Wspomniane krótko zmiany polityczne pozwoliły Polsce ponownie podjąć starania o włączenie się do międzynarodowego podziału pracy i międzynarodowego rynku gospodarczego. Rozpoczął się trwający nieprzerwanie do dnia dzisiejszego czas transformacji gospodarczej. Jest to przemiana tym trudniejsza, że nie mająca wcześniejszych wzorców historycznych.

Ciężar przemian spoczął od początku na całym społeczeństwie, choć był odczuwany i jest w różny sposób. Cena, jaką przyszło nam zapłacić za zmiany to utrata poczucia bezpieczeństwa socjalnego przez pracowników różnych gałęzi najbardziej dotąd rozbudowanego sektora państwowego. Widmo bankructwa firm, utrata pracy, zasiłek i bezrobocie stały się codziennym elementem życia wielu rodzin. To, co jako skutek zmian stało się widoczne i wymierne od razu, czyli pełne półki sklepowe, jest zaledwie wierzchołkiem góry lodowej. Istotą zmian było i jest dokonanie przekształceń własnościowych i dokapitalizowanie rynku, rozwój prywatnego sektora produkcji, handlu i usług, utrzymanie stabilizacji i wymienialność złotego, dążenie do konkurencyjności rodzimych towarów.

Rodzi się pytanie fundamentalne: jak wspomniane zmiany są odbierane przez społeczeństwo, w tym także przez ludzi młodych?

W latach 1996–1997, prowadząc badania nad zmianami w świadomości historycznej, to właśnie pytanie postawiłam licealistom i ich rodzicom. W odpowiedzi otrzymałam dziesiątki prac pisemnych, które okazały się bogatą kopalnią informacji na temat społecznych odczuć skutków zmian, zachodzących w ostatnich latach.

I tak w wypowiedziach ludzi dorosłych radość z odzyskanej wolności politycznej przeplatała się z pełną niepokojem troską o zabezpieczenie materialne na przyszłość, o pracę i środki na utrzymanie rodziny. Okazało się bowiem, że wielki rynek dóbr i usług, który pojawił się nieoczekiwanie w Polsce po latach licznych ograniczeń, stworzył potencjalne możliwości dostępne jednak tylko dla mniej licznej części społeczeństwa. Sukces odnieśli ci ludzie, którzy szybko potrafili odpowiedzieć na aktualne zapotrzebowanie rynku pracy, stojąc nierzadko przed koniecznością przekwalifikowania się. Nie wszystkim jednak dana była szansa i możliwość podjęcia dobrej pracy, natomiast zbyt rozbudzone oczekiwania stały się niejednokrotnie powodem rozczarowań, frustracji, a nawet agresji. Ważnym kosztem transformacji dostrzeganym przez wiele rodzin, jest chroniczny brak czasu, spowodowany gonitwą za pracą i zyskiem. Odczuwają to najboleśniej dzieci i młodzież, pozbawione na co dzień prawdziwego kontaktu emocjonalnego z rodzicami.

Z kolei w pracach ludzi młodych, obok zdziwienia i niedowierzania warunkom politycznym i gospodarczym sprzed 1989 r., dominował zachwyt nad możliwościami, jakie stwarza obecnie wolny rynek. Okazuje się, że młodzież ceni wysoko wszelkie korzyści, jakie daje ludziom wolność polityczna i system demokratyczny. Dość liczna grupa młodzieży posiada pełną świadomość, że od ich pracy i talentu będą zależeć przyszłe osiągnięcia i pozycja społeczna. Młodzież docenia znajomość języków obcych i możliwość swobodnego podróżowania po świecie. Wielu zdaje sobie jasno sprawę, że ich szanse w przyszłości będą tym większe, im trafniej wybiorą szkoły gwarantujące dobry poziom edukacji.

### **Szansa i zagrożenie dla edukacji humanistycznej**

Zmiany, o których była mowa w istotny sposób wpłynęły również na edukację historyczną. Przede wszystkim po 1990 r. rozpoczął się proces usuwania białych plam w historiograficznym obrazie naszych dziejów najnowszych. Najpierw w literaturze naukowej, następnie w podręcznikach szkolnych. Pojawiły się także możliwości nowej, wolnej od dogmatów ideologicznych interpretacji wielu obszarów naszej historii. Na rynku wydawniczym ukazało się wiele ciekawych propozycji nowych podręczników do nauczania historii, przełamujących dotychczasowy monopol jednego wydawnictwa. Różnorodność proponowanych ujęć i idących w ślad za nimi ocen historii stała się dla dużej liczby uczących przyczyną dezorientacji i zagubienia, natomiast dla nauczycieli poszukujących

i twórczych pojawiły się szanse większej samodzielności. Dziełem tych ostatnich są interesujące programy autorskie, podręczniki nowoczesne, niespotykane dotąd środki dydaktyczne odwołujące się często do historii regionalnej.

W tym miejscu pozwolę sobie wspomnieć także o zmianie nie kojarzonej bezpośrednio z edukacją humanistyczną – o religii. Powrót jej do szkół ma niezwykle ważny wymiar, także dla edukacji historycznej. Był on bowiem nie tylko symbolicznym podkreśleniem rezygnacji z dominującego w nauczaniu światopoglądu materialistycznego, lecz stał się także powodem odwołania się w programach nauczania historii do duchowego wymiaru kultury. Jest to szczególnie ważne w czasach poszukiwań istniejących w przeszłości związków naszego państwa i narodu z kulturowym dziedzictwem Europy. Korzenie kultury europejskiej są wspólne właśnie dzięki tradycji chrześcijańskiej, o czym do tej pory zdawano się nie zawsze pamiętać.

Nieodległa już perspektywa włączenia Polski do struktur zachodnioeuropejskich wymagała mądrej i przemyślanej reinterpretacji obowiązujących przez wiele lat w programach szkolnych stereotypowych przedstawień i ocen historycznych stosunków polsko-niemieckich, a także problematyki Wschód–Zachód. Tak poważna zmiana nie jest możliwa bez wcześniejszego przygotowania zarówno studentów, jak i czynnych zawodowo nauczycieli. Prace zmierzające w tym kierunku zostały podjęte już przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN) oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), przybierając formę długofalowych szkoleń. Należą do nich programy o charakterze centralnym, pilotowane przez CODN i wspierane m.in. z funduszu Unii Europejskiej PHARE. Odmienną propozycję stanowi projekt badawczy „Partnerzy w kształceniu nauczycieli edukacji obywatelskiej”, pilotowany od 1996 r. przez CEO przy współpracy z Uniwersytetem w Ohio. Chcę nadmienić, że w programach tych uczestniczy kilka ośrodków akademickich, w tym ośrodki poznański i łowicki.

Zachodzące zmiany to nie tylko szansa nadania nowego kształtu edukacji humanistycznej, to także poważne jej zagrożenia. Najistotniejszym problemem wydaje się groźba ślepego naśladowania obcych kulturowo wzorów, prowadząca do zatarcia lub wręcz utraty własnej tożsamości kulturowej. Jeśli do tego dodać wyłącznie krytyczne odnoszenie się do własnej tradycji historycznej, to nieodległe skutki takiej postawy łatwo sobie wyobrazić.

Inne zagrożenie to lansowany w mediach konsumpcyjny styl życia. Przejawia się on najbardziej niepokojąco brakiem czasu na rzeczy ważne, brakiem miejsca na duchowy aspekt życia. Z wolna prowadzi on do zaniku wyższych wartości i idei, umiejętności doceniania i bezinteresownego wspierania wysiłku ludzi zaangażowanych społecznie. W takiej atmosferze trudno o szacunek dla tych, którzy swoją pracę traktują jako służbę dla innych, bez oglądania się na prywatne korzyści materialne.

Wymienione tutaj niektóre tylko skutki transformacji nie są wyłącznie specyfiką polską, boryka się z nimi wiele państw i nacji europejskich. Istotą jest jednak, aby zawczasu zdać sobie sprawę z tych niebezpieczeństw i zadbać o kształtowanie postaw oczekiwanych i niezbędnych dla powodzenia procesów demokratycznych w naszym kraju.

Powstaje zatem niebagatelne pytanie o rolę edukacji historycznej w świetle wspomnianych przemian. Udzielenie na nie odpowiedzi wiąże się z koniecznością określenia społecznej funkcji historii w nowych warunkach ustrojowych.

Z analizy aktualnej sytuacji wynika, że jako naród stoimy przed wielkim wyzwaniem cywilizacyjnym, a jedną z możliwych odpowiedzi na nie jest podjęcie wysiłku kształtowania trwałych podstaw społeczeństwa obywatelskiego<sup>1</sup>. Rozumiem pod tym określeniem ludzi połączonych świadomością wspólnych celów i wiarą w sens zbiorowego działania w ramach procedur demokratycznych; ludzi cechujących się aktywną postawą wobec życia, tolerancyjnych i otwartych na argumenty innych. Wydaje się, że jest to zadanie ciągle nie w pełni jeszcze zrealizowane, chociaż wizja społeczeństwa obywatelskiego jest zakorzeniona w naszej tradycji historycznej od dawna. Rola, jaką ma do spełnienia w tym względzie edukacja historyczna wraz z edukacją obywatelską jest zasadnicza, a odpowiedzialność nauczycieli historii równie duża, jak polityków czy ekonomistów.

### Jakiej historii nam dziś potrzeba?

Przypomnę, że naukowa historiografia i oparta na niej edukacja historyczna to wiedza na temat działań ludzi w określonych warunkach społeczno-historycznych. Historia uczy, że dysponowanie adekwatną wiedzą o warunkach działania pozwala na wybór optymalnej strategii postępowania w dążeniu do wartości dla nas nadrzędnych. Wiadomo, że przy wyborze określonej strategii działania nie bez znaczenia jest znajomość tradycyjnie stawianych celów i sposobów rozwiązywania zadań. Oczywiście nie chodzi o to, by wiedza historyczna dostarczała nam gotowych wzorów postępowania. Nie chodzi też o doszukiwanie się względnie prostych analogii między wydarzeniami odległymi w czasie. Historia jest nauczycielką życia i źródłem prawdy, ale tę starożytną myśl należy rozumieć mądrze i głęboko.

Potrzeba znajomości wiedzy historycznej staje się szczególnie istotna, gdy społeczeństwo podejmuje trudne zadanie gruntownej przebudowy podstaw swojej dotychczasowej organizacji<sup>2</sup>. Jest to sytuacja, która wymaga pewnego typu

<sup>1</sup> J. Maternicki, *Nauczanie historii a idea społeczeństwa obywatelskiego*, w: tegoż, *Edukacja historyczna młodzieży. Problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998, s. 28–33

<sup>2</sup> J. Pomorski, *Po co uczyć historii?*, w: *Edukacja historyczna u progu XXI wieku*, Warszawa 1991, s. 239–253

nastawienia świadomości działających, w tym także przekonania o możliwości zmiany istniejącego stanu rzeczy i podejmowania działań w tym kierunku. Punktem wyjścia w kształtowaniu takiej właśnie postawy jest umiejętność myślenia historycznego, a więc pewna specyficzna umiejętność intelektualna nabywana jedynie w trakcie edukacji historycznej. Jej efektem jest zdolność korygowania i racjonalizowania myślenia potocznego, poddającego się stereotypom i mitom. Stąd właśnie upowszechnienie w społeczeństwie odpowiedniego poziomu kultury historycznej i związanego z nią myślenia historycznego, wydaje się podstawowym celem edukacji historycznej. Pozwala ono bowiem lepiej rozumieć przeszłość i aktywnie odnajdywać drogę we współczesności.

Pytanie o to jakiej wiedzy historycznej nam dziś potrzeba i do jakich celów powinna zmierzać współczesna edukacja historyczna jest pytaniem o kierunek interpretacji historii na potrzeby edukacji historycznej.

Jeśli założymy, że celem edukacji historycznej powinna stać się próba kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, to model kształcenia historycznego powinien zmierzać do rozwijania samodzielności myślenia uczniów, do kształcenia umiejętności samodzielnej analizy i oceny otaczającej rzeczywistości społecznej.

Jak zatem uczyć historii, by dawała wiedzę o zmieniających się historycznie warunkach działania, by zachęcała do aktywnego rozwiązywania zadań i problemów, by uczyła działania we współpracy z innymi?

Na jakiej historii oprzeć działania edukacyjne, by przyczyniły się do kształtowania postaw otwartych i tolerancyjnych, a jednocześnie głęboko patriotycznych?

Jakimi sposobami docierać do dzieci i młodzieży, aby nasze wysiłki przyniosły pożądany rezultat?

Powyższe pytania wymagają zastanowienia zarówno nad problemem doboru treści nauczania, jak i metod edukacji historycznej.

Gdy chodzi o treści nauczania, to jestem głęboko przekonana, że definitywnie kończy się czas dominacji historii politycznej. Edukacja historyczna oparta jedynie na historiografii zdarzeniowej odsuwa bowiem na daleki plan wiedzę o warunkach egzystencji społeczeństwa, o formach organizacyjnych jego życia zbiorowego, o możliwości oddziaływania różnych grup społecznych na bieg spraw publicznych. Bohaterem historii politycznej nie jest społeczeństwo, lecz wybitne jednostki, a przedmiotem i podmiotem narracji historycznej państwo i władza państwowa. Oparty na niej obraz historii prowadzi do kształcenia postaw biernych i przekonania o niemożności i bezsensowności podejmowania jakichkolwiek działań. Tylko historia kultury – rozumianej szeroko – daje wiedzę mogącą wspierać współczesność autorytetem minionych pokoleń.

Postulaty dydaktyków historii, domagających się nasycenia szkolnych programów nauczania historii problematyką społeczną, historią cywilizacji i kultury, były ponawiane od wielu lat. Ale dopiero uznanie w programach nauczania duchowo-

wego wymiaru kultury otwarło niedawno szansę zaistnienia tych nurtów historiografii, które były dotąd nieobecne w szkole. Należy do nich nurt antropologii historycznej. Traktuje on kulturę materialną i duchową jako homogeniczną jedność. Jest swoistą przeciw wagą dla kolektywistycznego punktu widzenia społeczeństwa, ponieważ podkreśla subiektywny i myślowy wymiar świata ludzkiego<sup>3</sup>.

Miejmy nadzieję, że już niebawem możliwa i konieczna okaże się zmiana treści programowych. Oto bowiem w rządowym projekcie reformy systemu edukacji historię potraktowano jako element składowy edukacji humanistycznej. W klasach 4–6 szkoły podstawowej połączono ją z problematyką społeczną, w klasach 1–3 gimnazjum z kulturą i tradycją oraz z wychowaniem obywatelskim. Z kolei w liceum historia ma stanowić wraz z filozofią, geografiami i edukacją obywatelską jeden z przedmiotów zintegrowanych<sup>4</sup>.

O ile treści nauczania stanowią istotny punkt wyjścia dla zmiany modelu kształcenia historycznego, o tyle posiadanie przez ucznia kompetencji kluczowych, powinno stać się pożądanym efektem końcowym kształcenia. W programie CODN „Nowa szkoła” do kompetencji tych zalicza się:

- po pierwsze umiejętność myślenia kreatywnego, myślenia w działaniu (w tym także myślenia historycznego);
- po drugie umiejętność poszukiwania, znajdowania i przetwarzania informacji oraz umiejętność sprawnego porozumiewania się;
- po trzecie umiejętność samodzielnego uczenia się i samooceny;
- po czwarte umiejętność integracji wiedzy;
- po piątą umiejętność współpracy w działaniu (tzn. umiejętność przyjmowania ról i kształtowania odpowiedzialności za zespołowe wyniki pracy)<sup>5</sup>.

Dążenie do kształcenia kompetencji kluczowych musi prowadzić w konsekwencji do gruntownej zmiany praktyki szkolnej na co dzień. Powinna wyrażać się ona rezygnacją nauczycieli z wyłącznie tradycyjnych metod nauczania i uzupełnieniem ich, a w końcu zastąpieniem metodami aktywnymi.

Zadaniem szczegółowym dla edukacji historycznej jest wypracowanie takich metod, które zmierzałyby do kształcenia u uczniów podstawowych umiejętności obywatelskich, umożliwiających w przyszłości aktywny udział zarówno w życiu społeczności lokalnej, jak i w wymiarze szerszym.

Czyż nie dostrzegamy wszyscy związku, jaki istnieje między stosowanymi metodami kształcenia a ich efektywnością? Ile to razy sami przekonywaliśmy się, że tyle jesteśmy oporni na czcze słowa, ile wrażliwi, gdy umiejętnie pociągający zostaniemy żywym przykładem działania! A tak właśnie ma się rzecz z ak-

<sup>3</sup> W. Wrzosek, *Metafory historiograficzne w pogoni za uludą prawdy*, w: E. Domańska, J. Topolski, W. Wrzosek, *Między modernizmem a postmodernizmem. Historiografia wobec zmian w filozofii historii*, Poznań 1994, s. 12–14.

<sup>4</sup> MEN, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998, s. 101–103.

<sup>5</sup> CODN, *Nowa szkoła, wspieranie kariery ucznia*, Warszawa 1997, s. 17–18.



tywnymi metodami pracy w szkole. Dzięki nim historia przestaje być zbiorem prawd i staje się otwartym obszarem dziejów nakreślonym z dużym udziałem samych uczniów. Stają się oni wówczas współtwórcami swojej wiedzy historycznej.

A zatem jak uczyć, by kształcić umiejętności i postawy obywatelskie? Dokonajmy krótkiego przeglądu metod, które wydają się odpowiednie do osiągnięcia tego zamierzenia.

I tak praca metodą analizy i interpretacji źródeł historycznych uczy poszukiwania i selekcji informacji, uczy dostrzegania wielu punktów widzenia na to samo zjawisko i tworzenia wyważonych ocen.

Dyskusja i debata to metody uczące trudnej sztuki dialogu i kompromisu, życzliwej otwartości na zdanie innych, a jednocześnie umiejętności argumentowania i obrony własnego stanowiska.

Z kolei metoda projektu, realizowana indywidualnie lub zbiorowo stwarza dogodne warunki do nauki planowania i terminowego realizowania zamierzeń. Uczy ona działania we współpracy z innymi i odpowiedzialności za indywidualny wymiar zadań. Projekt wymaga wytrwałości i sumienności w dochodzeniu do celu oraz współodpowiedzialności za jakość końcowego efektu podczas jego prezentacji.

Inną grupę metod stanowią gry dydaktyczne i symulacje. Pozwalają one na naukę podejmowania decyzji i działania w sytuacjach zbliżonych do rzeczywistych. Metody te zapewniają jednocześnie bezpieczeństwo i komfort psychiczny osób uczestniczących w zajęciach. Dają możliwość wielokrotnego przećwiczenia i omówienia różnych wariantów działań.

Ukoronowaniem metod aktywnych jest z całą pewnością drama i wykorzystywane w trakcie zajęć techniki dramatowe. Ta metoda nie tylko uczy wielu zachowań, pozwalając na bezpieczne wchodzenie w różne role, ale jej istotą jest silne przeżycie emocjonalne, które wzmacnia i utrwała efekt dydaktyczny.

Wielka szansa na upowszechnienie pracy w szkole właśnie metodami aktywnymi wiąże się z nauczaniem zintegrowanym, przewidzianym w projekcie reformy systemu edukacji<sup>6</sup>.

I na zakończenie jeszcze jedna refleksja.

Wszyscy zdajemy sobie doskonale sprawę z tego, że warunkiem powodzenia jakichkolwiek zmian i wypracowania nowego modelu kształcenia humanistycznego jest nauczyciel. Od nauczycieli wolnych i myślących, potrafiących stać się aktywnymi przewodnikami ucznia, będzie zależeć kształt przyszłej szkoły. I nie będzie to przesadą, jeśli powiem, że dobry nauczyciel to źródło demokracji w rozumieniu tej idei na XXI w.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> MEN, *Reforma*, s. 165–173.

<sup>7</sup> M. Kujawska, *Model nauczyciela historii*, w: *Nauczyciel historii ku nowej formacji dydaktycznej*, red. M. Kujawska, Poznań 1996, s. 135–150.