

PRÓBA ANALIZY OGNIWA LEKCYJNEGO WIĄZĄCEGO NOWO-
PODAWANY MATERIAŁ Z MATERIAŁEM PRZYSWOJONYM JUŻ PRZEZ
UCZNIÓW NA STOPNIU LICEALNYM W NAUCZANIU HISTORII

Z doświadczenia wiemy, że nauczanie historii tak na stopniu podstawowym jak i licealnym nie jest wcale łatwe. Wśród różnych trudności, jak np. trudność przyswajania i należytego utrwalania terminologii historycznej lub prawidłowego rozmieszczenia wydarzeń historycznych w czasie i w przestrzeni, znacznie ważniejszymi są trudności właściwego pojmowania związków przyczynowych w wydarzeniach historycznych, a zwłaszcza związków obejmujących całe kompleksy zjawisk ¹⁾.

Stosunkowo najłatwiejszym bywa zrozumienie w tym ostatnim wypadku związków motywacyjnych. Np. polityki Kazimierza Wielkiego jako wyniku założeń i celów politycznych króla na tle ówczesnego klasowego układu społeczeństwa polskiego oraz dążeń feudałów i mieszczaństwa, lub też posunięć politycznych Kazimierza Jagiellończyka skierowanych przeciw oligarchom duchownym i świeckim jako wyniku walki o silną władzę monarszą, prowadzoną w oparciu o szerokie rzesze szlachty przez nowego króla.

Ale już znacznie większe trudności budzi u młodzieży dostrzeganie obiektywnych związków między dwoma lub kilkoma faktami względnie zjawiskami historycznymi pozornie ze sobą nie powiązanymi. Np.: unia lubelska 1569 r., rozwój laty-

1) Por. J. Pieter, "Z badań nad trudnościami nad realizacją programów szkół ogólnokształcących", referat wygłoszony na konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w grudniu 1953.

fundiów magnackich na wschodzie pod koniec XVI i w XVII wieku w Polsce, ekspansja Polski na ziemie wschodnie kosztem utraty ziem zachodnich, ruchy wyzwoleniczo-narodowe kozaków oraz powstanie Kostki Napierskiego. Albo inny przykład: postanowienia kongresu wiedeńskiego, powstanie tzw. świętego przymierza, tajne związki w Europie, rewolucja w Neapolu i Hiszpanii, powstanie w Grecji i w Belgii, polityka mocarstw europejskich w tym czasie.

Podane powyżej przykłady ilustrują nie tylko trudności wykrywania związków między kilkoma zjawiskami historycznymi, ale właściwie wkraczają już w dziedzinę złożonych łańcuchów przyczynowo-skutkowych dotyczących pewnych kompleksów, wydarzeń ekonomiczno-społecznych oraz polityczno-ustrojowych.

Największe jednak trudności sprawia młodzieży zarówno wykrycie, jak i zrozumienie związków między zmianami zachodzącymi w bazie a towarzyszącymi im równoczesnymi zmianami w nadbudowie, a także uchwycenie specjalnie aktywnej roli nadbudowy w okresie przejściowym.

I tak uczniowie jednej z klas IX, w czasie omawiania rozwoju gospodarki folwarcznej w Polsce ¹⁾, w większości wypadków nie potrafili uchwycić związków zachodzących pomiędzy gospodarką folwarczno-pańszczyźnianą a statutem warekim, statutami piotrkowskimi, a także odczytanymi im wyjątkami ze statutu toruńskiego z stycznia 1520 roku ²⁾. Dopiero odpowiednie naprowadzenie przez nauczyciela doprowadziło ich do wniosku, że są to zmiany w politycznej nadbudowie, będące odbiciem dokonywujących się równocześnie przemian w bazie, z trudnością jednak udało im się wytłumaczyć oraz przekonać ich o tym, że zmiany takie jak postanowienia statutów piotrkowskich lub statutu toruńskiego miały równocześnie na celu umocnienie nowej bazy i były oznaką wzmożonej aktywności nadbudowy w tym przejściowym okresie.

1) Instrukcja programowa i podręcznikowa 1954, str. 29.

2) Tekst czytany był z wydawnictwa "Wybór tekstów źródłowych z historii państwa i prawa polskiego" -zebr. przez prof. dr Jakuba Sawickiego, str. 117.

Te drobne przykłady podane przez nas świadczą o tym, że nauczyciel historii musi specjalnie pamiętać i czuwać nad tym, aby podawany na lekcjach historii materiał stale umiejętnie był wiązany z materiałem już znanym i przyswojonym przez uczniów w pewne większe całości.

Jednym z największych błędów dydaktycznych, według nas, jest dzielenie materiału historycznego na materiał starej i nowej lekcji. Ileż to razy w praktyce spotykamy się z takim zjawiskiem, że nauczyciel po przeprowadzonej kontroli pracy domowej uczniów, obejmującej innymi słowy - materiał tzw. "starej lekcji", przechodzi do podawania nowego materiału bez nawiązania do materiału skontrolowanego przed chwilą, zaznaczając tylko - a teraz przejdziemy do nowej lekcji. W ten sposób w umyśle młodzieży zamiast pojęcia ciągłości dziejów społeczeństwa wytwarza się pojęcie oderwanych drobnych całości, czy fragmentów tych dziejów, bez powiązania z poprzednio już poznanymi częściami.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że nauczyciel powinien zaznaczyć przejście do nowego materiału, używając w ostateczności określenia "nowa lekcja", ale powinno to być zrobione w taki sposób, aby uczniowie zdawali sobie doskonale z tego sprawę, że ten podział na materiał "starej i nowej lekcji" jest tylko czysto formalny i że powstał on jako wynik okoliczności, które wpływają z klasowo-lekcyjnego systemu zajęć, a nie z istoty rzeczy.

Tego rodzaju praktyka pedagogiczna, o jakiej mówiliśmy przed chwilą, stoi w rażącej sprzeczności z podstawowymi założeniami realizacji zasad dydaktycznych, a zwłaszcza zasady systematyczności i logicznej kolejności w nauczaniu.

Postulat systematyczności w nauczaniu, jak wiemy, obejmuje przede wszystkim takie momenty, jak nawiązywanie nieznanego do znanego, przechodzenia od prostego do złożonego, podział materiału na części, wiązanie części z całością, akcentowanie tego, co pragniemy uwypuklić jako istotne oraz

odpowiednie sposoby utrwalania tego, co istotne przez systematyczną kontrolę postępów i pracy samodzielnej ucznia ¹⁾.

Już samo wyliczenie tych momentów bez głębszej ich analizy doprowadza nas do wniosku, że nauczyciel historii powinien dążyć bezwzględnie do łączenia zjawisk i faktów historycznych w pewne szersze całości, do wykrywania i pokazywania młodzieży związków przyczynowych w podawanych i przyswajanych przez młodzież wydarzeniach historycznych, co w konsekwencji musi doprowadzić ją do zrozumienia ciągłości dziejów społeczeństwa i co ważniejsze, przekonać ich dowodnie o prawidłowościach, jakie leżą u podstaw tych dziejów.

Bez osiągnięcia zaś tego stopnia znajomości historii przez młodzież nie można mówić o właściwych wynikach w nauczaniu historii. "Od nauki historii - bowiem - możemy i powinniśmy żądać aktualności, to jest łączności z zagadnieniami obecnych czasów, z nurtującymi współczesność problemami. Od nauki historii, jak i od każdej nauki, żądamy przede wszystkim, aby nam pomagała w budowie nowego życia, w budowie nowego społeczeństwa. Nasze czasy wymagają niezwykłego natężenia i skupienia się w tym kierunku", ²⁾.

Aby wytworzyć w umyśle młodzieży pojęcie łączności historii z zagadnieniami obecnych czasów, należy jej pomóc poznać i zrozumieć tę współczesność, to ostatnie jest zaś niemożliwe bez poznania tego, jak się ta współczesność kształtowała. "Rewolucja socjalistyczna obaliła nie tylko ustrój burżuazyjny, lecz i zachowane w nim liczne przeżytki feudalizmu. Czyż można zrozumieć rewolucję socjalistyczną, nie rozumiejąc ustroju feudalnego? Czyż można zrozumieć ustrój feudalny, nie wiedząc, jak on się kształtował" ³⁾.

1) Zygmunt Mysłakowski - "Zasady nauczania i ich charakter", Nowa Szkoła Nr 6, 1953, str. 627.

2) E.A. Kościński - "Dlaczego uczymy się historii wieków średnich, Wiad. Hist. Nr 4, 1953, str. 195.

3) E.A. Kościński, Op.cit., str. 197.

Odpowiedź na te nurtujące nas pytania dać nam może jedynie ścisłe stosowanie wszystkich zasad dydaktycznych w nauczaniu historii, które stanowią dialektyczną jedność w każdym procesie dydaktyczno-wychowawczym. W konkretnym omawianym przez nas wypadku chodzi nam przede wszystkim o stosowanie zasady systematyczności i logicznej kolejności w nauczaniu.

Wtedy tylko bowiem nauczyciel pokaże młodzieży rozwój społeczeństwa od wspólnoty pierwotnej do socjalizmu jako drogę naturalną zgodną z prawami obiektywnymi. "Poznanie zaś tych praw, pokazanie na konkretnym materiale programowym ich działania i oporów, jakie napotykają, uzbraja do walki toczącej się współcześnie i budzi chęć brania bezpośredniego i czynnego udziału w niej" ¹⁾.

Czyż jest rzeczą możliwą, aby nauczyciel, który będzie podawał młodzieży materiał historyczny rwany na części, bez ujawniania związków, zachodzących między poszczególnymi omawianymi zjawiskami, doprowadził młodzież do takich wyników, o jakich była wyżej mowa? Odpowiedź na to pytanie nie podlega nawet chyba najmniejszej dyskusji. Odrywanie poszczególnych części materiału rzeczowego od całości, mechaniczne dzielenie go na materiał "poszczególnych jednostek lekcyjnych", bez zacierania tego podziału w umyśle uczniów odpowiednimi pociągnięciami metodycznymi, doprowadzi napewno nauczyciela i młodzież w konsekwencji do zamienienia nauki historycznej "w chaos przypadkowości i stek najbardziej niedorzecznych błędów" ²⁾.

A przecież "nauka historii społeczeństwa pomimo skomplikowanego charakteru zjawisk życia społecznego, może stać się taką samą nauką ścisłą, jak powiedzmy biologia, nauką

1) Gustaw Markowski - "Wnioski z IX Plenum KC PZPR dla nauczania historii", Hist. i NOK nr 1, 1954, str. 27.

2) Józef Stalin - "O materializmie dialektycznym i historycznym", Książka i Wiedza 1949, str. 13

mogącą wykorzystać prawa rozwoju społeczeństwa dla zastosowania praktycznego" ¹⁾. Naturalnie rozumie się samo przez się, że nawet najbardziej skrupulatna i stała poprawna realizacja ogniwa, wiążącego nowopodany materiał z materiałem starym, a więc już znanym młodzieży, nie rozwiąże tych wszystkich problemów, o jakich była wyżej mowa, ale bez wątpienia może i powinna spełnić doniosłą rolę w procesie właściwego nauczania historii.

Przed wszystkim wszędzie tam, gdzie nie ograniczamy się li tylko do samych opisów i do suchych wiadomości o faktach, ale wysuwamy w nauczaniu problemy i te ostatnie rozpatrujemy wspólnie z uczniami, wiążąc je wzajemnie ze sobą, występuje u uczniów "niepokojące uczucie trudności pomieszane z ciekawością" ²⁾.

Uczniowie w takich wypadkach dochodzą do słusznego wniosku, że nauka historii nie jest tylko suchym zestawianiem faktów, które trzeba zapamiętać i które trzeba opisać, ale że jest to coś więcej. Dochodzą oni do przekonania, że pomiędzy tymi faktami zachodzą pewne związki, które powinno się wysledzić, i co ważniejsze zrozumieć. Wprawdzie na pierwszy rzut oka zdają sobie z tego sprawę, że to dla nich znacznie trudniejsze, ale też zarazem ciekawsze i bardziej pociągające. Jeden z uczniów, który znalazł się w klasie, uczonej przez nowego dla niego nauczyciela historii, po kilku pierwszych lekcjach powiedział "nigdy nie przypuszczałem, że nauka historii może być tak trudna, ale zarazem tak interesująca i ciekawa".

Uczucie zaś ciekawości jest w nauczaniu młodzieży niezwykle użyteczne, jako "podnieca wyzwalająca aktywność, ruch myśli. Myślenie człowieka powstało przeciw w ogólności, jako wyraz trudności, potrzeb, sytuacji niepokojących i bez tej motywacji nie powstaje w ogóle lub wygasa" ³⁾.

1) Józef Stalin, Op. cit. str. 19.

2) Zygmunt Mysłakowski, Op. cit., str. 624.

3) Zygmunt Mysłakowski - Op. cit., str. 624.

Główną więc rolą nauczyciela i jego podstawowym obowiązkiem jest budzenie ciekawości u uczniów, gdyż tylko w ten sposób można z powodzeniem na lekcjach historii realizować zasadę świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie uczenia się i nauczania. Cóż przeprowadzone przez nas obserwacje i badania na lekcjach historii, na których specjalnie mocno wystąpiło ogniwo wiążące materiał historyczny, dały pod tym względem ciekawe spostrzeżenia.

Zasadniczym celem tych badań było zorientowanie się, która z różnych metod przeprowadzania nawiązań budzi największą aktywność uczniów a zarazem daje najlepsze wyniki.

W tym celu w dwóch klasach drugich liceum pedagogicznego w Tarnowie na trzech kolejno po sobie następujących lekcjach praca została zorganizowana w ten sposób. Na lekcji pierwszej poświęconej "powstaniu potęgi kolonij Hiszpanii i Portugalii" - w klasie II c prowadzący lekcję pod sam koniec godziny lekcyjnej polecił uczniom przypomnieć sobie materiał z lekcji poprzednich, a mianowicie dotyczący "życia gospodarczego w Europie po krucjatach", wyraźnie zaznaczając, że ten materiał będzie potrzebny do tematyki lekcji następnej, która obejmie "skutki odkryć i podbojów"¹⁾. Ponadto wyjaśnił, że właśnie do tego materiału, który mają sobie przypomnieć w domu, będą nawiązywali, i że będą go łączyli z nowopoznanym materiałem.

Natomiast w klasie II b nie polecono przypomnienia starego materiału i w ogóle nie o tym nie mówiono.

Jako temat lekcji następnej, a więc drugiej z kolei, zostało wysunięte następujące zagadnienie: kształtowanie się i początkowy rozwój ustroju kapitalistycznego". Nawiązanie zostało przeprowadzone przy pomocy omówienia następujących problemów:

- 1) podstawowe sprzeczności ustroju feudalnego,

1) Instrukcja programowa, str. 23.

2) walki klasowe w ustroju feudalnym,

3) przesłanki ustroju kapitalistycznego w łonie ustroju feudalnego.

W obydwu klasach do wiązania materiału zostali powołani uczniowie i uczennice, przy czym jeden z nas prowadząc lekcję zastosował metodę frontalnych pytań skierowanych do całej klasy. Metodę tą zastosowaliśmy pod wpływem przestudiowania pracy radzieckiego pedagoga Karcowa¹⁾, który poleca ją jako bardzo wskazaną przy wiązaniu starego materiału z nowym, przy czym w czasie pracy, według niego, w głównej mierze należy opierać się na młodzieży zgłaszającej się do odpowiedzi.

W klasie II b, a więc w tej, w której uczennice nie powtarzały materiału starego, z początku lekcji znać było pewne zaskoczenie, a nawet zdziwienie. Ale równocześnie wystąpił duży wysiłek myślowy połączony z aktywnością całej klasy. Niewątpliwie pewne zaskoczenie uczennic nawrotem do dość odległej tematyki, postawiło je przed trudną sytuacją, a ta z kolei stała się podniecią wywołującą ruch myśli, aktywność konieczną w tym wypadku do sprostania zadaniu, jakie postawił przed nimi nauczyciel. Pracę klasy, kierowaną przez nauczyciela cechowało niezwykle ożywienie, uczennice w wielu wypadkach przejawiały inicjatywę, włączały się w odpowiedzi koleżanek, tak, że nawet trzeba je było w tym zapale hamować. Zasadniczo rezultaty pracy zostały całkowicie osiągnięte. Uczennice na ogół zrozumiały, na czym polegało hamowanie rozwoju nowych sił wytwórczych przez stare stosunki produkcyjne i jakie wobec tego były główne przyczyny zaostrzenia walk klasowych w mieście i na wsi na tym etapie rozwoju społeczeństwa.

W klasie II c natomiast, gdzie uczniowie mieli sobie przypomnieć stary materiał, nawiązanie odbywało się znacznie w spokojniejszej atmosferze. Odpowiedzi uczniów, na ogół poprawne, cechował raczej pewien umiar w wypowiedziach. Widać

1) W.G. Karcow - "Metodika Historii w Naczelnej Szkole", Uczpedgiz 1947, str. 169 i dalsze.

było, że nie silą się oni na jakieś bardziej samodzielne rozwiązywanie stawianych problemów, ale - głównie - w sposób raczej sprawozdawczy odpowiadają na stawiane pytania, referując świeżo przypominany sobie w domu materiał. Wyniki pracy wprawdzie były te same, co w klasie II b, ale trzeba stwierdzić, że aktywność młodzieży znacznie słabsza. Na lekcji trzeciej w obydwu klasach dokładna kontrola wiadomości wniesionych z lekcji poprzednich dała na ogół zadawalające wyniki. Materiał został przyswojony i dość dobrze zapamiętany. Zarówno w jednej, jak i w drugiej klasie młodzież zupełnie dobrze zrozumiała, na czym polegały skutki odkryć i podbojów i jak one odbiły się na przyspieszeniu rozwoju gospodarki kapitalistycznej w Europie, ale odpowiedzi w klasie II b w dalszym ciągu cechowała większa samodzielność w formowaniu myśli, zwłaszcza, gdy dotyczyły one problemów wiążących materiał w jednolitą całość. Np. podstawowych sprzeczności ustroju feudalnego, dróg handlowych i ich rozwoju, walk klasowych w mieście i na wsi. Pragniemy przy tym zaznaczyć, że obydwie te klasy, uczone przez jednego z nas, są dość dobrze wdrożone do pracy samodzielnej i mają stosunkowo nieźle rozwinięte umiejętności samodzielnego myślenia.

Kiedy po zakończeniu lekcji drugiej (z cyklu badanych) padło zapytanie pod adresem młodzieży, jaki rodzaj pracy bardziej jej odpowiada, czy taki, jaki miał miejsce na lekcji ostatniej, czy też wówczas, kiedy nauczyciel sam dokonuje wiązania materiału starego z nowym (co umyślnie było stosowane na szeregu lekcji wcześniejszych), wówczas wszystkie odpowiedzi zdecydowanie poszły po linii uznania ostatniej metody za stanowczo bardziej odpowiadającą młodzieży i to w obydwu klasach. Kiedy z kolei zapytano uczniów i uczennice, dlaczego wolą ten rodzaj pracy, wówczas padły odpowiedzi "bo my sami chcemy dochodzić do czegoś nowego", "bo my wtedy, jak sami pracujemy, lepiej to pamiętamy", A nawet padła taka odpowiedź ze strony jednego z uczniów "bo my uczymy się tak myśleć". Nawet jeżeli uwzględnimy, że mło-

dzień w liceum pedagogicznym dość dużo słyŝy o znaczeniu pracy samodzielnej. to właśnie przytoczona jej wypowiedzi w konfrontacji z zastosowaną na lekcji metodą pracy są tym właśnie ciekawsze.

Wydaje nam się zarówno na podstawie przytoczonych badań, jak i obserwacji szeregu lekcji w szkole ćwiczeń przy WSP w Krakowie, jak również na podstawie własnej praktyki, że jednak na ogół aktywność młodzieży przy niezapowiedzianym uprzednio wiązaniu materiału, o ile konkretne warunki na to pozwalają, jest silniejsza, a przez to i cała praca myślowa bardziej wartościowa. Chodzi nam przede wszystkim o takie wypadki, w których nowopodawany materiał dzieli od materiału już przyswojonego, do którego trzeba nawiązać, nieraz nawet kilkanaście lekcji.

Można niewątpliwie dyskutować na ten temat, czy takie nawiązanie powinno być przygotowane, jak to miało miejsce w badanej klasie II c, czy też nie, jak to było w klasie II b. Badania nasze są zbyt wycinkowe, nie mają charakteru masowego i przez to nie mogą być bezwzględnie przekonujące. Ale powinny - według nas - zachęcić jednak koleżanki i kolegów do podjęcia różnych prób na tym odcinku naszej pracy.

Natomiast przeprowadzone przez nas doświadczenia zarówno w liceum pedagogicznym w Tarnowie, jak i w szkole ćwiczeń WSP w Krakowie przekonały nas o tym, że bezwzględnie lepsze wyniki daje w takich wypadkach w ogóle nawiązanie z włączeniem młodzieży do tej czynności, przy pomocy tzw. frontalnych pytań, aniżeli nawiązanie dokonane bezpośrednio przez samego nauczyciela. W tym ostatnim bowiem wypadku przy egzekutywie na lekcjach następnych młodzież referuje te zagadnienia naturalnie mniej lub więcej dokładnie, ale w każdym razie raczej mechanicznie, nie wczuwając się zbyt głęboko w związki przyczynowe, czy też inne powiązania treści rzeczowych, względnie omawianych problemów. W ten sposób stary materiał z nowym łączony jest raczej przy pomocy zasłyszanych słów nauczyciela, a nie wynika ten związek z głęboko przemyślanej pracy młodzieży i nie stał się on tym samym ich własnością.

Tymczasem jak wiemy przecież, w procesie dydaktyczno-naukowym, w kształtowaniu naukowego poglądu na świat stosunek uczniów do wiadomości szkolnych, tj. stopień ich samodzielności w dochodzeniu do pojęć, sądów oraz ich formułowania, a także stopień samodzielności w wykrywaniu związków między omawianymi i przyswajanymi treściami rzeczowymi jest zasadniczej wagi. "Samodzielność w myśleniu uczniów jest sprawą zasadniczej wagi dla kształtowania naukowego poglądu na zjawiska przyrodnicze i społeczne. Samodzielność ta musi mieć miejsce w całym przebiegu procesu nauczania" ¹⁾. Wiemy przecież, że w procesie poznawania pojęć i praw społecznych, który jest trudniejszy od procesu poznawania praw przyrody, z uwagi na to, że nie można praw społecznych badać w laboratorium, o g r a n i c z o n a jest możliwość stosowania zasady pogładowości i dlatego właśnie głębokie wdronienie uczniów do samodzielności w ocenie i wiązaniu zjawisk historycznych jest rzeczą nieodzowną. Samodzielność w myśleniu uczniów w procesie uczenia się i nauczania historii - jak wiemy - polega na dokonywaniu przez nich operacji myślowych, jak między innymi porównywanie zjawisk i faktów historycznych, ich analizy i syntezy, a w szczególności na wykrywaniu i uogólnianiu związków zachodzących w rozwoju społeczeństwa ²⁾.

Stałe więc i uporczywe rozwijanie przez nauczyciela zaciekawienia zainteresowania u młodzieży wzmoże jej aktywność, a przez to i samodzielność w pracy. A ogromne zaś możliwości w tym kierunku daje dobrze przygotowane przez nauczyciela i przeprowadzone przez niego z młodzieżą wiązanie starego materiału z nowym.

W praktyce pedagogicznej znamy wiele możliwości przeprowadzenia takiego nawiązania. Dla przykładu podajemy kilka - według nas najbardziej charakterystycznych przypadków.

Najprostszym będzie nawiązanie wówczas, kiedy pomiędzy

1) Wincenty Okoń - "O niektórych problemach kształtowania naukowego poglądu na świat", Nowa Szkoła nr 5, 1954, str. 475.

2) Porównaj - Wincenty Okoń, op.cit., str. 473.

materiałem opracowywanym na lekcji poprzedniej i kontrolowanym na lekcji bieżącej a materiałem, który ma być właśnie nowo opracowany zachodzi prosty związek, polegający na tym, że po prostu dotyczą one tego samego zagadnienia i tym samym są ze sobą, że tak określimy, organicznie związane. Np. w klasie VIII wojnom perskim poświęcamy dwie lekcje. Na pierwszej jednostce lekcyjnej opracowujemy następujące hasła: ekspansywne dążenia Persji. Grecy w Azji Mniejszej. Powstanie w Milecie. Wyprawa Perska na Grecję. Maraton. Na drugiej lekcji przerabiamy: walkę stronnictwa Temistoklesa ze stronnictwem Arystydesa w Atenach. Wciągnięcie biedoty do służby wojskowej. Wyprawę Kserksesa. Walki lądowe i morskie. Termopile. Salaminę. Związek morski. Hegemonię Aten. Nawiązanie w tym wypadku będzie bardzo proste. Po prostu nauczyciel w czasie przeprowadzonej kontroli wiadomości młodzieży obejmujących tematykę podaną na lekcji poprzedniej, doprowadza młodzież do zrozumienia, że zwycięska bitwa pod Maratonem była tylko większym fragmentem w okresie wojen perskich i że wobec tego należy w dalszym ciągu zapoznawać się z przebiegiem tych wojen. Przy czym musi wyraźnie podkreślić, że dalsze przygotowywanie obrony przez Ateny wiąże się z walką dwóch stronnictw politycznych rozgrywającą się na tle ówczesnego układu klasowego. Z kolei nastąpić powinno przypomnienie przez uczniów właśnie tego układu klasowego i dopiero wówczas może nauczyciel przejść do podawania nowego materiału. Ponieważ treść lekcji nowej, w podanym przez nas przykładzie, jest dalszym szczegółowym rozwinięciem i konkretyzacją poprzedniego tematu, wobec tego pytania przy nawiązaniu będą tak sformułowane, aby wyraźnie było widać przechodzenie z materiału starego w nowy, oraz aby dalsze pojęcia włączały się w harmonijny system wiadomości dotyczący wojen perskich.

Inny przykład dotyczyć będzie wypadku, w którym między starym a nowym materiałem zachodzi związek przyczynowy, po-

legający na tym, że nowopodawany materiał dotyczy skutków, jakie są wynikiem pewnych zjawisk historycznych, które zostały omówione na lekcji poprzedniej, lub też na kilku lekcjach poprzednich, bo i takie przecież przypadki mogą mieć miejsce. Np. w klasie IX na kilku lekcjach omawiamy kryzys gospodarki pańszczyźnianej, miasta i mieszczaństwo w tym czasie oraz ustrój państwa polskiego w XVII wieku. A następnie mamy przejść do polityki zewnętrznej w tym czasie, która jak wiemy jest konsekwencją rządów oligarchii magnackiej, widzącej w bezkresnej Ukrainie własne interesy w postaci latyfundiów folwarocznych. Otóż właśnie chodzi o to, aby przy kontroli materiału starego umiejętnie przy pomocy odpowiednich pytań wydobyć od młodzieży te wszystkie problemy, jakie w tym wypadku będą konieczne dla zrozumienia powiązań między polityką zagraniczną a układem sił klasowych w Polsce. A więc w pierwszym rzędzie przypomnieć bardzo krótko ekspansję Rzeczypospolitej szlacheckiej na wschód kosztem rezygnacji z ziem zachodnich w XVI wieku i żądać od uczniów, aby podali przyczyny, dla których zastosowano tego rodzaju politykę. Następnie, po wydobyciu od nich danych, dotyczących rozrostu latyfundiów magnackich na wschodzie, przejść do nowego tematu, zaznaczając tylko, że właśnie kontynuacja tej polityki w XVII wieku ze specjalnym nasileniem dążności do zagarnięcia jak największych terytoriów będzie zmierzać nie tylko do utrzymania i zabezpieczenia istniejącego już stanu posiadania, ale co więcej do dalszego wydatnego jego rozszerzenia. Przy takim nawiązaniu, dokonanym w trakcie kontroli pracy domowej przy udziale młodzieży, zupełnie jasno wystąpi później zarówno wojna z Turcją, jak przede wszystkim interwencja Polski w Moskwie oraz dalsze walki o Ukrainę.

Jak już wspomnieliśmy na początku pracy, największą trudność sprawia młodzieży wykrycie związków zachodzących pomiędzy zmianami w bazie a towarzyszącymi im zmianami w nadbudowie. Np. w klasie X uczniowie nie zawsze potrafią uchwycić związki zachodzące pomiędzy zmianami w życiu gospodar-

czym w drugiej połowie XVIII wieku w Polsce a reformami politycznymi, jakie wówczas miały miejsce. A przecież odpowiednio przeprowadzone nawiązanie między materiałem dotyczącym zmian w bazie ekonomicznej a odpowiadającymi im w pewnym stopniu zmianami zachodzącymi w ideologii i życiu umysłowym ówczesnego społeczeństwa, a następnie wykazanie wpływu tych ostatnich na dalszy rozwój życia społecznego i gospodarczego, w dużej mierze ułatwi młodzieży zrozumienie polskiej ideologii tych czasów, która niewątpliwie jest zjawiskiem trudnym i złożonym. W tym celu przygotowując lekcję należy niezwykle uważnie obmyślać realizację ogniwa lekcyjnego, wiążącego materiał kontrolowany i już przyswojony z materiałem nowopodawanym. W całym cyklu lekcji poświęconym upadkowi Rzeczypospolitej szlacheckiej ogniwo wiążące odgrywa decydującą rolę dla zrozumienia skomplikowanego okresu przejściowego, którego charakterystyczną cechą z jednej strony jest narastanie elementów kapitalistycznych na ziemiach polskich, z drugiej powiązanie z walką o utrzymanie niepodległości reform społecznych, politycznych i kulturalnych. Jeżeli nauczyciel na potrafi zarówno docenić, jak i zrealizować ogniwa wiążącego ten różnorodny i skomplikowany materiał w jednolitą całość, to uczniowie jego, poza ewentualnym przyswojeniem sobie oderwanych faktów, absolutnie nie wyniosą z lekcji poprawnego całokształtu stosunków panujących na ziemiach polskich w drugiej połowie XVIII wieku i nie zrozumieją, na czym polegała postępowość tych stosunków, a więc tym samym nie będą ich mogli należycie sklasyfikować i ocenić.

W omawianych przykładach zajęliśmy się takimi wypadkami, w których materiał nowopodawany oddzielony jest od materiału starego najwyżej paroma lekcjami, lub też wiąże się z nim bezpośrednio. W tych wypadkach nawiązanie odbywa się w trakcie kontroli normalnej pracy domowej młodzieży, czyli innymi słowy w czasie ponownego utrwalania materiału już częściowo przyswojonego przez uczniów na lekcji poprzedniej. Wiemy przecież, że w tym ogniwie lekcyjnym obok momentu kontrolującego

i utrwalającego winno wystąpić również przygotowanie właściwego przejścia do tematyki lekcji nowej ¹⁾. Ta część lekcji, która konkretnie poświęcona jest nawiązaniu nie powinna być zbyt długa i winna ograniczać się raczej do trzech - czterech minut. Może być organizowana różnie. Niewątpliwie czasami nawiązanie może przeprowadzić sam nauczyciel, ale wydaje nam się, że podobnie, jak to miało miejsce w szerzej opracowanych przez nas przykładach, i tutaj lepiej powoływać do tej pracy młodzież.

Różne bywają sposoby przeprowadzenia tego nawiązania. Zależy to przecież od charakteru materiału oraz wdrożenia uczniów w pewne rodzaje prac, a także i od ich intelektualnego rozwoju. "Może to być zbiorowa pogadanka, która pozwala poznać ogólną orientację uczniów w danym zagadnieniu, może to być mniej lub bardziej szczegółowe przepytanie 2-3 uczniów na temat niektórych punktów uprzednio przerobionego materiału, może to być wreszcie zbiorowe ćwiczenie lub rozwiązywanie zadania, mobilizujące te wiadomości i sprawności uczniów, które mają być podstawą dalszej pracy" ²⁾.

Nie ulega jednak wątpliwości, że nawiązanie występujące w takich wypadkach, gdzie pomiędzy materiałem nowym a starym nie ma zbyt długiej przerwy czasowej, może, jak już wyżej powiedzieliśmy, ograniczyć się maksimum do 3-4 minut, włączając ten czas nawet do ogólnego wymiaru czasu poświęconego na kontrolę pracy domowej. Ale w wypadkach, kiedy ten podział obejmie nawet kilkanaście lekcji, nawiązaniu wówczas należy poświęcić znacznie więcej czasu, nawet jak to miało miejsce w omówionych przez nas przykładach od 15-25 minut. Taka dłuższa

1) Por. Czesław Szybka - "Przygotowanie nauczyciela do lekcji", Hist. i NOK nr 4, 1954, str. 37; Tadeusz Słowicki - "Powtarzanie i utrwalanie materiału nauczania na lekcjach zawierających wszystkie ogniwa nauczania", Hist. i NOK, nr 2, 1954, str. 37.

2) Por. I. Kairo - "Pedagogika", Tom I, str. 117.

praca z młodzieżą jest przecież doskonałym przygotowaniem jej do tym aktywniejszego opanowania treści nowego tematu, przy pomocy bowiem systematycznych i konsekwentnych pytań nie tylko odświeża się w pamięci uczniów poprzednio przerobiony materiał, lecz równocześnie nakreśla się także sprecyzowany plan stopniowego rozpatrywania dalszego materiału i porównywania go z już przerobionym ¹⁾.

Realizacja zaś tych postulatów, to nic innego przecież, jak tylko realizowanie w procesie nauczania zasady systematyczności i logicznej kolejności. Systematyczne bowiem podawanie wiadomości polega w pierwszym rzędzie na wiązaniu nowego materiału z materiałem przerobionym już poprzednio, a dopiero w dalszym na konsekwentnym rozszerzaniu i pogłębianiu zasobów wyobrażeń i pojęć uczniów.

Ale poprawne i właściwe przeprowadzenie ogniwa wiążącego, to nie tylko realizacja zasady systematyczności i aktywności, ale także przez to samo i zasady trwałości. Świadome przyswajanie bowiem wiadomości jest bezpośrednio związane z przezwyciężeniem formalizmu w opanowywaniu wiadomości przez uczniów. Pobudzając zaś aktywność młodzieży przez dobrą realizację lekcyjnego ogniwa wiążącego, ustalamy równocześnie logiczny związek nowego materiału ze starym, co w konsekwencji musi doprowadzić nie tylko do trwałego zapamiętywania konkretnego materiału historycznego, ale także do zrozumienia ciągłości i prawidłowości historycznego procesu.

1) I. Kairov, op.cit., str. 148.