TADEUSZ SŁOWIKOWSKI, STANISŁAW WRÓBEL

Z badań nad zapamiętywaniem treści wykładu w nauczaniu historii*)

(kl. IV. liceum pedagogicznego)

Najistotniejszym z podstawowych postulatów w zakresie metodyki historii jest bezsprzecznie postulat prowadzenia badań naukowych, mających na celu wypracowanie z czasem, odpowiadającego nowym wymaganiom, systemu nauczania tego przedmiotu.

Zdajemy sobie bez wątpienia wszyscy z tego sprawę, że pod tym względem nie jest u nas dobrze [1], i dlatego z uznaniem należy przyjąć apel z jakim w szeregu swoich artykułów wystąpiła Adela Bornholtzowa zarówno pod adresem metodyków, jak i ogółu nauczycieli: „Metodyka musi szerzej opierać się i włączać do badań ogólnopedagogicznych i psychologicznych — pisze autorka — wykorzystywać ich osiągnięcia, a jednocześnie twórczo, śmiało próbować rozwiązać własne problemy na podstawie szeroko zakrojonych zespołowo prowadzonych badań. Wykrywanie i wszechstronne badanie faktów pedagogicznych na lekcjach historii na materiale historycznym, recepcji treści, oddziaływania środków poglądowych, badania nad słownictwem historycznym, wreszcie eksperymentalne stosowanie nowych środków, zabiegów i sposobów w oparciu o wykrywanie prawidłowości procesu poznaw-

*) Artykuł niniejszy napisany został w czerwcu 1959 r. bezpośrednio po ukończeniu badań. Z przyczyn niezależnych od autorów ukazuje się drukiem dopiero w chwili obecnej. Z tego też powodu nie zostały w nim uwzględnione najnowsze pozycje z literatury metodycznej. Autorzy kontynuują dalej badania nad recepcją wykładu. Sprawozdanie z drugiej fazy badań, po przedyskutowaniu ich na posiedzeniu Podkomisji Dydaktycznej Komisji Pedagogicznej PAN w Krakowie, jest obecnie przygotowywane do druku.

[1] Ostatnio poza Instytutem Pedagogicznym rozpoczynają badania nad procesem poznawczym ucznia dwa ośrodki: zespół metodyków przy Instytucie Historii Uniwersytetu Warszawskiego, pracujący pod kierunkiem prof. Wandy Moszczeńskiej i doc. Adeli Bornholtzowej oraz podkomisja psychologiczna przy krakowskim oddziale PAN. Artykuł niniejszy powstał w ramach badań zespołu metodyków przy Instytucie Hist. UW.

czego, wykrywanie prawdziwych zainteresowań i reakcji emocjonalnych ucznia — oto przykładowa tematyka badań" [2].

Praca więc nad nową metodyką musi być oparta o planowe, systematyczne, powszechne i z jak najszerszym wachlarzem zagadnień badania. Przy takim jednak założeniu nie może ona spoczywać tylko i wyłącznie w rękach małej grupy metodyków. Powinna ona objąć ogół nauczycielstwa historii, zorganizowanego w ośrodki i zespoły dydaktyczne, jak też i tych, którzy stoją poza nimi. Potrzeba szukania nowych dróg nie neguje istnienia starych, raczej wprost przeciwnie — „nową" drogą będzie często udoskonalona droga „stara", ale tylko wówczas, jeżeli nauczyciel przekona się, że daje ona oczekiwane od współczesnej szkoły pozytywne wyniki.

Z bogatej problematyki dydaktycznej — niewątpliwie — niektóre problemy metodyczne weszły już na warsztat badawczy pedagogów, psychologów, jak i metodyków historii. Warto przypomnieć na tym miejscu badania m. in. Wandy Ptaszyńskiej, Alojzego Babilasa, Krystyny Kuligowskiej, Kingi Szymborskiej [3], a przede wszystkim znakomity artykuł prof. Stefana Szumana [4], otwierający perspektywę badań nad jednym z najtrudniejszych zagadnień w nauczaniu historii, jakim jest orientacja ucznia w czasie historycznym.

Jeżeli chodzi o nas, to już od dawna interesowaliśmy się problematyką metody wykładowej w nauczaniu historii [5]. Wychodzimy bowiem z założenia, że jest to, jak dotąd, niestety jedna z najczęściej stosowanych metod w pracy nauczyciela historii. Nie znaczy to wcale, abyśmy byli przeciwnikami metody wykładowej. Wiele względów bowiem przemawia za tym, że należy ją stosować w nauczaniu, ale nie uważamy za słuszne — aby była ona metodą jedyną. Fakt jednakże, że spotykamy ją bardzo często w pracy nauczyciela, tym bardziej przemawia za tym, że należy zająć się nią nie tylko — jak to dotąd bywało — od strony pedagoga, ale również z pozycji ucznia jako podmiotu procesu nauczania. Innymi słowy, należy w naszym przekonaniu spróbować zbadać zarówno stopień zapominania, jak i zapamiętywania treści wysłuchanego wykładu, stwierdzić, czy uda się ustalić, co uczniowie najłatwiej zapamiętają, a co zapominają najszybciej, a także od czego to wszyst-

---

[2] Adela Bornholtzowa, *Przedmiot i charakter metodyki historii oraz jej zadania i potrzeby na tle obecnej sytuacji w nauczaniu szkolnym.* „Historia i Nauka o Konstytucji", R. V, nr 4/5 1957.

[3] Wanda Ptaszyńska, *Z zagadnień dotyczących porządkowania faktów historycznych przez uczniów szkoły podstawowej.* „Nowa Szkoła" 1955, nr 5.

Alojzy Babilas, *Rozwój myślenia historycznego u uczniów szkół ogólnokształcących,* „Chowanna", R. XII, 1957, s.330—331.

Krystyna Kuligowska. *Zagadnienie samodzielności w myśleniu uczniów na lekcjach historii w klasie V.* Studia Pedagogiczne PAN. „Komitet Nauk Pedagogicznych, T. IV, Wrocław 1957.

Kinga Szymborska, *Dwa przykłady realizacji zasady poglądowości na lekcjach historii,* „Wiadomości Historyczne", R. I, 1958 nr 1.

[4] Stefan Szuman, *Rozwój orientacji dziecka w czasie.* „Wiadomości Historyczne", R. I, 1957 nr 2 i 3 oraz nadbitka.

[5] Tadeusz Słowikowski, *Kilka uwag dyskusyjnych na temat wykładu w nauczaniu historii w szkole średniej,* „Hist. i NOK", R. V. 1957 nr 2, Tadeusz Słowikowski, Stanisław Wróbel, *Analiza ogniwa lekcyjnego wiążącego nowo podawany materiał z materiałem przyswojonym już przez uczniów w nauczaniu historii,* „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie". 1955, z. 3.

ko jest uzależnione. Krótko mówiąc zbadać najpierw w kręgu próbnych cząstkowych badań, później zaś masowych — problem recepcji wykładu w nauczaniu historii.

Nie znaczy to oczywiście, abyśmy uważali, że nasze skromne wyniki, którymi się chcemy podzielić z czytelnikami, wniosą do tego zagadnienia coś nowego. Jak się przekonamy później, potwierdzają one w pewnym sensie to, co dotąd na ten temat powiedziano, ale równocześnie wydaje nam się, że mogą się przydać przynajmniej częściowo tym wszystkim, którzy się tym problemem interesują.

Jako punkt wyjścia do naszych badań zdecydowaliśmy się wybrać problem zapamiętywania treści wykładu historycznego, przy czym z konieczności trzeba było zdecydować się na taki temat wykładu lekcyjnego, żeby w miarę możliwości zostały wykluczone wszystkie dodatkowe bodźce poza tymi, które oddziaływały w czasie samego wykładu.

Praca wstępna, mająca na celu przygotowanie warunków naszych badań, dotyczyła, poza wspomnianym już wyżej doborem tematu lekcyjnego także uczniów, którzy mieli stać się przedmiotem badań oraz pewnych założeń porządkowych, zwłaszcza wyznaczenia terminów dla poszczególnych grup młodzieży. Temat lekcji został więc wybrany w ten sposób, aby poza wyżej wymienionym warunkiem stanowił organiczną część programu danej klasy, a realizacja jego przypadała w czasie odpowiadającym pierwszemu terminowi badań. Zdecydowaliśmy się więc w tym wypadku na temat pt. *Wojna krymska*, problematyka bowiem związana z tym faktem dość luźno jest powiązana z dalszym materiałem programowym i tym samym mogła spełniać podstawowy warunek, jaki wysunęliśmy na początku rozważań. O ile sam temat jako wypływający z programu nauczania nie może budzić żadnych zastrzeżeń, o tyle podstawowy warunek, aby był on w pewnym sensie wyeliminowany z całokształtu problematyki nauczania, jest dyskusyjny, gdyż stwarza on automatycznie pewną sztuczną sytuację. Mało bowiem jest w programie tematów, które by czy to w nawiązaniu czy też w porównywaniu z innymi zagadnieniami, czy też wreszcie przy dokonywaniu pewnych uogólnień i dokonywaniu wniosków nie były powtarzane wciągu roku szkolnego, a nawet niektóre z nich nie tylko na lekcjach historii, ale również języka polskiego, geografii czy też jak właśnie w liceum pedagogicznym historii wychowania.

Terenem badań było Liceum Pedagogiczne w Tarnowie, a podmiotem trzy oddziały klas IV a, b, c. Tak się złożyło, że w każdym z tych oddziałów była prawie jednakowa ilość uczniów: kl. IVa liczyła 36, kl. IVb 38 i kl. IVc 36. Klasy IVa i c były klasami żeńskimi, a kl. IVb klasą koedukacyjną. W każdej klasie uczył historii inny nauczyciel w kl. IVb jeden z badających. Fakt ten można uznać za pewne niedociągnięcie w badaniach, gdyż u młodzieży uczonej przez różnych nauczycieli występują w pewnym względzie różnice zarówno w zakresie przebiegu samego procesu myślowego, jak również i sposobu przyswajania sobie wiadomości. Obok prawidłowości bowiem tych zjawisk psychicznych pewien wpływ na ich przebieg posiadać mogą niewątpliwie sugestie płynące ze sposobu prowadzenia wykładu przez różnych nauczycieli.

Klasy te w zasadzie nie różniły się między sobą ogólnym poziomem inteligencji oraz wynikami uzyskiwanymi w poszczególnych przedmiotach. Można zaliczyć młodzież tych trzech klas raczej do przeciętnie zdolnej. Była ona, ze względu na obszerny materiał programowy i dużą ilość przedmiotów nauczania, przeciążona nauką i charakteryzowało ją raczej czysto pamięciowe opanowywanie treści rzeczowych przedmiotów nauczania. Trzeba

przy tym stwierdzić, że wykazała ona również pewną sprawność w samodzielnej pracy w zakresie przygotowywania lekcji oraz na specjalnie organizowanych ćwiczeniach i pracach dla dokonania uogólnień i wyciągania wniosków.

Przebieg badań był następujący: w dniu 2 października 1958 r. we wszystkich trzech oddziałach została przeprowadzona lekcja, w czasie której po skontrolowaniu i utrwaleniu wiadomości z lekcji poprzedniej oraz nawiązaniu do nowego tematu został wygłoszony wykład poświęcony wojnie krymskiej. Wszystkie te lekcje zostały przeprowadzone przez jednego z nas w ten sposób, że lekcja w oddziale *a* odbyła się na pierwszej godzinie lekcyjnej, lekcja w oddziale *b* na trzeciej, a lekcja w oddziale *c* na piątej. Przebieg każdej lekcji był protokołowany przez obecnych czterech studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, którzy odbywali w tym czasie praktykę w Liceum. Wykład przygotowany dokładnie był, o ile jest to możliwe, identyczny w każdej klasie. Zawierał on te same elementy procesu dziejowego oraz wygłoszony był przy zachowaniu prawie tego samego tempa i modulacji głosowej oraz z użyciem tej samej pomocy naukowej, a mianowicie mapy *Europa po kongresie wiedeńskim*. Trzeba również podkreślić, że usunięte zostało z przebiegu lekcji ostatnie ogniwo, poświęcone tak zwanemu pierwotnemu utrwaleniu materiału, co również może być dyskusyjne.

W oddziale *a* i *b* bezpośrednio po wykładzie na lekcji następnej, a więc na drugiej i czwartej godzinie lekcyjnej zostały przeprowadzone pierwsze badania mające na celu sprawdzenie stopnia zapamiętania jego treści. Natomiast w kl. *c* nie zostało to przeprowadzone. Było to wynikiem ustalenia dla każdej klasy innych terminów badań, zmierzających do sprawdzenia zapamiętania treści wykładu w zależności od upływającego czasu.

Same badania przeprowadziliśmy pisemnie przy pomocy odpowiedzi uczniów na dwa tematy:

1. Przyczyny wojny krymskiej oraz kształtowanie się obozów wojennych.
2. Skutki wojny krymskiej.

Przy takim sformułowaniu tematów chodziło nam o uchwycenie zapamiętania zarówno faktów historycznych, które wystąpiły w wykładzie, jak również związków pomiędzy nimi. Przy wszystkich następnych badaniach we wszystkich trzech oddziałach powtórzone zostały te same tematy.

Natomiast w każdym oddziale zostały zastosowane inne terminy badań. W oddziale *a* badania przeprowadzone zostały co dwa miesiące, a więc w dniu 2 X 1958, 11 XII 1958, 5 II 1959 i 2 IV 1959. (Ścisłych terminów dziennych nie udało się osiągnąć). W oddziale *b* badania przeprowadzono w odstępach trzymiesięcznych, a więc w dniu 2 X 1958, 14 I 1959 i 2 IV 1959. Natomiast w oddziale *c* jedyne badanie zostało przeprowadzone dokładnie w sześć miesięcy po wygłoszeniu wykładu, a mianowicie w dniu 2 IV 1959. Wprowadzając tego rodzaju zasadę chcieliśmy również zbadać, w jakim stopniu częstotliwość badań, wpływających przecież w pewnym sensie również i na utrwalenie się materiału wykładowego odbije się na stopniu jego zapamiętania. Oprócz tego dążyliśmy do zbadania, który etap czasu po wykładzie będzie się odznaczał największym stopniem zapominania treści wykładowych.

Pewnym brakiem w naszych badaniach jest niewątpliwie fakt, że nie przeprowadziliśmy badania bezpośrednio po wykładzie w oddziale *c*, podobnie jak to miało miejsce w oddziale *a* i *b*. Nie jesteśmy bowiem w stanie powiedzieć, czy przeprowadzenie tego badania, które mogło wpłynąć również i na utrwalenie się treści wykładu, przyczyniłoby się w jakimś stopniu do pełniejszych wiadomości, aniżeli to miało miejsce w dniu 2 IV 1959 r.

Dla umożliwienia porównawczego zestawienia poszczególnych wyników badań zarówno w każdym oddziale osobno, jak też i ogólnego zestawienia końcowego wprowadziliśmy pewne kryteria na których opierając się dokonaliśmy później oceny poszczególnych wypowiedzi pisemnych. A mianowicie w odpowiedziach omawiających przyczyny wojny krymskiej i tworzenie się obozów politycznych zastosowaliśmy następującą punktację: za omówienie sytuacji międzynarodowej — 5 pkt, za omówienie przyczyn wojny krymskiej — 4 pkt. za uwzględnienie bezpośredniego powodu wybuchu wojny — 5 pkt. Ustalając powyższą punktację kierowaliśmy się tym, że w wykładzie stosunkowo najszerzej omówione zostały przyczyny wojny, natomiast mniej czasu poświęcono sytuacji międzynarodowej i układowi sił w Europie. Również niezbyt szeroko potraktowany został powód bezpośredni wybuchu wojny. Zwrócenie więc uwagi przez ucznia na te dwa ostatnie zagadnienia świadczyło według nas o wyższym stopniu zapamiętania treści wykładu i dlatego wyżej punktowaliśmy je w odpowiedziach. W wypadku drugim — a więc przy odpowiedziach omawiających skutki wojny krymskiej punktacja była następująca: za uwzględnienie kleski Rosji — 3 pkt, za Kongres paryski — 3 pkt, za szczegółowe omówienie postanowień kongresu paryskiego — 5 pkt, natomiast za wprowadzenie do odpowiedzi ostatecznego wniosku wypływającego z wojny krymskiej względnie uogólnienia dawaliśmy 4 pkt. Podobnie jak w wypadku pierwszym punktowaliśmy niżej tę tematykę, która była szerzej omówiona w wykładzie. Najwyżej oceniliśmy szczegółowe postanowienia kongresu paryskiego, gdyż uznaliśmy wprowadzenie ich do odpowiedzi za wyższy stopień zapamiętania treści wykładu. Uogólnienie końcowe, które w wykładzie zostało dosłownie zamknięte w dwóch zdaniach nauczyciela punktowaliśmy w odpowiedziach również stosunkowo wysoko.

W ten sposób po obliczeniu wszystkich punktów — poszczególne wypowiedzi uczniów we wszystkich etapach badawczych wyglądały następująco:

Klasa IV *a* (temat pierwszy)

2 X 58	11 XII 58	5 II 59	2 IV 59
odp. — 27	odp. — 26	odp. — 31	odp. — 31
pkt. — 303	pkt. — 97	pkt. — 86	pkt. — 102
	(temat drugi)		
odp. — 9	odp. — 10	odp. — 5	odp. — 5
pkt. — 90	pkt. — 37	pkt. — 7	pkt. — 17

Trzeba podkreślić, że przy wypowiedziach pisemnych zastosowaliśmy dowolny wybór jednego z dwóch tematów (stąd wahania w ilości odpowiedzi na pierwszy lub drugi temat). Fakt ten z jednej strony utrudnił bez wątpienia możność końcowego podsumowania punktacji, ale z drugiej strony pozwolił na spostrzeżenie dość ciekawego podziału młodzieży. W naszym przekonaniu bowiem temat drugi był łatwiejszy do opracowania przez młodzież. Tymczasem zaobserwowaliśmy w dalszych badaniach w pewnym sensie ucieczkę do tematu pierwszego. Świadczyłoby to o tym, że młodzież raczej niechętnie decydowała się na wybór tematu, w którym znalazło się więcej elementów konkretnych do zapamiętania.

Ponadto pokusiliśmy się o ocenę poszczególnych odpowiedzi dzieląc je na wystarczające lub niewystarczające. Kryteriami w tym wypadku były normalne kryteria, jakie zwykle stosuje nauczyciel przy ocenie pisemnych wypracowań uczniowskich z historii. Wyniki przedstawiają się następująco:

odp. wystarczające —	2 X 58	11 XII 58	5 II 59	2 IV 59
	36	16	12	9
odp. niewystarcz. —	0	20	24	27

Oprócz tego obliczyliśmy ilość błędów rzeczowych występujących w poszczególnych odpowiedziach. Wyniki były następujące:

2 X 58 — 4, 11 XII 58 — 15, 5 II 59 — 17, 2 IV 59 — 16

Jak z przytoczonych wyżej wyników widać, najwyższy stopień zapominania treści wykładu przypadł na pierwsze dwa miesiące. Etapy dalsze wykazują raczej utrzymanie tego samego stopnia zapamiętania, przy czym należy podkreślić, że dwa ostatnie miesiące przyniosły nawet zwiększenie uzyskanych punktów, co by świadczyło o utrwaleniu się wiadomości uczniów w wyniku kilkakrotnie przeprowadzonych badań.

Badania w klasie IV*b* miały wynik następujący:
(temat pierwszy)

2 X 58	14 I 59	2 IV 59
odp. — 34	odp. — 36	odp. — 33
pkt. — 424	pkt. — 121	pkt. — 133

(temat drugi)

odp. — 4	odp. — 1		odp. — 1
pkt. — 57	pkt. — 0		pkt. — 15
Ilość odp. wystarczających —	2 X 58	14 I 59	2 IV59
	36	9	1
Ilość odp. niewystarcz. —	2	28	33

Badanie przeprowadzone w dniu 2 IV 59 w klasie IV*c* dało wynik następujący: ogółem odpowiedzi — 30, ilość uzyskanych pkt. — 4. Wszystkie odpowiedzi objęły temat pierwszy. Z tych odpowiedzi jedną tylko uznaliśmy jako odpowiedź wystarczającą. Wśród niewystarczających 11 odpowiedzi ograniczyło się do stwierdzenia „nic nie pamiętam". Ilość błędów rzeczowych — 18. Zważywszy nikłość odpowiedzi ta ilość błędów jest bardzo wysoka.

W klasie IV*b* należy stwierdzić właściwie ten sam objaw jak w klasie IV*a*. Okres największego zapomnienia treści wykładu przypadł na pierwsze trzy miesiące, dzielące pierwsze badania od drugich. Natomiast następny okres trzymiesięczny przyniósł prawie te same wyniki — co pierwsze trzy miesiące, czyli oznaczałoby to, że w tym drugim okresie nastąpiło już utrwalenie się pewnego zasobu wiadomości.

Dość ciekawe mogą być również obliczenia obejmujące ilość zapisanego przez młodzież papieru w poszczególnych badaniach. Zdajemy sobie naturalnie z tego sprawę, że nie mogło to być absolutnie miarodajne, niemniej posiada znaczenie ilustrujące nasze założenia.

W klasie IV*a* w dniu 2 X 58 ilość zapisanych wierszy na normalnych kartkach zeszytu uczniowskiego wyniosła 994 — co na każdą odpowiedź daje przeciętnie 27,8 wiersza na jednego ucznia. W dniu 11 XII 58 ilość zapisanych wierszy wyniosła już tylko 453, co stanowi 12,7 wiersza przeciętnie na jedną odpowiedź. W dniu 5 II 59 ilość wierszy wyniosła 305 — 8,4 na jedną odpowiedź, a w dniu 2 IV 59 — 237 — 6,5 na jedną odpowiedź. Gdybyśmy stan z dnia 2 X 58 uznali za 100%, to w dniu 11 XII 58 otrzymalibyśmy tylko 45,5% zapisanego papieru, w dniu 5 II 59 30,7% a w dniu 2 IV 59 23,8%.

W klasie IV*b* w dniu 2 X 58 ilość zapisanych wierszy wyniosła 1035 — na jedną zatem odpowiedź przypadło 27,2 wiersza. W dniu 14 I 59 — 11 wierszy na jedną odpowiedź. W dniu 2 IV 59 289 — 7,5 na jedną odpowiedź. W dniu 14 I 59 ilość zapisanych wierszy wyniosła tylko 40,6% w stosunku do odpowiedzi pierwszej z dnia 2 X 58 a 2 IV 59 — 27,8%. W oddziale c odpowiedzi pisemne w dniu 2 IV 59 objęły tylko 106 wierszy. Na jedną zatem odpowiedź przypadło przeciętnie 3,5 wiersza. Należy zatem stwierdzić, że pierwszy etap dzielący badania między 2 X 58 a następnym terminem w dniu 11 XII 58 lub 14 I 59 przynosi największy spadek zapisanych wierszy. Jest to zupełnie zrozumiałe i w pewnym sensie adekwatne do jakości tychże wypowiedzi, o których była mowa wyżej. Można przy tym, na podstawie analizy poszczególnych wypowiedzi, stwierdzić, że w tym okresie następuje wyraźne zmniejszenie tego, co moglibyśmy nazwać treścią narracyjną odpowiedzi. Dalsze etapy przynoszą zapamiętane fakty, daty, ludzi, natomiast ulatnia się z pamięci ucznia słowo wiążące te poszczególne elementy danego odcinka procesu historycznego, który został objęty wykładem. Spostrzeżenia nasze potwierdzają również bezpośrednie wypowiedzi niektórych badanych uczniów, którzy stwierdzili w odpowiedzi na nasze pytania, dlaczego tak mało piszą na ten temat, na który pisali znacznie więcej dwa lub trzy miesiące temu, że „coś się pamięta, ale nie umie się tego połączyć i powiązać — tak jak to było za pierwszym razem".

Jeżeli chodzi o zapamiętaną treść wykładu, to jak wynika z naszego założenia w temacie pierwszym chodziło nam o zbadanie stopnia zapomnienia względnie zapamiętywania związków między faktami: złożonego wielokierunkowo — „przyczyny wojny krymskiej" i jednokierunkowego — „bezpośredni powód wybuchu wojny". Natomiast omówienie przez badanych „Sytuacji międzynarodowej przed wybuchem wojny światowej" miało nam w efekcie przynieść dane, w jakim stopniu uczniowie zapominają względnie zapamiętują dość złożone dla nich elementy składowe wprowadzonego do wykładu przekroju historycznego. Szczegółowe obliczenia odpowiedzi uczniów kl. IV*a*, dały następujące wyniki: w badaniach przeprowadzonych bezpośrednio po wykładzie 11 odpowiedzi zawierało omówienie przekroju historycznego, 27 odpowiedzi uwzględniło złożony wniosek wielokierunkowy, 16 odpowiedzi związek jednokierunkowy. W dniu 11 XII, a więc po przeszło dwóch miesiącach w żadnej odpowiedzi nie uwzględniono chociażby tylko kilku elementów przekroju historycznego. 18 odpowiedzi zawierało omówienie złożonego związku wielokierunkowego, natomiast tylko 5 odpowiedzi uwzględniło związek jednokierunkowy. W dniu 5 II badania nie przyniosły żadnej rewelacji pod tym względem. W 14 odpowiedziach uwzględniony został związek wielokierunkowy, w 6 jednokierunkowy. Końcowe badania w dniu 2 IV przyniosły prawie ten sam rezultat co badania grudniowe, a więc w 18 odpowiedziach znalazł się związek wielokierunkowy i w 6 jednokierunkowy.

W kl. IV*b*, mimo pewnych różnic w stosunku do odpowiedzi kl. IV*a*, zasadniczy obraz jest prawie identyczny. W badaniach bezpośrednich po wykładzie przekrój historyczny uwzględniony został w 23 wypadkach związek wielokierunkowy w 34, związek jednokierunkowy w 31. Ale już następne badanie po upływie trzech miesięcy w dniu 11 I przyniosło tylko w jednym wypadku uwzględnienie przekroju historycznego, w 19 związku wielokierunkowego i 7 jednokierunkowego. Ostatnie badanie w dniu 2 IV prawie że potwierdziło stan z badania poprzedniego. Tylko dwie odpowiedzi zawierały omówienie przekroju, 18 związku wielokierunkowego, 10 jednokierunkowego.

Trzeba przy tym pamiętać, że w opisie przekroju historycznego względnie przy omawianiu związku wielokierunkowego składowe elementy, które wy-

mieniali uczniowie w miarę oddalania się czasu od terminu wykładu, były znacznie uboższe. Badania w kl. IVc po półrocznej przerwie od chwili wygłoszenia wykładu dały zupełnie nikły materiał. Właściwie żadna odpowiedź nie uwzględniła przekroju ani obydwóch związków. Niektóre z nich zawierały jedynie ten czy ów ich element składowy bez powiązania z innymi.

Trudno wyciągać z tego jakieś ostateczne konsekwencje. Fakt, że większość uczniów zapamiętała związek wielokierunkowy, należy tłumaczyć tym, że został on w wykładzie znacznie szerzej i głębiej omówiony przez nauczyciela. Natomiast myślimy, że można zwrócić uwagę na to, iż zapamiętanie przekroju historycznego, a raczej złożonych wielu jego elementów składowych napotyka znacznie większe trudności. W prawdzie sformułowanie tematu pracy pisemnej sugerowało z góry zwrócenie uwagi przede wszystkim na przyczyny wojny, a więc związek wielokierunkowy, natomiast tworzenie się obozów politycznych (przekrój) zostało przesunięte na plan dalszy — niemniej przejście w dalszych badaniach przez młodzież nad nią do porządku dziennego jest zastanawiające, a cała sprawa wymagałaby dalszych badań właśnie pod tym kątem widzenia.

Zdajemy sobie doskonale sprawę z bardzo niepełnego i raczej tylko wycinkowego obrazu, jaki dały nasze badania, ale też, jak to już zaznaczyliśmy na początku rozważań, mają one przecież charakter próbny i służą nam raczej tylko jako punkt wyjścia do badań dalszych. Wydaje nam się, że następnym etapem badań, które powinniśmy przeprowadzić, powinny być badania nad rozumieniem treści wykładu w nauczaniu historii. Przy czym należałoby badania te przeprowadzić w wielu klasach, w wielu ośrodkach i na różnych poziomach nauczania szkolnego. Tylko bowiem badania nad zapamiętywaniem treści wykładu oraz stopnia ich rozumienia mogą nas zbliżyć do rozwiązania podstawowego problemu, jakim w metodyce jest recepcja wykładu w nauczaniu historii.

Etudes sur la mémorisation du contenu d'un cours dans l'enseignement de l'histoire

RÉSUMÉ

L'article rend compte des résultats d'une première phase des recherches concernant la réception du cours dans l'enseignement de l'histoire, en tant que méthode de travail du professeur qui reste encore prédominante dans la pratique quotidienne de l'école. Entre les multiples méthodes de travail dont devra se servir le professeur, if faut continuer à pratiquer aussi le cours comme le principal chaînon dans la „méthode de cours" employée. Les recherches ont été effectuées au lycée pédagogique de Tarnów, sur trois classes parallèles de "quatrième": IVa, IVb, IVc. Le sujet du cours dans les trois classes était identique: il concernait la guerre de Crimée. Les auteurs se sont proposé aussi bien de déterminer les contenus mémorisés que de saisir la période où le contenu du cours est oublié au plus haut degré. Les résultats des recherches, présentés sous la forme de rapprochements numériques spéciaux selon des critères de calcul établis, apportent plutôt une confirmation aux faits didactiques déjà connus. En se fondant sur ces recherches fragmentaires on peut constater que les élèves ont retenu de la manière la plus faible les éléments constitutifs de l'aperçu historique général introduit dans le cours sur la „situation politique en Europe avant la guerre de Crimée". De plus, on

a mieux retenu les rapports à sens multiples entre les faits historiques: "les causes de la guerre de Crimée" que le rapport à sens unique: "la cause immédiate de l'éclatement de la guerre de Crimée". Ce fait résultait certainement de ce que le professeur avait très fortement souligné dans son cours les rapports de cette première catégorie. Les auteurs sont actuellement en train de préparer pour l'impression les résultats d'une deuxième phase des mêmes recherches.

Из исследования над запоминанием содержания лекции при обучении истории

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются результаты первого фазиса исследования перцепции лекции при обучении истории, так как именно этот метод до сих пор является преобладающим в школьной практике.

При больших возможностях выбора применяемых учителем методов должна быть принята во внимание также и лекция как основное звено лекционного метода. Эксперименты проводились в педагогическом лицее в Тарнуве, причём объектом эксперимента были три одиннадцатых класса (XI а, XI б, XI ц). Тема лекции была во всех классах та же самая — Крымская война. Целью эксперимента было определение, в какой степени ученики запомнили содержание, а также установление отрезка времени с наиболее эффективным положительным результатом. Результаты эксперимента в форме специальных числовых таблиц, выполненных при помощи ранее установленных вычислительных критериев, подтвердили уже известные ранее в дидактике положения. На основании этих отрывочных исследований можна констатировать, что молодёжь наиболее слабо запомнила составные элементы данного в процессе лекции исторического обзора „Политическое положение в Европе накануне Крымской войны". Многосторнюю связь между историческими фактами („Причины Крымской войны") ученики запомнили лучше, чем односторонний факт („Непосредственная причина Крымской войны"). Это несомненно объяснялось тем, что читающий лекцию учитель очень сильно подчеркнул именно этот первый исторический факт. Авторы в настоящее время подготавливают к печати результаты второго этапа эксперимента.