

TADEUSZ SŁOWIKOWSKI I KAZIMIERZ AUGUSTYNEK

Z badań nad stopniem rozumienia niektórych pojęć historycznych przez uczniów szkół podstawowych i średnich

Problem rozumienia pojęć historycznych przez uczniów zarówno szkół podstawowych, jak i średnich, nie jest nowym w polskiej literaturze metodycznej. Jednakże w stosunku do jego ważności i określonego miejsca, jakie bez wątpienia zajmuje on w procesie uczenia się i nauczania historii, nie poświęcono mu dotąd zbyt wiele uwagi. Właściwie dopiero ostatnie dziesięciolecie przyniosło pewien konkretny plon w tej dziedzinie¹. I znowu trzeba stwierdzić, że przewagę znalazły rozważania raczej teoretyczne, oparte na osobistym doświadczeniu autorów oraz znajomości wcześniejszej literatury przedmiotu.

Z prac, które wysuwają się na czoło, z uwagi na sposób ujęcia i przeanalizowania problemu, na pierwszym miejscu należałoby postawić artykuł J. Kobusiewicz², który w pewnym sensie zapoczątkował całą akcję, rozpoczętą dyskusyjnymi rozważaniami nad tym zagadnieniem podczas konferencji poświęconej sprawom nauczania historii w ramach VIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Krakowie.

Autorka obok konkretnych wskazówek dotyczących metod i sposobów kształtowania pojęć historycznych wysunęła słusznie konieczność kształtowania pojęcia

¹ W powojennej literaturze metodycznej do r. 1958 zagadnieniu kształtowania pojęć historycznych poświęcone były przetłumaczone na język polski następujące prace autorów radzieckich: M. Kruglak, *O pracy nad pojęciem państwa*, „Historia i Nauka o Konstytucji” („HiNoK”) 1954 nr 4 s. 21; A. Janko-Trynicka, *Praca nad pojęciem państwa przy przerabianiu rozdziału Starożytny Wschód*, „HiNoK” 1953 nr 3—4 s. 95. Z autorów polskich sprawie tej poświęcili swoje prace: K. Szyborska, *Kształtowanie pojęcia rewolucji w nauczaniu historii*, „HiNoK” 1953 nr 2 s. 12—15; L. Bandura, *O kształceniu pojęć historycznych*, „HiNoK” 1955 nr 6 s. 27—33. W. Ptaszyńska, *Z zagadnień dotyczących porządkowania faktów historycznych przez uczniów szkoły podstawowej*, „Nowa Szkoła” 1955 nr 5 s. 496—506, oraz *Trudności uczniów szkół podstawowych przy porządkowaniu faktów historycznych w czasie*, „Nowa Szkoła” 1955 nr 6, s. 583—592; A. Bornholtzowa, *Z badań nad stanem faktycznym nauczania historii*, „HiNoK” 1956, nr 6, s. 26—36; K. Kuligowska, *Z badań nad procesem uczenia się historii*, „Nowa Szkoła” 1957 nr 5 s. 500—510; T. Słowikowski, *W sprawie uogólniania faktów w nauczaniu historii*. W: *Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej 1946—1956*. Kraków 1957 s. 401—419.

² J. Kobusiewicz, *Kształtowanie pojęć na lekcjach historii w szkole podstawowej*. „Wiad. Hist.” 1958 nr 4—5 s. 302—311.

„zmienności“ zjawisk historycznych oraz podkreślenia stałego rozwoju procesu dziejowego na konkretnych, prostych przykładach, jak np. rozwój sprawy chłopskiej, rozwój miast — gdyż tego rodzaju ujęcie materiału historycznego zbliża ucznia do rozumienia pojęcia dynamiki procesu dziejowego. Ponadto zwróciła uwagę na zmienność określonych cech na poszczególnych etapach rozwojowych takich na przykład pojęć, jak chłop, mieszczanin, szlachcic, sejm itp.

Rok 1959 przyniósł kilka pozycji, które ześrodkowały się wokół problemu kształtowania niewątpliwie najtrudniejszego pojęcia, jakim jest pojęcie czasu historycznego. Autorzy³ podeszli do tego zagadnienia od strony kształtowania tzw. orientacji uczniów w czasie. Na podkreślenie zasługują tu przede wszystkim badania S. Szumana, który doszedł do wniosku, że „Nasza wiedza o tym, jak orientacja dziecka w czasie kształtuje się i rozwija w wieku doprzedzszkolnym i przedzszkolnym jest jeszcze bardzo uboga i niedokładna. Jeszcze mniej wiemy o tym, jakie są główne sposoby i zabiegi, dzięki którym uczymy dzieci w tym wieku zdobywać podstawowe w tym zakresie wiadomości i umiejętności. [...], dziecko, które nie zdobędzie już w wieku przedzszkolnym podstawowej orientacji w czasie, nie będzie mogło podolać różnym zadaniom nauki szkolnej i szczególnie trudno mu będzie nauczyć się historii“⁴.

Kontynuując rozważania S. Szumana dotyczące kształtowania pojęć historycznych u uczniów szkół podstawowych i średnich, autorzy następnych prac⁵ stanęli na stanowisku, że rzeczą najistotniejszą w trudnym procesie kształtowania orientacji w czasie jest rozwijanie u uczniów umiejętności niejako „widzenia perspektywy czasu“. Prowadzi to bowiem, w ich intelektualnym kształceniu, do możliwie najbardziej precyzyjnej znajomości „dziejowego rytmu zjawisk“, długości ich trwania oraz znajomości zachodzących pomiędzy nimi różnorodnych związków.

Ogromną pomocą przy tym jest wprowadzenie do nauczania historii na stopniu propedeutycznym najprostszych związków pomiędzy faktami historycznymi — a więc związków współlistnienia i następstwa w czasie. Uczeń bowiem powinien poznawać rzeczy i wydarzenia w takim ujęciu, które go zbliży do rozumienia kategorii czasu historycznego. W ich przekonaniu systematyczne wydobywanie i podkreślanie związków czasowych pomiędzy faktami, z równoczesnym podkreśleniem prostych, złożonych i wielokierunkowych związków przyczynowych, tych ostatnich naturalnie na wyższym stopniu nauczania, obejmujących również elementy czasowe, może pomóc uczniom w przełamywaniu trudności, które powstają w zakresie porządkowania wydarzeń oraz ustalania ich następstwa w czasie.

Znaczne pogłębienie tych rozważań, z których przytoczyliśmy tylko niektóre, przyniosła rozprawa M. Przetacznikowej i T. Słowikowskiego, próbująca przeanalizować podstawy psychologiczne nauczania historii⁶. Autorzy jej, opierając się na specyficie historii jako odrębnej dyscyplinie szkolnej, wybrali za przedmiot swoich rozważań problem udziału i funkcji procesów poznawczych, a zwłaszcza procesów myślowych w przyswajaniu sobie przez uczniów materiału historycznego. Omówili więc niektóre operacje myślowe, jakie należy zaktywizować u uczniów w toku nauczania historii i wskazali na rolę, jaką odgrywają one w poszczególnych

³ Cykl rozpoczęto artykułem S. Szumana, *Rozwój orientacji dziecka w czasie*. „Wiad. Hist.“ 1958 nr 2 s. 85—100 i nr 3 s. 162—182.

⁴ S. Szuman, jw. „Wiad. Hist.“ 1958 nr 3 s. 181—182.

⁵ J. Garbacik, *W sprawie kształtowania orientacji w czasie w nauczaniu*. „Wiad. Hist.“ 1959 nr 2—3 s. 81—86; T. Słowikowski, *Problem kształtowania orientacji uczniów w czasie w polskiej literaturze metodycznej*. Tamże, s. 94—98; T. Słowikowski, S. Wróbel, *Kilka prób rozwiązania problemu orientacji uczniów w czasie*. Tamże, s. 86—90.

⁶ M. Przetacznikowa, T. Słowikowski, *Z problematyki podstaw psychologicznych nauczania historii*. „Zesz. Nauk. Uniw. Jagiell.“ LXXXI. Prace psychologiczno-pedagogiczne. Z. 5. Kraków 1964 s. 37—59.

fazach procesu lekcyjnego. Chodziło im bowiem o znalezienie źródeł racjonalizacji procesu uczenia się i nauczania w psychologicznych prawach rozwoju procesu myślenia i pracy umysłowej ucznia. Odpowiednia według nich właśnie owa racjonalizacja procesu uczenia się i nauczania prowadzi w konsekwencji do właściwego kształtowania pojęć historycznych. Wprowadzenie bowiem nowego materiału historycznego przez nauczyciela odbywa się zwykle w oparciu o poprzednio już poznane elementy procesu dziejowego, a nowe pojęcia historyczne kształtują się na podstawie pojęć wytworzonych uprzednio. Podkreślona została ponadto bardzo mocno konieczność długofalowego kształtowania pojęć historycznych, począwszy od pierwszego etapu zetknięcia się ucznia z nowym dla niego pojęciem, poprzez dalsze lata jego nauki w szkole podstawowej i średniej, gdzie przecież te same pojęcia co w przepracowywanym już materiale historycznym występują.

Ten sam problem długofalowości kształtowania określonych pojęć historycznych poruszyła W. Moszczeńska w pracy *Nauczanie historii w szkole a nauka historyczna*⁷. Autorka wyraźnie stwierdza, że „Stopień przybliżenia, jaki uczniowie osiągają w rozumieniu treści pojęć, jest na rozmaitych szczeblach nauczania różny”⁸. W miarę bowiem czasu i postępów w nauce stopień rozumienia pojęć staje się coraz wyższy. Stąd wynika prosta konsekwencja, że „bogacenie i uściślanie wiedzy pojęciowej ucznia nie następuje automatycznie. Wymaga to nie tylko czasu, ale też poważnego wysiłku ze strony młodzieży i nauczających, aczkolwiek trudno zaprzeczyć, że wzrastająca z wiekiem i doświadczeniami życiowymi dojrzałość umysłowa ucznia odgrywa przy tym wielką rolę”⁹. Omawiana praca, obejmująca swoją treścią znacznie szerszy zakres tematyki, jeżeli chodzi o poruszane przez nas zagadnienie, daje w pewnym sensie zamknięcie i podsumowanie różnych teoretycznych uwag na temat kształtowania pojęć, chociaż nie było to wcale zamierzeniem autorki.

Do prac, w których rozważania oparto na przeprowadzonych uprzednio badaniach eksperymentalnych, zaliczyć należy prace K. Kuligowskiej i A. Bornholtzowej¹⁰. Chociaż w pierwszej z nich autorka omawia w zasadzie problem samodzielności myślenia i działania w uczeniu się historii — niemniej jednakowoż jej rozważania teoretyczne, jak i materiał eksperymentalny, wyraźnie wskazują na to, w jakich warunkach dydaktycznych, wytwarzanych przez nauczyciela na lekcjach historii, proces kształtowania pojęć historycznych u uczniów może przebiegać prawidłowo. Kuligowska pod tym kątem widzenia podzieliła lekcje historii, prowadzone przez nauczycieli, na cztery kategorie. Do pierwszej zaliczyła lekcje, na których pełny proces myślowy uczniów w ogóle nie występuje. W drugiej nauczyciele na lekcjach sami wykonują wszystko za uczniów. Trzecią kategorię stanowią lekcje wymagające od ucznia aktywnej pracy w rozwiązywaniu problemów wysuniętych przez nauczyciela, przy rozumnej i koniecznej pomocy nauczyciela, zwłaszcza w fazie przygotowawczej. Czwarta — to znowu lekcje, gdzie nauczyciel formułuje problemy i sprawdza ich rozwiązanie, pozostawiając uczniów przy rozwiązywaniu ich bez żadnej pomocy¹¹. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że lekcje, które zostały przez autorkę zaliczone do grupy trzeciej posiadają istotne walory dydaktyczne i dają największe możliwości nie tylko dla właściwego przebiegu

⁷ A. Bornholtzowa, W. Moszczeńska, *Nauczanie historii w szkole a nauka historyczna*. Warszawa 1964.

⁸ Tamże, s. 61.

⁹ Tamże.

¹⁰ K. Kuligowska, *Problem samodzielności w uczeniu się na lekcjach historii*. W: *O aktywizacji nauczania w szkole podstawowej*. Warszawa 1960; A. Bornholtzowa, *O trudnościach w nauczaniu historii*. Warszawa 1963.

¹¹ Por. T. Słowikowski, Recenzja pracy K. Kuligowskiej *Problem samodzielności...* „Wiad. Hist.” 1961 nr 2 s. 118

samego procesu myślenia, ale co ważniejsze do prawidłowego kształtowania się pojęć historycznych.

Bornholtzowa natomiast w rozdziale poświęconym źródłom błędów uczniowskich oraz przyczynom niepowodzeń i trudności w nauczaniu historii dochodzi do słusznego wniosku, iż bardzo często uczniowie nie rozumieją pojęć, którymi się posługują i to „pojęć różnych kategorii, różnego stopnia ogólności, wprowadzanych w toku nauczania w różny sposób”¹². Przy czym podkreślić należy, że według autorki uczniowie nie rozumieją przede wszystkim terminów naukowych, z którymi albo bardzo rzadko, albo wcale nie spotykają się w codziennym życiu, a więc takich terminów, z którymi zapoznają się dopiero na lekcji i z którymi, jeżeli tak można powiedzieć, obcuja tylko w procesie uczenia się historii. Niewątpliwie do takich terminów zaliczyć możemy inwestyturę czy immunitet — nauczyciel zaś wprowadzając te terminy nie wyjaśnia ich dodatkowo, rozumując, że są one w wystarczający sposób objaśnione przez tekst podręcznika lub też że użyte w pewnym kontekście jego wykładu same przez się stają się zrozumiałe dla uczniów. W ten sposób terminy te „nie wchodzą na stałe do słownika ucznia jako pojęcia jasne, odzwierciedlające jakieś „elementy rzeczywistości“, ale tkwią w pamięci jako nazwy puste lub zostają całkowicie z pamięci wyparte”¹³.

Ponadto uczniowie nie rozumieją również pojęć nie tylko używanych w języku, który określimy jako naukowy, ale występujących także w potocznym języku codziennym. Do pojęć tych autorka zalicza takie, jak klasa, stan, ruch robotniczy, stronnictwo polityczne, kultura i inne. Wynika to zaś najprawdopodobniej z tego, że nauczyciele uważają, iż tego rodzaju pojęcia są zrozumiałe dla ucznia same przez się, gdyż stale spotyka się on z nimi w prasie, audycjach radiowych, telewizyjnych itp. Często więc nie kontrolują stopnia rozumienia tych pojęć, nie żądają, aby uczniowie posługiwali się nimi świadomie i bezbłędnie, zadowalając się niejednokrotnie ich wymienieniem i najwyżej „wyjaśnieniem” znaczenia niektórych z tych pojęć¹⁴.

Bardzo ważnym dla praktyki szkolnej jest stwierdzenie przez autorkę konieczności dogłębnego poznania przez nauczyciela, na czym właściwie polega „kształtowanie pojęć czy też kształtowanie się pojęć historycznych uczniów”. Wyniki bowiem przeprowadzanych badań wskazują właśnie na to, że nauczyciel nie zawsze potrafi „prawidłowo i skutecznie kierować aktywną, świadomą pracą ucznia, czuwać nad kształtowaniem się jego pojęć historycznych”¹⁵. Jednym więc z zasadniczych postulatów jest konieczność wypracowania „metodyki kształtowania pojęć”.

Z tych więc względów podjęliśmy w Katedrze Metodyki Nauczania Historii badania zmierzające do ustalenia stopnia rozumienia pojęć historycznych przez uczniów zarówno szkół podstawowych, jak i średnich na terenie województwa krakowskiego i kieleckiego. Równocześnie chcemy ustalić zależności pomiędzy stopniem usamodzielnienia uczniów na lekcjach historii a rozumieniem przez nich poszczególnych pojęć historycznych.

Punktem wyjścia dla naszych badań stały się niektóre prace magisterskie opracowywane przez studentów historii, uczestników seminarium magisterskiego z metodyki nauczania tego przedmiotu. Tematyka ich poszła w kilku kierunkach. Niektórzy ze studentów przeprowadzali badania nad stopniem rozumienia określonych pojęć historycznych, inni badali problem samodzielności ucznia w nauczaniu i uczeniu się historii, jeszcze inni zajęli się zbadaniem zagadnienia rozumienia treści lektury historycznej oraz rozwojem uczniowskich zainteresowań historycz-

¹² A. Bornholtzowa, *O trudnościach...* s. 95.

¹³ Tamże, s. 96.

¹⁴ Porównaj tamże.

¹⁵ Tamże, s. 100.

nych. Wśród tych prac, z uwagi na poprawność przeprowadzonych badań oraz ich wyniki, na plan pierwszy wysunęły się prace: Bolesława Wróblewskiego, Jerzego Nycza, Ireneusza Skrzyńskiego i Józefa Trędowicza¹⁶.

Staraliśmy się przebadać rozumienie takich pojęć, które z jednej strony występują bardzo często w szkolnym materiale historycznym i można powiedzieć, że w pewnym sensie przewijają się przezeń wszystkie kolejne etapy nauczania — bądź też pojęcia typowe dla poszczególnych epok i nie występujące w dalszych partiach materiału, a z drugiej — zwróciliśmy uwagę na stopień ich abstrakcyjności, a co za tym idzie i trudności występujących w ich przyswajaniu. Dla przykładu podajemy kilka pojęć, których stopień rozumienia przez uczniów badany był przez naszych studentów; a więc były to takie pojęcia, jak „demokracja ateńska”, „proletariat rzymski” — charakterystyczne dla materiału klasy VIII, oraz „kapitalizm”, „rewolucja burżuazyjna”, „rewolucja socjalistyczna”, „kolonializm” i „strajk”. Ponadto jedną pracę poświęciliśmy w całości zbadaniu stopnia rozumienia pojęcia czasu historycznego, gdyż uważamy je za najtrudniejsze do przyswojenia, a równocześnie za najważniejsze w procesie rozwijania myślenia historycznego u uczniów.

Z kolei pragniemy, przynajmniej pokrótce, omówić rezultaty badań uczestników seminarium magisterskiego z metodyki nauczania historii, które wprawdzie mają charakter czysto roboczy — chociażby tylko ze względu na to, że oparte są na stosunkowo szczupłym materiale dowodowym, ale jednak mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych eksperymentów w tym kierunku, zakrojonych już na znacznie większą skalę. Pragniemy przy tym zauważyć, że owe rezultaty w dużej mierze potwierdziły słuszność teoretycznych rozważań na ten temat, o których mówiliśmy w pierwszej części pracy. Ponadto zawierają one pewien materiał wymagający dalszego zbadania i skonfrontowania go z wynikami badań, obejmujących znacznie szerszy materiał eksperymentalny.

Otóż stopień rozumienia poszczególnych pojęć historycznych przez uczniów szkół krakowskich i niektórych szkół województwa kieleckiego, którzy zostali objęci badaniami przeprowadzonymi przez I. Skrzyńskiego, był dość zróżnicowany. Spośród 255 uczniów klas ósmych, którzy mieli za zadanie odpowiedzieć co to jest „demokracja ateńska”, zaledwie 7,1% dało odpowiedzi, które w myśl ustalonych kryteriów można było uznać za bardzo dobre, a więc zawierające wszystkie istotne cechy tego pojęcia, podane w formie opisowej, z uwzględnieniem właściwego, choć może zbyt szeroko ujętego (starożytna Grecja) kryterium czasowego. Jednakże rzecz charakterystyczna, że wśród tej niewielkiej ilości odpowiedzi poprawnych uczniowie określili dość ściśle ramy chronologiczne, pisząc na przykład, że „Demokracja ateńska rozwinęła się w pełni za Peryklesa w V w. p. n. e., który popierał naukę i sztukę”, lub że jest to „ustrój utworzony przez Klisenesa [...] Perykles przyczynił się do utrwalenia tego ustroju w V w. p. n. e.”. Poza tym wymienili cechy najistotniejsze tego pojęcia, pisząc, że jest to demokracja ludzi wolnych, nie obejmująca jednakże niewolników i kobiet. Często wskazywano także na jej przejawy w życiu politycznym Aten. Widzimy więc, że w tym wypadku uczniowie, właściwie odzwierciedlający treść badanego pojęcia widzieli je w odpowiedniej perspektywie historycznej, w określonym miejscu i czasie, i wśród ówczesnych

¹⁶ W Katedrze Metodyki Nauczania Historii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie napisane zostały pod kierunkiem doc. dra T. Słowikowskiego następujące prace magisterskie, których wyniki zostały wykorzystane w niniejszym artykule: J. Trędowicz, *Stopień rozumienia lektury historycznej u dzieci i młodzieży*. Arch. WSP; J. Nycz, *Stopień samodzielności u uczniów na lekcjach historii a wyniki nauczania*. Arch. WSP; B. Wróblewski, *Problem orientacji uczniów w czasie historycznym*. Arch. WSP; I. Skrzyński, *Stopień rozumienia pojęć historycznych u uczniów w szkole średniej*. Arch. WSP.

warunków społeczno-politycznych, które się nań złożyły. Wskazuje to także na dość wysoki stopień rozwoju historycznego myślenia tej grupy uczniów, o czym świadczy również i forma odpowiedzi, które wyrażone zostały własnymi słowami uczniów, pozbawione były zwrotów bądź sformułowań podręcznikowych, co mogłoby świadczyć o werbalnym przyswojeniu określonych treści pojęcia.

Odpowiedzi dobrych — zawierających wszystkie cechy istotne, ale podanych w formie nierozwiniętej i w sposób mniej poprawny, otrzymano 29,6%; dostatecznych, które mieściły w sobie chociaż jedną z cech istotnych i zasadniczych — 40,8%, niedostatecznych — 22,1%, a nie dało żadnej odpowiedzi 0,4%.

W odpowiedziach niedostatecznych pojęcie „demokracji ateńskiej” wypełnione zostało zupełnie fałszywą treścią, np. „W czasie demokracji ateńskiej w rządzie zasiadali dwaj konsulowie”, albo „... jest to państwo. Państwo to znajdowało się w Atenach”. W pierwszym przypadku na jego treść złożył się jedynie niezgodny z prawdą związek czasowoegzystencjonalny, w drugim natomiast pojęcie demokracji utożsamione zostało z pojęciem państwa.

Zważywszy, że pojęcie to jest typowe dla materiału nauczania w klasie ósmej, a w dodatku jest pojęciem dość szerokim i o znacznym stopniu ogólności, na zrozumienie którego potrzebna jest znajomość całego szeregu wiadomości szczegółowych i konkretnych — to tak wysoki procent odpowiedzi niewłaściwych świadczy najprawdopodobniej o braku zwracania uwagi przez nauczycieli na zagadnienie kształtowania pojęć historycznych. Wydaje się bowiem mało prawdopodobne, aby tak wielka ilość uczniów nie знаła materiału rzeczowego, w oparciu o który kształtuje się pojęcie demokracji ateńskiej. Materiał ów pewnej przynajmniej ich liczbie na pewno jest znany, ale zabrakło u nich tego rodzaju pracy myślowej, która by pozwoliła na jego „przemianę” w odpowiednie pojęcia historyczne. Wskazywałoby to więc na pomijanie przez uczących historii tego elementu, który rozumienie tej nauki ułatwia, wiadomości systematyzuje, utrwała i wiąże logicznie, nie opierając ich jedynie na mechanicznych skojarzeniach pamięciowych. Oczywiście, aby można było w pełni stwierdzenie takie przyjąć, należałoby przebadać jeszcze dodatkowo znajomość przez uczniów, których odpowiedzi były niedostateczne, tych partii materiału rzeczowego, w oparciu o które kształtuje się pojęcie demokracji ateńskiej. Postawienie takiej tezy wydaje się możliwe, ponieważ w szkole, w której na podstawie obserwacji szeregu lekcji stwierdzono, że nauczyciele poświęcają zagadnieniu kształtowania pojęć więcej uwagi — ilość odpowiedzi niedostatecznych była wyraźnie mniejsza i wynosiła 5,6%, przy przeciętnej uzyskanej ze wszystkich szkół — 22,1% (liczby te dotyczą pojęcia „demokracja ateńska”).

W dwu innych szkołach, gdzie zagadnienia te pomijano w pracy z młodzieżą, ilość odpowiedzi niedostatecznych (w tej samej grupie badanych) wahała się od 30,0% do 34,3%, a bardzo dobrych od 7% do 2,5%.

Błędem byłoby jednak sądzić, że tylko w dydaktycznej pracy nauczyciela leży istota kształtowania pojęć historycznych u uczniów. W dużej mierze zależy to również od stopnia rozwoju uczniowskich możliwości poznawczych. Z jednej strony bowiem osiągają oni coraz wyższy poziom percepcyjny przez stałe angażowanie się w toku umysłowej pracy szkolnej i zwracania uwagi przez uczących także na kształcącą rolę poszczególnych przedmiotów; z drugiej ponadto podlegają pewnemu naturalnemu rozwojowi, dzięki któremu nawet przy stosowaniu nie koniecznie najbardziej właściwych metod nauczania uczniowie osiągają wyższy stopień rozumienia poszczególnych pojęć, chociaż nie zawsze leży to w planowanym zamierzeniu nauczyciela. Znajduje to znowu potwierdzenie w wynikach przeprowadzonych badań.

Tak więc w klasach jedenastych tychże samych szkół, gdzie historii nauczali ci sami nauczyciele, co w omówionych wcześniej klasach ósmych, przy stosowaniu podobnych metod nauczania, kiedy zbadano stopień rozumienia pojęcia typowego dla formacji kapitalizmu, jakim jest pojęcie „kolonializmu“, okazało się, że ilość odpowiedzi niedostatecznych wynosiła 8,7%, dostatecznych 40,0%, dobrych 43,1% i bardzo dobrych 7,5%.

Podobnie przedstawia się stopień rozumienia pojęcia „strajk“. Odpowiedzi bardzo dobre — około 1,2% badanych uczniów, dobre — 26,2%, dostateczne — 68,1% i niedostateczne — 4,3%.

W obu przedstawionych przypadkach wyraźnie zmalała ilość odpowiedzi niedostatecznych. Z jednej strony na pewno jest to wynikiem dalszego rozwoju intelektualnego młodzieży, ale nie należy także zapominać, że pojęcia te pojawiają się o wiele później w nauce szkolnej aniżeli pojęcie demokracji ateńskiej. Dla ucznia bardziej zrozumiałe są więc warunki, wśród których one występują, m. in. i poprzez fakt, że z pojęciami tymi spotyka się on dość często poza szkołą i niezależnie od możliwości pewnych modernizacji, sytuacja obecna, podlegająca w pewnym sensie jego „obserwacji“, pozwala mu lepiej rozumieć ich znaczenie również w czasach odległych.

Te — zdawałoby się — ułatwienia stwarzają jednak z drugiej strony wiele trudności, które znowu uwidaczniają się jasno w przedstawionych uprzednio zestawieniach liczbowych. Chociaż obniżyła się znacznie ilość odpowiedzi niedostatecznych, na co nie bez wpływu pozostaje zespół wyżej omówionych przyczyn, które na pewno pozwoliły na łatwiejsze uchwycenie jednej lub kilku cech najistotniejszych tych pojęć, to rzecz charakterystyczna, że obniżył się wyraźnie również procent odpowiedzi bardzo dobrych i dobrych na rzecz odpowiedzi dostatecznych. Świadczy to znowu o tym, że nauczyciele, sugerując się zapewne powszechnością występowania tego typu pojęć na łamach prasy, w audycjach radiowych i telewizyjnych, zbyt mało czasu poświęcają na ich uściślenie i prawidłowe umiejscowienie w systemie innych, znanych już uczniowi pojęć. Przyswojenie więc ich treści jest niepełne, fragmentaryczne, pozbawione najczęściej elementów czasowych i wielorakich powiązań składających się na ich wewnętrzną strukturę, co w konsekwencji prowadzi do pominięcia wielu istotnych cech tych pojęć, a zachowane przez uczniów wiadomości — jakkolwiek wobec przyjętych kryteriów przewyższają ocenę niedostateczną — należy uznać za niewystarczające i nie odzwierciedlające pełnej treści pojęcia.

Wśród odpowiedzi niedostatecznych najczęściej utożsamiano strajk ze zbrojną demonstracją uliczną, co w wielu wypadkach było dopiero jego następstwem, albo — szczególnie w okresach wzrostu fali rewolucyjnej — wydarzenia te występowały równoległe obok siebie. Równocześnie więc omawiano je także na lekcjach historii, co niektórym uczniom dało asumpt do tego rodzaju skojarzeń, a w dalszej konsekwencji do utożsamienia tych pojęć.

Widzimy więc, że naturalny wzrost poziomu intelektualnego uczniów, postępujący w toku nauki szkolnej, chociaż niewątpliwie sprzyja, to jednak nie rozwiązuje w pełni problemu kształtowania się pojęć historycznych. Proces ten bowiem jest dość skomplikowany, gdyż ze względu na specyfikę przedmiotu poznania pojęcia te kształtują się o wiele wolniej i trudniej aniżeli pojęcia, których formowanie oparte jest na bezpośredniej obserwacji pewnych przedmiotów czy zjawisk z otaczającej nas rzeczywistości. Dlatego też powinien on podlegać ciągłemu i rozumnemu kierownictwu nauczyciela na wszystkich szczeblach szkolnego nauczania historii.

Uwagi powyższe nie wypływają oczywiście jedynie z przytoczonych tu wyników, uzyskanych w toku badań nad stopniem rozumienia wyżej wymienionych pojęć historycznych. Przebadano bowiem materiał o wiele bardziej rozległy, uzyskany od ponad tysiąca uczniów ostatnich trzech klas szkoły podstawowej i wszystkich klas szkoły średniej. Nie sposób jednak w krótkim artykule dokonać gruntownej i pełnej jego analizy, stąd też wybraliśmy tylko pewne jego fragmenty, jednakże o cechach typowych w odniesieniu do całości uzyskanych wyników.

Zdawałoby się, odrębną grupę stanowiły badania J. Nycza, dotyczące samodzielnej pracy uczniów na lekcjach historii. Jednakże one właśnie dały nam możliwość potwierdzenia związku, jaki zachodzi pomiędzy samodzielnym wysiłkiem myślowym ucznia w procesie uczenia się historii a kształtowaniem się jego pojęć historycznych.

Najlepszym dowodem na stwierdzenie powyższego jest przykład przytoczony przez autora pracy, zaczerpnięty z jednej z wielu obserwowanych przez niego lekcji historii w klasie szóstej. Lekcję, którą przedstawił, należy bowiem zaliczyć do tej grupy, które przez Kuligowską zakwalifikowane zostały do lekcji, gdzie problem samodzielnej pracy ucznia w ogóle nie występuje. Jej tematem był „Sejm czteroletni i jego uchwały“. Lekcję przeprowadzono metodą bardzo powierzchownie potraktowanego tzw. opowiadania. Nauczycielka powiedziała jedynie, w jakich latach odbywał się sejm, dlaczego nazywamy go czteroletnim, jakie podjął uchwały, nie wyjaśniając jednak, jaki był ich cel i znaczenie, nie oceniając także ich roli dziejowej. W dodatku lekcja prowadzona była bardzo monotonicznie, a uczniowie nie przejawiali w czasie jej trwania żadnej prawie aktywności. Po jej zakończeniu trzem uczniom, co do których stwierdzono dość znaczne włączenie się myślowe w opowiadanie nauczycielki, postawiono następujące pytania:

1. W jakim celu zwołano sejm czteroletni?
2. Co oznacza stwierdzenie, że „chłopa bierze się w opiekę prawa“?
3. Jak oceniałbyś uchwały sejmu?

Na pierwsze pytanie odpowiedział tylko jeden uczeń, a drugie i trzecie pozostały bez odpowiedzi. Przy takim przebiegu lekcji i tak nikłej aktywności uczniów pojęcie sejmu czteroletniego nie mogło być w pełni ukształtowane, a jeżeli nawet niektórzy uczniowie przyswoili sobie w pracy domowej pewne wiadomości dotyczące jego przebiegu i podjętych uchwał, to w ich rezultacie na pewno nie można się będzie dopatrzeć zrozumienia roli i znaczenia sejmu czteroletniego, a więc tym samym podstawowych cech tego pojęcia.

Na innej z obserwowanych lekcji, tym razem w klasie piątej, gdzie omawiano „Zależność ludności chłopskiej od panów feudalnych od X do XII wieku“, problem samodzielności wystąpił dość jasno. Na początku nauczyciel, odwołując się do wiadomości uczniów, ustalił wspólnie z nimi znaczenie określenia „pan feudalny“. Następnie uczniowie otrzymali kartki, na których wypisano następujące pytania:

1. Na jakie grupy dzieliła się ludność w Polsce w XI i XII w.?
2. Jakimi obowiązkami obarczani byli chłopci?
3. Kto posiadał najwięcej ziemi?

po czym w oparciu o materiał podręcznikowy, wskazany przez nauczyciela, przystąpili do opracowania pisemnych odpowiedzi. Po głośnym odczytaniu kilkunastu z nich wybrano najlepsze, opracowane samodzielnie, własnymi słowami, i wypisano je na tablicy, raz jeszcze wspólnie omówiono, a następnie wszyscy uczniowie zanotowali je w swoich zeszytach. Rezultaty tej lekcji uwidoczniły się na lekcjach następnych, kiedy to uczniowie zupełnie swobodnie operowali pojęciami: pan feudalny, chłop, danina i stosowali je poprawnie przy zapoznawaniu się z nowym materiałem.

W jeszcze większym stopniu owa zależność pomiędzy samodzielnym działaniem i samodzielnym myśleniem uczniów w procesie nauczania i uczenia się historii a rozumieniem i opanowaniem przez nich pojęć historycznych występuje przy kształtowaniu pojęcia czasu historycznego. Badający to zagadnienie B. Wróblewski wyraźnie stwierdził, że jakkolwiek zebrany przez niego w toku obserwacji materiał oraz wyniki przeprowadzonych badań są stosunkowo szczupłe i ograniczają się jedynie do niektórych szkół miasta Krakowa, to jednak da się bardzo wyraźnie zauważyć, że „od sposobu prowadzenia lekcji, przede wszystkim przez świadome zwracanie uwagi na sprawę chronologii w historii, wprowadzenie terminów i pojęć czasowych, przyczynowych i skutkowych, synchronizacji wydarzeń, klasyfikacji zjawisk, grupowania materiału, dzielenia na epoki [...] zależne jest podniesienie poziomu rozumienia procesu dziejowego, widzenie zależności pomiędzy wydarzeniami oraz umiejętność ujmowania ich w czasie”¹⁷. W dalszym ciągu swoich rozważań autor podkreśla ogromną rolę, jaką odgrywa w tym procesie zwracanie przez nauczyciela uwagi na aktywizację uczniów oraz ich samodzielność. Stosunkowo duży materiał obserwacyjny, jaki zebrał on w szkole, którą określił kryptonimem C, potwierdza to w całej rozciągłości. W szkole tej stopień usamodzielnienia ucznia na lekcjach historii był największy, co niewątpliwie pociągnęło za sobą fakt, że najlepszymi okazały się wyniki przeprowadzonych tam przez niego badań. Wynika stąd prosty wniosek, że czym większa jest samodzielność ucznia w procesie uczenia się historii, tym głębsze i pełniejsze jest zrozumienie przez niego niesłychanie trudnego pojęcia, jakim jest czas historyczny.

Bardzo interesujące okazały się badania dotyczące stopnia przyswojenia i zrozumienia pewnych partii materiału, ujętych w tzw. ciągi dziejowe i przekroje historyczne. Otóż stopień umiejętności wiązania poszczególnych faktów historycznych w ujęciu genetycznym jest znacznie większy u uczniów tych klas, w których nauczyciele zwracają uwagę na konieczność dużej aktywności i samodzielnego myślenia w toku przyswajania sobie przez nich materiału historycznego. Uczniowie rozumieją lepiej proste związki przyczynowe, wiążące poszczególne fakty i niejako widzą proces ich narastania w rozwoju dziejowym. Stąd prosty wniosek, że łatwiej uchwycić dynamiczność procesu dziejowego oraz jego płynność i zmienność tym uczniom, których aktywność i samodzielność w wykrywaniu tych związków wyzwała się niejako pod kierunkiem nauczyciela na lekcji. Natomiast uczniowie, których samodzielność w procesie uczenia się historii została stwierdzona jako słabsza, gorzej chwytają istotę ciągu dziejowego.

Opierając się na wynikach przeprowadzonych przez B. Wróblewskiego badań można również stwierdzić, że znaczną rolę w „przybliżeniu“ uczniom epoki historycznej odgrywa literatura piękna, która w formie artystycznej daje plastyczny obraz epoki, pokazuje jej koloryt oraz wydobywa cały szereg realiów, odgrywających rolę konkretów, jakie pomagają uczniowi w zrozumieniu minionej i oddległej epoki.

Temat związany z rolą, jaką odgrywa literatura piękna stosowana w nauczaniu historii, poza jedyną pracą J. Maternickiego¹⁸ nie został właściwie dotąd wyczerpująco omówiony. Co więcej, nie przeprowadzono też żadnych badań na temat oddziaływania lektury historycznej na wyniki nauczania oraz stopień rozumienia materiału historycznego. Nikt też nie pokusił się o zbadanie zależności tejże lektury historycznej i stopnia rozumienia pojęć przez uczniów.

¹⁷ B. Wróblewski, *Problemi orientacji ...*, s. 120.

¹⁸ J. Maternicka, *Literatura piękna w nauczaniu historii*. Warszawa 1963.

Nie rozwiązała też niewątpliwie tego problemu jedyna praca magisterska z tego zakresu, jaką posiadamy w seminarium metodycznym. Jednakże wyniki, do których doszedł jej autor, J. Trędowicz, badając stopień rozumienia lektury historycznej przez dzieci i młodzież niektórych szkół miasta Tarnowa i Krakowa, są dosyć ciekawe i podobnie jak prace poprzednio przez nas omówione mogą stać się punktem wyjścia do dalszych badań w tym kierunku.

Wyniki uzyskane w tej grupie badań wskazują, że stopień rozumienia lektury historycznej, a więc zarówno jej treści, jak przede wszystkim materiału faktograficznego, a także i pojęć historycznych, jest uzależniony w dużej mierze od tematycznej zbieżności treści lektury z treścią poszczególnych partii programu szkolnego, aktualnie przerabianych w klasie.

Uczniowie na przykład klasy VI równie dobrze zrozumieli powieść K. Bunscha *Psie pole*, jak i uczniowie klasy IX¹⁹, m. in. właśnie dlatego, że treść historyczna zawarta w tej lekturze była bardzo bliska przerabianemu aktualnie przez nich materiałowi historycznemu. Różnice, jakie tu wystąpiły, ograniczyły się jedynie do bardziej poprawnej formy zewnętrznej wypowiedzi uczniów klasy IX. Ponadto autor wyjaśnia, że owa przewaga uczniów klasy VI nad uczniami klasy IX w rozumieniu problematyki powieści spowodowana była także w dużej mierze wyraźnymi zainteresowaniami historycznymi, jakie zostały rozbudzone w tej właśnie, badanej klasie VI przez nauczycielkę, którą śmiało zaliczyć można do prawdziwych entuzjastek tego przedmiotu. Co więcej, w klasie tej w toku obserwowanych lekcji wystąpiło bardzo duże usamodzielnienie młodzieży oraz niemal pełny proces jej aktywizacji. Autor wyraźnie zaznaczył również, że dobre wyniki w zakresie przeczytanej lektury historycznej są także uzależnione od przystosowania jej treści do psychiki i stopnia rozwoju intelektualnego młodzieży. Jakkolwiek więc wnioski owe zostały wysnute jedynie w oparciu o pojedynczy przykład badawczy, to jednak dają one dość dużo do myślenia i wskazują na niewątpliwą współzależność stopnia aktywizacji ucznia i jego zainteresowań z poziomem rozumienia zawartego w lekturze historycznej materiału faktograficznego. Oczywiście, że w dalszych badaniach nad stopniem rozumienia przez uczniów treści lektury historycznej należy uwzględnić znacznie szerszy zakres problematyki. Na pewno ciekawe wyniki przyniosłyby na przykład badania nad stopniem oddziaływania na rozwój historycznego myślenia ucznia treści przedmiotowej i podmiotowej utworów literackich czy funkcji ilustracyjnej literatury pięknej w odniesieniu do przepracowywanego przez uczniów materiału historycznego.

Zdajemy sobie z tego doskonale sprawę, że przedstawione tu, bardzo wycinkowe badania nad stopniem rozumienia pojęć historycznych przez uczniów szkół podstawowych i średnich mają charakter czysto roboczy. Niemniej traktujemy je w katedrze jako punkt wyjścia do dalszych badań, które rozpoczęliśmy przy współudziale Podkomisji Nauk Psychologicznych i Podkomisji Dydaktycznej, Komisji Nauk Pedagogicznych Krakowskiego Oddziału Polskiej Akademii Nauk. Badania te obejmą szerszy zasięg terytorialny, ilościowy i prowadzone będą w ciągu bieżącego roku akademickiego.

¹⁹ Zadaniem autora było m. in. zbadanie stopnia rozumienia tej samej lektury przez uczniów doświadczalnych klas VI i IX. Pragnęliśmy bowiem zorientować się, czy stopień rozumienia lektury zależy jedynie od poziomu intelektualnego uczniów, czy też działają tu jeszcze inne względy.

ИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ НАД ПОНИМАНИЕМ НЕКОТОРЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ УЧЕНИКАМИ НАЧАЛЬНЫХ И СРЕДНИХ ШКОЛ

Одному из важнейших вопросов в методике обучения истории — вопросу понимания учениками исторических понятий польская методическая литература до сих пор не посвящала слишком много внимания. Среди немногочисленных статей, затрагивающих эту тему, являющимися по большей части теоретическими рассуждениями основанными преимущественно на собственном опыте авторов, нехватает совсем проведённых в широком масштабе экспериментальных исследований, которые отражали бы действительное положение понимания исторических понятий учениками и разрешили бы сделать практические выводы.

Имея в виду значение вопроса в кафедре методики обучения истории при Высшей педагогической школе в Кракове предпринято исследование по этому вопросу. Итак была исследована степень понимания учениками некоторых исторических понятий, их ориентация во времени, степень самостоятельности на уроках истории и понимание содержания исторического домашнего чтения.

Эти исследования доказали, что доведение учеников до надлежащего понимания понятий требует непрерывного и продуманного руководства учителя. Ученики очень часто не отражают всех существенных черт исследованных понятий, не передают точного их значения, не принимают во внимание заключённых в них временных элементов, а тем самым их исторической изменчивости, не вмещают также новых понятий в системе уже известных. Кроме того оказалось, что одним из самых трудных понятий для ученика, является понятие исторического времени. В ходе исследований подтвердилась связь происходящая между самостоятельным мысленным усилием ученика в процессе обучения истории и формированием его исторических понятий.

Представленные здесь исследования имеют предварительный характер, составляя только исходное положение для дальнейших исследований этого вопроса, которые ведёт кафедра совместно с Дидактической подкомиссией Комиссии педагогических наук краковского отделения Польской Академии Наук.

Tadeusz Słowikowski, Kazimierz Augustynek

LES RECHERCHES SUR LE DEGRÉ DE CONNAISSANCE DES QUELQUES-UNES NOTIONS HISTORIQUES PAR LES ÉLÈVES DES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES

La littérature méthodique polonaise n'a pas jusqu'à présent consacré assez d'attention au problème de la compréhension des notions historiques par les élèves, qui est un des plus importants problèmes de la méthodique de l'enseignement de l'histoire.

Parmi les rares travaux sur ce sujet, la plupart sont des considérations théoriques, mais font défaut les études expérimentales d'une plus large envergure, qui pourraient refléter l'état réel de compréhension des notions historiques par les élèves et permettraient d'en tirer des conclusions pratiques.

Vu l'importance du problème, on a entrepris des recherches sur ce problème dans la Chaire de la Méthodique de l'enseignement d'Histoire à Haute École de Pedagogie à Cracovie. On a donc examiné le degré de compréhension des certaines notions historiques par les élèves, leur orientation dans le temps, le degré de leur activité pendant les leçons d'histoire et de la compréhension du contenu de la lecture historique.

Les recherches ont démontré qu'une direction incessante et réfléchie de l'enseignant est indispensable pour conduire les élèves à une juste compréhension des notions, car les élèves le plus souvent ne saisissent pas tous les traits essentiels des notions qu'ils examinent ne précisent pas leur signification, ne prennent pas en considération des éléments temporels qui y sont compris et de même leur variabilité historique leur échappe, ils ne replacent non plus justement les notions nouvellement acquises dans le système des notions déjà connues. On a également constaté que la notion du temps historique est parmi les plus difficiles pour l'élève. Au cours des recherches on a également confirmé existence d'un lien entre l'effort individuel d'élève dans le processus de l'apprentissage de l'histoire et la formation de ses notions historiques.

Les recherches relatés ci-dessus ont un caractère préliminaire, elles ne forment qu'un point de départ pour les recherches ultérieures sur ce sujet qui seront menés par la Chaire du concert avec la Sous-Commission Didactique de la Commission des Sciences Pédagogiques de la Section de Cracovie de L'Académie Polonaise des Sciences.