

PROBLEM SAMODZIELNOŚCI UCZNIA W UCZENIU SIĘ HISTORII W UJĘCIU EWY MALECZYŃSKIEJ

Samodzielna praca ucznia w uczeniu się historii i jej realizacja w procesie nauczania tego przedmiotu, której poświęcamy obecnie cały nasz wysiłek pedagogiczny nie jest czymś nowym w polskiej literaturze metodycznej. Zwrócono na nią uwagę jeszcze w XVIII w., kiedy to historia, jako przedmiot szkolny, wprowadzona została do szkół najpierw pijarskich, a następnie do szkół średnich, pozostających pod nadzorem Komisji Edukacji Narodowej. Przecież zasada „uczenia na rozum”, lansowana wówczas, wymagała sama przez się samodzielnego wysiłku ucznia dla jej zrealizowania w praktyce szkolnej. Wystarczy tylko przypomnieć Hugona Kołłątaja *Radę dla Imć Pana Mirowskiego, jakim sposobem najpożyteczniej dawać można historią i jeografią w szkołach publicznych* — aby zdać sobie sprawę z tego, jak głęboko wówczas rozumiano i pojmowano rolę samodzielnego wysiłku ucznia w procesie uczenia się i nauczania historii. Owa samodzielność ucznia niemal nie schodzi z kart prac Joachima Lelewela poświęconych dydaktyce historii. Tymże duchem przeniknięte są jego podręczniki historii *Dzieje Polski potocznym sposobem opowiedziane* i *Polska odradzająca się*. Wiele śladów pełnych troski o ową samodzielność spotykamy w licznych wypowiedziach nauczycieli historii, osób interesujących się problematyką szkolną w Księstwie Warszawskim, Królestwie Kongresowym i Wolnym Mieście Krakowie, na Ziemiach litewsko-ruskich, pozostających pod Kuratorią Wileńską. Myśl owa przewija się również w okresie pełnej niewoli narodu polskiego w poglądach niektórych historyków i pedagogów. Kultuwują ją uczeni tej miary co Władysław Smoleński i pedagodzy, jak np. Stanisław Sobiński, ale weszła ona niejako w elementarny kanon pedagogiczny w latach dwudziestolecia międzywojennego. Było to stałe poszukiwanie właściwej drogi rozwiązania tego problemu — a „poglądy na istotę, cele i granice samodzielności ucznia w gimnazjalnej nauce historii ulegały niejednokrotnie już od chwili przeniknięcia haseł szkoły pracy do dydaktyki naszego przedmiotu dyskusji i ewolucji”¹.

¹ E. Małeczynska, *Z doświadczeń nad samodzielną pracą ucznia w obrębie nauczania historii w szkole średniej*, „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”, R. II, s. 75. 1934.

Było to zresztą w pełni zgodne z ówczesnymi poglądami w pedagogice światowej, a zwłaszcza amerykańskiej i angielskiej. Wystarczy tutaj jedynie przypomnieć tzw. system Hall-Questa, czy jeszcze dalej idący plan daltoński. Ale warto również zwrócić uwagę na fakt, że jeżeli chodzi o nauczanie historii, to realizacja samodzielności ucznia natrafiła nawet w sformułowaniach teoretycznych tych systemów na pewne trudności. Hall-Quest „miał... na drodze pracy pod kierunkiem ... nierównie mniej do powiedzenia o nauczaniu historii — niż o nauczaniu innych przedmiotów” — stwierdza Ewa Malczyńska — a w Anglii — jak wiemy — obok samodzielnego uczenia się historii — wprowadzono jednak lekcje zbiorowe — nazwijmy je lekcjami starego typu — gdyż realizacja pełnych zasad systemu daltońskiego natrafiła w praktyce na duże trudności. W Polsce również przy wprowadzaniu eksperymentu nad realizacją planu daltońskiego natrafiono na duże przeciwności.

Nazwano wprost złudzeniem optycznym sąd, że historia nadaje się specjalnie do systemu daltońskiego. Okazało się, że tym systemem daje się przerobić tylko mała część materiału, szereg zagadnień z historii ustroju, kultury, czy historii gospodarczej, trzeba zawsze zatrzymać do opracowania lekcyjnego. A i tak doświadczenia wykazały, że końcowe „colloquium” musiało wiele rzeczy prostować i wyjaśniać, a czasami z uczennicą niezdolną trzeba było cały „przydział” przerabiać na nowo².

Dydaktycy polscy podchodzili z dużą ostrożnością do nauczania historii tzw. metodą pracy pod kierunkiem, która była praktycznym wyrazem teoretycznych rozważań na temat samodzielności ucznia w procesie nauczania i uczenia się poszczególnych przedmiotów. Hanna Pohoska i Adam Kłodziński dali temu wyraz w swoich pracach — H. Pohoska zwłaszcza w swej *Dydaktyce historii*, Adam Kłodziński w rozprawie *Zmierzch dogmatyzmu w nauczaniu historii*³ — Halina Mrozowska i Franciszek Fuchs w licznych wypowiedziach na konferencjach nauczycielskich, względnie w uwagach pohospitacyjnych⁴. Wszyscy oni, jak również m.in. Józef Dutkiewicz, Wisława Knapkowska, Cecylia Świderkówna, Wanda Moszczeńska, Marian Tyrowicz stanęli na stanowisku, że samodzielną pracą ucznia w uczeniu się historii nie może polegać na ana-

² E. Malczyńska, op. cit. s. 79, H. Zaborowska, *Nauczanie historii systemem Daltońskim. Z zagadnień dydaktycznych*, Łódź 1931 s. 36—39.

³ „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” nr 1. Lwów 1934.

⁴ Dr H. Mrozowska była ministerialną instruktorką nauczania historii, Dr F. Fuchs kierownikiem Krakowskiego Ogniska Metodycznego nauczania historii. Ich instruktaż oraz wystąpienia na konferencjach nauczycielskich, w których autor brał udział, dawały wiele cennego materiału nauczycielom, wykorzystywanego później w praktyce szkolnej. Byli to znakomici instruktorzy, a lekcje historii prowadzone przez nich były prawdziwym wzorem dla studentów historii i nauczycieli tego przedmiotu.

lizie materiału źródłowego i wyciąganiu z niego wniosków naukowych — czyli innymi słowami na naśladowaniu pracy uczonego. Ewa Maleczyńska w swej rozprawie, o której już mówiliśmy wcześniej, wyraźnie stwierdziła, że:

[...] samodzielna praca ucznia w szkole średniej w obrębie nauczania historii nie jest i nie może być synonimem samodzielnej pracy badawczej i odkrywczej, samodzielnego ustalania wszystkich faktów i ich związków na podstawie surowego materiału źródłowego.

Powołała się przy tym na wypowiedzi dydaktyków niemieckich jak Neubauer, O. Keude, W. Lippert, a z polskich uczonych na wypowiedzi Adama Szelażowskiego w jego pracy *Z zagadnień dydaktyki i historii* (Lwów 1925, s. 45).

Autorka wyraźnie odcina się od „naiwnego”, jak to sama określa, pojmowania pierwotnego hasła szkoły pracy twórczej lansowanej na Zachodzie.

Co do historii, to sam charakter jej jako nauki, wykluczającej eksperymentowanie, a zmuszającej badacza do obracania się w raz dokonanych i niepowtarzalnych faktach, ogranicza możliwość samodzielnego „wykrywania” zjawisk przez ucznia i czyni ją mniej niż inne przedmioty (nawet przedmioty humanistyczne jak filologia) przydatną do pracy „laboratoryjnej”.

Nie znaczy to oczywiście, że autorka wyklucza samodzielność ucznia w uczeniu się historii i odrzuca możliwość wykorzystywania źródeł historycznych w jej nauczaniu. Co do tych ostatnich to uważa słusznie, że należy je wykorzystywać jako ilustracje czy podstawy do różnorodnych ćwiczeń, „które w klasach najwyższych mogą również służyć i pokazaniu (ale tylko pokazaniu) metody badawczej”. Jeżeli natomiast chodzi o samo pojęcie samodzielności, to w jej przekonaniu „Pozostaje więc samodzielność w poznawaniu i przyswajaniu sobie faktów i ich związków, już przez naukę ustalonych i samodzielność w użytkowaniu poznanych faktów i ich związków dla dorabiania się własnej struktury duchowej w samowychowywaniu siebie na człowieka i obywatela, na drodze wysiłku myśli, czy nawet reakcji uczuciowej”. Wprowadza więc, jak widzimy, do swoich rozważań nad samodzielnością ucznia dwa cele — w jej realizacji, jakie uczeń winien osiągnąć, to cel poznawczy i cel wychowawczy. Dalsze jej rozważania prowadzą jednak dalej i stanowią, jak na ówczesne czasy, bardzo śmiało zarysowaną drogę dydaktyczną, po której powinien postępować nauczyciel, aby osiągnąć trzeci cel, cel kształcący — wynikający z właściwie przeprowadzonego pocesu nauczania historii i właściwie kierowanej pracy domowej ucznia. Autorka bardzo mocno podkreśla swoje stanowisko w tej sprawie, stwierdzając, że:

Nauczyciel musi przy tym jednak pamiętać, że w szkole średniej przy takim dłuższym i samodzielnym wysiłku, nie wytwór, nie suma przyswojonych wiadomości, czy zdobytych pojęć, jest w jego oczach głównym celem pracy ucznia, ale sama czynność i jej wartość kształcąca, przy czym wynik pracy ma wartość sprawdzianu jej prawidłowości i należytego tempa.

Tam, gdzie praca taka ze względu na warunki (środki naukowe rozporządzalne w danej chwili, zagadnienia przerastające przygotowanie ucznia, nieprzestrzeganie właściwej metody pracy) zejść by musiała na drogi nieracjonalne, stać się powierzchniową, mechaniczną, lub oprzeć się o dodawaną ukradkiem pracę cudzą, przyniesie ona więcej szkody, niż pożytku.

Z tekstu przytoczonego przez nas jasno wynika, że Ewa Maleczyńska w swoich rozważaniach idzie dalej niż współcześni jej dydaktycy historii, nie waha się ona wysunąć na plan pierwszy celu kształcącego poprzez właściwie pojętą samodzielność ucznia w procesie uczenia się i nauczania historii. Nie znaczy to oczywiście, że lekceważy cel poznawczy i wychowawczy. Dała temu zresztą wyraz w innych swoich, przytoczonych przez nas, sformułowaniach, ale zdaje sobie doskonale sprawę z ogromnej, nieprzemijającej wartości usamodzielnienia wysiłku myślowego ucznia, usprawnienia i pogłębienia jego zdolności poznawczych i w ten sposób przygotowania go nie tylko do studiów wyższych, ale do pogłębienia „wysiłku myślowego dojrzałego już człowieka, który zawodowo poszedł już w innym kierunku, a chce czy to zdać sobie sprawę z bieżącego życia politycznego, gospodarczego, czy społecznego, czy to pogłębić rozumienie przeszłości narodu”.

Z kolei zastanowimy się chwilę nad metodami pracy, jakie autorka preferuje, jako najodpowiedniejsze do realizacji tak właśnie pojętej przez nią samodzielności uczniowskiej. Otóż według niej „Najodpowiedniejszą więc formą takich «ćwiczeń sprawnościowych» w obrębie nauczania historii będzie praca cicha, dokonywana pod bezpośrednim kierunkiem i w obecności nauczyciela przy możliwości pełnego użycia środków naukowych, dostarczonych przez szkołę”. Autorka w tym wypadku przyjmuje pewne propozycje dydaktyczne Hall-Questa, ale zastrzega się, że jednak metoda proponowana przez nią odbiega w pewnym sensie od ustaleń amerykańskiego pedagoga — mówi bowiem: „Jest to forma zbliżona zatem stosunkowo najbardziej do systemu Hall-Questa, ale różniąca się od jego założeń o tyle, że nie jest bynajmniej stałą metodą opanowywania rzeczowego materiału nauczania, ale ćwiczeniem, kładącym sobie przede wszystkim za cel wdrożenie do pewnych dróg i form pracy”.

Stanowisko swoje autorka popiera bardzo ciekawym przykładem „ćwiczeń” przeprowadzonych w kl. V jednego z żeńskich gimnazjów we Lwowie. Jest to właściwie cykl lekcji (7) poświęconych „wycwiczeniu” uczennic w umiejętności „opanowywania” podręcznika Czesława Nankego, czyli, innymi słowy, uczenie właściwego korzystania z podręcznika, uczenia się materiału historycznego tam zawartego z pożytkiem

dla siebie i to z pożytkiem pełnym w całym tego słowa znaczeniu. Podaje również przykłady uczenia korzystania z lektury historycznej porzucając od literatury popularno-naukowej, a skończywszy na fragmentach monografii historycznych.

Jest rzeczą bardzo charakterystyczną, że tak zwane przez autorkę „ćwiczenia” zawierały bardzo bogatą tematykę, uczennice opracowywały zlecone tematy po dwie razem — był to więc w pewnym sensie system zespołowy. W tematyce podanej przez nauczycielkę nie chodziło o pamięciowe opracowanie zleconego materiału historycznego, względnie o „wyćwiczenie” umiejętności czytania literatury popularno-naukowej, a nawet fragmentów monografii, ale jeszcze o coś więcej. Jeżeli weźmiemy pod uwagę przygotowywany przez autorkę do opracowania na ćwiczenia „oparte o mapy” temat: *Jakie czynniki wpływały na rozmieszczenie ludności w czasach Kazimierza Wielkiego* — to przecież nie jest to nic innego jak wprowadzenie uczniów w stawianie i rozwiązywanie problemów, bo przecież odpowiedź na postawione pytania miała być oparta „na mapie gęstości zaludnienia wziętej z monografii Ladenberga, mapie gleby (Miklaszewskiego, lub z podręcznika Lencewicza pt. *Kurs geografii polskiej*), na mapie hipsometrycznej, mapie historycznej z uwzględnieniem dróg handlowych (*Atlas Nanke-Semkowicz*), na podręczniku geografii Polski i na podręczniku historii”. — Wprawdzie według zapowiedzi autorki temat miał być postawiony przez nauczycielkę, ale był to przecież problem trudny dla młodzieży, wymagający dużego wysiłku myślowego z jej strony. Samodzielność uczennic zaznaczyła się silniej — jeżeli popatrzymy na nią z dzisiejszego punktu widzenia dydaktyki historii — aniżeli zakładała to sobie nauczycielka. Od tak pojętej metody pracy, jaką stosowała Ewa Maleczyńska w szkole i jaką opisywała w swej rozprawie już tylko niewielki krok do metody stawiania i rozwiązywania problemów, którą staramy się zastosować dzisiaj w szkole.

Zdawała sobie z tego sprawę zresztą doskonale i sama autorka, chociaż ze zrozumiałych względów przecież nie mogła wówczas już nazwać swojej specyficznej metody mianem stosowanym dzisiaj w dydaktyce. Napisała bowiem, że:

Omówione wyżej ćwiczenia i parę analogicznych pochłonęły łącznie w ciągu pierwszych trzech okresów konferencyjnych 12 godzin szkolnych. Godzin tych nie żałuję. Zmuszając każdą jednostkę lub niewielką grupę do minimalnego przynajmniej samodzielnego wysiłku myślowego, ćwiczenia uniemożliwiały uczennicom pracę wyłącznie reprodukcją osiągnięte wysiłkiem klasy wyniki, uczącej zaś dały poznać i o wiele lepiej ocenić poszczególne jednostki niż same tylko lekcje głośne.

Co więcej napisała dalej, że patrzy na prace tego roku szkolnego „jako na ćwiczenia propedeutyczne, które dopiero łącznie z ćwiczeniami lat

następnych mają w pełni prowadzić do celu, do przysposobienia abiturienta do samodzielnego korzystania z dorobku nauki historycznej”.

Niestety, tak się zdarzyło, że nie widziałem żadnej lekcji Ewy Maleczyńskiej prowadzonej metodą pracy pod kierunkiem, bo tę metodę uznawała za najbardziej odpowiadającą jej zabiegom dydaktycznym.

Systematyczne prowadzenie tych ćwiczeń utrwaliło we mnie przekonanie o potrzebie i celowości planowo organizowanej i stopniowanej pod względem trudności pracy pod kierunkiem, jako metody pomocniczej przy nauczaniu historii...

Tak pisała i stosowała ją często — ale miałem możliwość widzieć lekcję prowadzoną przez Nią metodą rozmowy nauczającej, czyli jak to dzisiaj powszechnie mówimy dyskusji. Lekcja, a raczej jej przebieg, świadczył o tym, jak doskonale zespół uczniowski był „wyćwiczony” w samodzielnym myśleniu i działaniu. Uczennice przygotowały w domu z podręcznika i pomocy dodatkowych jak: mapy, teksty źródłowe i wyjątek z monografii historycznej, materiał wymagający przedyskutowania na lekcji, pogłębienia, a także uporządkowania. Efektem tej pracy była ocena wypadków omawianych, oraz związanych z nimi osobistości historycznych. Notatki moje z tej lekcji przepadły w wojennej pożodze, a czas zatarł w pamięci temat lekcji. Nie uległo jednak zapomnieniu wrażenie, jakie wyniosłem z lekcji jako młody i początkujący nauczyciel. Byłem wprost oczarowany kunsztem metodycznym prowadzącej lekcję oraz swobodą i „rozgadaniem” uczennic, z jakimi operowały trudnym materiałem historycznym, wyciągały końcowe wnioski, oceniały sytuację towarzyszącą wypadkom historycznym. Wszystko to świadczyło o tym, że zespół uczniowski był naprawdę „wyćwiczony w samodzielności”, a doprowadziły do tego na pewno właśnie takie lekcje, jak te o których autorka pisała, a które były efektem znakomicie przemyślanego przez nauczycielkę problemu samodzielności ucznia w uczeniu się i nauczaniu historii.

TADEUSZ SŁOWIKOWSKI

LE PROBLÈME DE L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE DANS L'ÉTUDE D'HISTOIRE SELON EWA MALECZYŃSKA

En analysant les énoncés d'Ewa Maleczyńska l'auteur constate une certaine originalité de sa façon de traiter le problème, toujours actuel dans la didactique de l'histoire et de la pratique scolaire, celui d'autonomie de l'élève dans l'étude et l'enseignement de l'histoire. Ewa Maleczyńska est d'avis que l'effort mental autonome de l'élève a plus d'importance que l'effet même de ce travail. Elle place en conséquence au premier plan le but formatif des leçons ce qui ne veut pas dire qu'elle néglige le but cognitif et éducatif. Ses propositions se rapprochent à l'enseignement par problèmes d'aujourd'hui.

ТАДЕУШ СЛОВИКОВСКИ

ВОПРОС О САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ В ОЦЕНКЕ ЭВЫ МАЛЕЧИНСКОЙ

Анализируя высказывания Эвы Малечинской, автор констатирует некоторую оригинальность ее отношения к всегда актуальному вопросу в дидактике истории, вопросу о самостоятельности ученика в обучении и преподавании истории. Эва Малечинска придерживается мнения, что процесс самостоятельного мышления ученика важнее самого результата этой работы. Поэтому она выдвигает на первый план просветительную цель такого типа уроков — хотя высоко оценивает также познавательную и воспитательную цели. Ее требования по отношению к школьной практике очень близки современному проблемному обучению.