

CZESŁAW NOWARSKI

EMPIRYCZNA PRÓBA UJĘCIA ZAGADNIENIA KONKRETYZACJI POJĘĆ HISTORYCZNO-PRAWNYCH (PROPOZYCJA BADAWCZA)

Uwagi wstępne

Zagadnienie rozumienia pojęć historycznych jest szczególnie ważnym kierunkiem zainteresowań metodyki nauczania historii. Wpływa to z uzasadnionego badawczo przekonania, że ukształtowanie u uczniów poprawnego merytorycznie i logicznie aparatu pojęciowego decyduje w dużym stopniu o jakości i operatywności posiadanej przez nich wiedzy historycznej. Konsekwencją takiego stanowiska powinna być stała troska nauczyciela o właściwe kształtowanie, wyjaśnianie i motywowanie ucznia do posługiwania się pojęciami historycznymi w różnych sytuacjach poznawczych. Wyniki badań dydaktycznych w tym zakresie są niewątpliwie pomocne praktyce szkolnej określając w miarę dokładnie niezbędne czynności nauczyciela i uczniów związane zwłaszcza z tworzeniem pojęć i uogólnień¹. Nadal istnieje pilna potrzeba podejmowania

¹ Porównaj np. Ł.M. Panczesznikowa, *Formirowanije obszczich poniatij kak ustowije powyszienija effiektiwnosti obuczenija*. „Sowietskaja Piedadogika” 1968, nr 7, P.S. Lejbengrub, *Mietodiczeskije puti formirowanija poniatij o klassach i klassowej borbie*. „Priepodawanije Istorii w Szkole” 1972, nr 3; H. Kuźmińska, *Kształtowanie pojęć historycznych na lekcjach historii w kl. V—VIII*. „Wiadomości Historyczne” 1973, nr 3; A. Szemińska, *Kształtowanie pojęć i czynności intelektualnych*. „Psychologia Wychowawcza” 1967, nr 3; J. Poplucz, *Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*. Warszawa 1978, s. 129—133.

dalszych badań o charakterze praktycznym służących wyjaśnianiu sprawy posługiwania się przez uczniów tą abstrakcyjną kategorią wiedzy historycznej w warunkach szkolnego poznawania mechanizmów życia społeczeństw².

Analiza literatury metodycznej upoważnia do stwierdzenia, iż problematyka posługiwania się abstrakcyjnymi elementami wiedzy historycznej nie posiada gruntowniejszego opracowania teoretyczno-empirycznego. Ranga problemu skłania do podjęcia próby badań empirycznych z zadaniem dotarcia do przejawów faktycznie odbywającego się procesu stosowania pojęciowych elementów treści historycznych przez uczniów na różnych poziomach nauczania. Nie ulega wątpliwości, że jest to zagadnienie niezmiernie istotne, gdyż prawdziwe przyswojenie pojęć można osiągnąć tylko w wyniku samodzielnego posługiwania się nimi przy zdobywaniu nowej wiedzy — głównie faktograficznej — rozstrzygając, które cechy nowopoznawanych faktów zaliczyć należy do typowych, powtarzalnych, a które pojawiły się pierwszy raz.

Na kwestię stosowania wiedzy historycznej można spojrzeć z punktu widzenia stopnia konkretyzacji jej abstrakcyjnych elementów: pojęć, uogólnień, ocen czy wniosków. Konkretyzację traktujemy jako umiejętność intelektualną sprowadzającą się w warunkach szkolnego nauczania historii do wykonywania przez ucznia operacji myślowych podczas stosowania pojęć i uogólnień, kiedy to fakty i pojęcia szczegółowe uczeń rozpatruje w świetle ukształtowanych już pojęć ogólnych lub kiedy są one konkretną ilustracją twierdzenia albo pojęcia ogólnego. Konkretyzacja nie ogranicza się do wyliczenia desygnatów danego pojęcia, zmierza do sprawdzenia, czy znajomość pojęcia ogólnego jest równoznaczna z właściwym rozumieniem objętych jego zakresem pojęć szczegółowych (nazw konkretnych)³. Temat konkretyzacji koresponduje z podstawowym w nauczaniu historii problemem konkretności i abstrakcji, podnosi sprawę stosunku uogólnień i pojęć do nowych faktów, jest jednym z czynników zapobiegających werbalizmowi w nauczaniu historii. Niejednokrotnie stopień rozumienia pojęć historycznych określony jest umiejętnością ich konkretyzowania — przekonują o tym prace dydaktyków polskich i radzieckich⁴.

² Cz. Szybka, *System pojęć w licealnym kursie historii*. Warszawa 1975, s. 29.

³ W interpretacji terminu „konkretyzacja” zajmujemy stanowisko zbliżone z poglądem Cz. Szybki na ten temat zawartym w *Metodyce nauczania historii w szkole średniej*. Warszawa 1966, s. 110—112.

⁴ Zobacz np. Z.J. Dobrynina, *O niektórych przyjemach konkretizacji i oboszcznienia*. „Priepodawanije Istorii w Szkole” 1965, nr 6; A.M. Frumkin, *Zakrieplaj i konkretizirowat znanija uczaszczichsja*. „Priepodawanije Istorii w Szkole” 1963, nr 1; Cz. Michurski, *Problem zastosowania wiedzy historycznej w praktyce*. [W:] *Lenin a wychowanie*. Materiały z konferencji Instytutu

Walory konkretyzacji dostrzegane dotąd bardziej intuicyjnie niż będące wynikiem naukowego pomiaru stanowiły podstawę naszej decyzji empirycznego opracowania tematyki związanej z tą umiejętnością intelektualną uczniów. Generalnie biorąc umiejętności intelektualne znajdują swój wyraz w zdolności należytego wykonywania operacji myślowych przy rozwiązywaniu różnych problemów oraz przy opanowywaniu skutecznych sposobów myślenia. W naszym przekonaniu proces tzw. eksterioryzacji operacji myślowych stanowi psychologiczną podstawę omawianego tutaj zjawiska konkretyzacji pojęć historycznych⁵. Z uwagi na właściwości materiału historycznego i etapy kształtowania abstrakcyjnej warstwy treści historycznych przechodzenie od pojęć historycznych do konkretnych treści należy uznać za realizowanie (uzewnętrznianie) odpowiednich operacji myślowych charakterystycznych dla historii jako przedmiotu nauczania. Wszak nie należy zapominać, że w procesie nauczania musimy kształtować zarówno formy działań umysłowych specyficzne dla danych treści, jak i formy działań ogólniejszych będących podstawowymi elementami tzw. schematów poznawczych. Należą do nich operacje analizy, syntezy, abstrahowania, uogólniania, konkretyzacji, wnioskowania. Te ogólne sposoby pracy umysłowej opierają się na wcześniej ukształtowanych sposobach węższych, bezpośrednio zależnych od rodzaju treści poznawczych, z którymi stykają się uczniowie⁶.

Szczególnie w badaniach dydaktyków radzieckich wskazuje się, że są uczniowie, którzy we właściwym czasie przechodzą od posiadanych już wiadomości konkretnych do przyswojenia twierdzeń abstrakcyjnych i z taką samą łatwością dokonują konkretyzacji przechodząc od twierdzeń abstrakcyjnych do faktów, które je ilustrują⁷. Wspomnianego przejścia od bardziej abstrakcyjnych form wiedzy do elementów konkretnych dokonują niekiedy samodzielnie i w ten sposób dowodzą, że procesy abstrahowania i konkretyzacji należą do ich umiejętności intelektualnych.

Z naszych obserwacji i analizy tożku wielu lekcji wynikają mniej

Pedagogiki. Warszawa 1960 (Dodatek do biuletynu „Konferencje Rejonowe” nr 4/11); A. Bornholtzowa, *Kształcić myślenie historyczne*, „Nowa Szkoła” 1966, nr 6.

⁵ M. Przetacznikowa, *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym*. Warszawa 1971, s. 108; P.J. Galpierin, *K uczeniu ob intieriorizacji*. „Woprosy Psichologii” 1966, nr 6.

⁶ M. Cackowska, *Kierowanie działalnością poznawczą uczniów*. „Nowa Szkoła” 1972, nr 5, s. 37; D.N. Bogojawleński, *Prijemy umstwiennoj diejatielnosti i ich firmirowanije u szkolnikow*. „Woprosy Psichologii” 1969, nr 2; A. Szemińska, *Kształtowanie pojęć...* op. cit.

⁷ D.N. Bogojawleński, N.A. Mienczińska, *Psychologia przy- swajania wiedzy w szkole*. Warszawa 1966, s. 187, 208 i n.; *Podstawy dydaktyki* (pod red. B.P. Jesipowa). Warszawa 1971, s. 132 i n.

optymistyczne wnioski, bowiem przeważnie uczniowie z trudem — i przy pomocy nauczyciela — potrafią poprawnie konkretyzować pojęcia i uogólnienia historyczne. Tym samym sygnalizują niedostaki w swojej działalności intelektualnej. M. Szardałow przytacza w tym względzie ważne spostrzeżenie wskazujące na uzależnienie procesu konkretyzacji od rozwoju umysłowego ucznia⁸. Zatem należy przyjąć, że stadium rozwoju psychofizycznego ucznia i określony poziom nauczania szkolnego determinują przebieg i rezultaty konkretyzacji.

W nauczaniu historii stale aktualnym zadaniem jest „ustalenie głównych typów układów sytuacji poznawczych z uwzględnieniem nie tylko drogi od faktów historycznych i związków między nimi do uogólnień, lecz także drogi od uogólnień do konkretnej rzeczywistości historycznej”⁹. Nie ulega wątpliwości, że konkretyzacja jest tu jedną z podstawowych operacji myślowych podmiotu, jej przebieg będzie świadczył o stopniu aktywności myślowej i samodzielności ucznia.

Powyższe uwagi uświadamiają celowość podjęcia badań szczegółowych typu empirycznego w omawianym problemie, bowiem dotychczasowe zainteresowanie zagadnieniem konkretyzacji nie wykraczało poza teoretyczne wzmianki czynione najczęściej w kontekście uzasadniania potrzeby przestrzegania założeń zasady pogłębienia w nauczaniu. Ponadto w literaturze dydaktycznej brak do tej pory propozycji metody badawczej prowadzącej do ustalenia rzeczywistego poziomu tej umiejętności intelektualnej w określonych zbiorowościach uczniowskich. Wypowiedzi nauczycieli-praktyków na temat konkretyzacji opierają się na indywidualnych doświadczeniach wyniesionych z pracy z uczniami i noszą charakter instruktażowy; dołączane sprawozdania z lekcji zawierają opisy stosowanych wariantów metodycznych najczęściej z wykorzystaniem środków dydaktycznych konkretyzujących wprowadzane treści historyczne¹⁰.

Problematyka badań

Wzmiankowane już badania dydaktyków radzieckich wykazują, że przyswojenie pojęć historycznych może odbywać się tylko w określonej kolejności: od pogłębionych wyobrażeń do pojęć wstępnych, od pojęć

⁸ M. Szardałow, *Zarys psychologii ucznia*. Warszawa 1958, s. 110.

⁹ Cz. Szybka, *Rozwijanie aktywności myślowej w nauczaniu historii*. „Nowa Szkoła” 1964, nr 6, s. 29.

¹⁰ Z.I. Dobrynina, *O niektórych...* op. cit. s. 51—65; Tejże, *Obrazowanie gosudarstwa w Jęgiptie*. „Priepodawanię Istorii w Szkole” 1958, nr 4, s. 73—74; O.E. Wajnier, *Kogda izuczat i formulirowat poniatije?* „Priepodawanię Istorii w Szkole” 1973, nr 3, s. 95—97.

prostszych do bardziej złożonych, od pojęć, które pozwalają na szeroką konkretyzację przy pomocy materiału pogładowego, do takich, które można skonkretyzować tylko przez inne pojęcia. Powyższa prawidłowość została ujawniona poprzez badania procesu przyswajania pojęć historycznych przez uczniów szkoły podstawowej (klasy IV—VII) i stąd wynika dominująca tam rola środków pogładowych w trakcie pracy umysłowej podmiotu poznającego pojęcia¹¹.

Wykorzystując sugestie badaczy radzieckich postanowiliśmy zająć się tą kategorią pojęć, które można skonkretyzować przy pomocy innych pojęć. Pod uwagę muszą być brane pojęcia o wysokim stopniu uogólnienia, a wynika to z tezy, że im bardziej abstrakcyjne jest pojęcie tym większej konkretyzacji wymaga jego przyswojenie. Wiele pojęć stanowiących uogólnienia wysokiego rzędu kształtuje się w szkole długofalowo; takie z nich, jak np. państwo, klasa społeczna, walka klasowa, feudalizm, kultura — rozszerzają się i pogłębiają prawie we wszystkich klasach. Na każdym następnym szczeblu nauczania wzrasta i wzbogaca się ich treść, uczniowie analizują coraz to nowe pojęcia węższe wchodzące w skład pojęć ogólnych. Pojęcie „państwo” — jedno z podstawowych w historii — kształtuje się w ciągu całego kursu tego przedmiotu w szkole niejako z lekcji na lekcję, w każdej klasie¹². Stąd wymagana jest konsekwencja i staranność w analizie dziejów konkretnych państw, w których uczeń ma dostrzegać typowe i specyficzne formy urzeczywistniania się w praktyce zadań państwa jako — przede wszystkim — organizacji politycznej społeczeństwa. W naszych badaniach właśnie termin „państwo” będzie przedmiotem szczegółowych analiz dydaktycznych.

Nauczyciele historii najczęściej badają rozumienie pojęć historycznych na podstawie stwierdzenia zdolności ich definiowania przez uczniów. W koncepcji prowadzonych przez nas badań oprócz definiowania zasadniczego pojęcia-kategorii, uczniowie będą jeszcze określać i interpretować pojęcia bardziej szczegółowe, wchodzące w skład definicji pojęcia podstawowego. Słusznie bowiem zauważa A. Bornholtzowa, że nazwa podana do zapamiętania lub wyuczenia się w formie definicji, o niezrozumiałej całkowicie lub częściowo treści — nie bogaci wiedzy ucznia.

Analizując wypowiedzi uczniów postaramy się uchwycić związki między mechanicznym przyswojeniem definicji pojęcia a znajomością faktów i zjawisk, których uogólnienie doprowadziło do ukształtowania danego pojęcia. Ewentualne współzależności świadczyć będą o odpowiednim stopniu rozumienia badanego pojęcia.

¹¹ D. N. Bogojawleński, N. A. Mienczińska, *Psychologia przyswajania wiedzy...* op. cit., s. 256.

¹² T. Słowikowski, *Metodyka nauczania historii*. Warszawa 1972, s. 54.

Badania empiryczne przeprowadzone w latach 1972—1974 ukierunkowane zostały następującymi tezami:

1. Zależność między zdolnością definiowania pojęć ogólnych a wiedzą ucznia w zakresie faktów i nazw konkretnych wiążących się z tymi pojęciami określa stopień konkretyzacji pojęć na danym szczeblu nauczania.

2. Właściwa egzemplifikacja pojęć szczegółowych wchodzących w skład pojęcia ogólnego zwiększa stopień operatywności wiedzy historycznej ucznia.

Terenem badań było sześć szkół średnich ogólnokształcących Krakowa, trzy — byłego województwa krakowskiego oraz jedna — województwa kieleckiego. W sumie badania objęły 10 szkół (12 klas pierwszych i 15- czwartych) i 750 uczniów (390 z klas pierwszych i 360 maturzystów). Pracowało z nimi 23 nauczycieli historii i propedeutyki nauki o społeczeństwie. Prawie wszyscy są absolwentami wyższych uczelni (kierunek historia), jedynie 3 osoby legitymowały się dyplomami SN-u.

Młodzież biorącą udział w badaniach można uznać w pełni za reprezentatywną dla środowiska wielkomiejskiego i małomiasteczkowego, mieliśmy do czynienia także z pewną grupą młodzieży wiejskiej dojeżdżającej do szkół, szczególnie w Bochni, Chęcinach, Myślenicach i Olkusz. Ogółem wśród badanych 34,9% stanowili chłopcy, a 65,1% dziewczęta.

Jakie przyczyny złożyły się na wybór licealnych klas pierwszych i czwartych do badań empirycznych z zakresu konkretyzacji pojęcia państwo? Absolwent szkoły podstawowej przeszedłszy kurs historii (klasy V—VIII) i wychowania obywatelskiego (klasy VII—VIII) dysponuje określonym zasobem wiedzy faktograficznej i pojęciowej. Z elementarnymi cechami terminu państwo zetknął się na lekcjach historii (w kolejnych klasach) i wychowania obywatelskiego w klasie ósmej. W programie nauczania tego przedmiotu czytamy bowiem:

Na przykładzie przemian ustrojowych w naszym kraju uczniowie mają zrozumieć właściwości ustroju socjalistycznego, jego postępowy i rewolucyjny charakter. Przechodząc z kolei do tematu o państwie ludowym, wyjaśniamy uczniom istotę państwa, jego organizację oraz rolę, jaką odgrywa w ustroju socjalistycznym, a jaką w kapitalistycznym¹⁸.

Ponadto uczeń poznaje naczelne organy władzy i administracji państwowej, uczy się o wymiarze sprawiedliwości i ludowym wojsku polskim.

¹⁸ Wychowanie Obywatelskie, klasy VII—VIII. Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy). Warszawa 1970, s. 20.

Z praktyki nauczania historii w szkole podstawowej wynika, że początkowo w umyśle dziecka państwo jest symbolizowane przez pewną całość terytorialno-demograficzną, przestrzennie zamkniętą w dających się na mapie zakreślić granicach. Lekcje wychowania obywatelskiego w klasie ósmej ukazują uczniowi niektóre elementy klasowej istoty państwa, zaś w licealnej klasie pierwszej — ponownie ucząc się o państwach niewolniczych starożytności i pierwszych państwach feudalnych — dochodzi do rozszerzenia i usystematyzowania treści z tego zakresu.

Kończąc naukę historii w licealnej klasie czwartej i po przejściu kursu propedeutyki nauki o społeczeństwie uczeń powinien już w pełni rozumieć, co to jest państwo, wszak poznał różne typy i formy państw, wprowadzony został w organizację, zakres działania i sposób funkcjonowania organów władzy państwowej, poznał ich kompetencje. Ponadto zorientował się, jakie są gromadzone i skąd pochodzą środki materialne, którymi rozporządza państwo oraz jakie normy prawne regulowały życie danego społeczeństwa.

W naszych badaniach postanowiliśmy uchwycić moment wyjściowy i końcowy (biorąc pod uwagę kurs szkoły średniej) w staraniach ucznia o zrozumienie istoty państwa i całej z tym łączącej się problematyki. Niewątpliwie o jakości wiedzy historycznej uczniów w szkole podstawowej decyduje stopień jej upogładowienia, natomiast w szkole średniej dominuje już przyczynowo-skutkowe ujmowanie zjawisk przeszłości i ich w miarę pełna pojęciowa rekonstrukcja. Maturzyści odpowiadając na pytania testowe powinni to ujawnić. Porównanie wyników osiągniętych przez uczniów pierwszych i czwartych klas będzie podstawą do szerokiego wnioskowania w interesującym nas problemie.

Metoda badawcza i obliczeniowa.

Podstawową metodę badań stanowiły dwa nietypowe testy wiadomości w formie zbioru zadań o różnej strukturze i odmiennych sposobach stawiania poleceń badanym¹⁴. Nie można zaliczyć ich do ogólnie znanych form testów wiadomości, gdyż układ i konstrukcja zadań testowych noszą charakter w wysokim stopniu ustrukturuwany¹⁵. W wyni-

¹⁴ Opis i wyniki pozostałych metod badawczych znajdują się w maszynopisie pracy doktorskiej autora na temat: *Konkretyzacja pojęć historycznoprawnych przez uczniów I i IV klasy liceum ogólnokształcącego*, której fragmenty znalazły się w tym artykule. Maszynopis złożony jest w Archiwum WSP w Krakowie.

¹⁵ M. Michalicka, *Metody diagnostyki pedagogicznej*. [W:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej. Seria III, t. 2 (*Metody badań psychologicznych*), Warszawa 1973, s. 63—67.

ku badań próbnych i odpowiedniej standaryzacji otrzymaliśmy 15-punktowy zbiór zadań dla klasy pierwszej i 22-punktowy dla klasy czwartej, z którymi przystąpiliśmy do badań głównych.

Aby lepiej osiągnąć — wytyczony tezami roboczymi — cel badań w konstrukcji obu zbiorów zadań testowych wprowadzony został następujący wspólny element: zadania oznaczone numerami 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 14 (dla klasy I-iej) i zadania z numerami 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 15 (dla klasy IV-tej) są identyczne. Konfrontując odpowiedzi uczniów obu klas uzyskujemy sposobność stopniowania poziomu umiejętności konkretyzowania pojęć na danym szczeblu nauczania. Dołączając odpowiedzi na pozostałe pytania testowe otrzymujemy pełniejszy obraz wiedzy i umiejętności badanych grup uczniowskich.

Oceniając odpowiedzi uczniów nie korzystaliśmy z metody obliczeń według tradycyjnej skali ocen szkolnych uważając, że metoda ta jest mało zróżnicowana i podatna na subiektywizm. Przy definicji pojęcia państwo staraliśmy się określić istotne elementy składowe tego terminu, a dostępne dla uczniów w badanych klasach. Na podstawie badań próbnych ustaliliśmy siedem takich elementów, które stały się następnie (ich liczba) maksymalną liczbą punktów możliwą do uzyskania przez jednego ucznia za definicję terminu państwo. W pozostałych zadaniach dążyliśmy do ustalenia maksymalnej liczby jednostkowych elementów, które powinna zawierać odpowiedź całkowicie wyczerpująca. Do takich odpowiedzi przyrównywaliśmy ilościowo i procentowo odpowiedzi rzeczywiste uczniów. Wyniki odpowiedzi poddane zostały jednocześnie analizie statystycznej, która dała możliwość rozpoznania w zbiorze otrzymanych liczb pewnych zależności; w ten sposób usiłowaliśmy szukać potwierdzenia lub zakwestionowania tez roboczych badań.

Z następującymi zbiorami zadań przystąpiliśmy do badań głównych:

I. Zestaw zadań testowych dla uczniów klasy pierwszej

Liceum Ogólnokształcące im. w

Nazwisko i imię Klasa

Dnia (Nazwisko i imię sąsiada w ławce))

Wprowadzenie

Na lekcjach historii w klasie I-iej poznaliście okres od najdawniejszych dziejów ludzkości do schyłku średniowiecza. W okresie tym powstawały pierwsze państwa. Należy pamiętać, że zalążki państwa uformowały się już w łonie wspólnoty pierwotnej, która w następstwie pogłębiania się procesu zróżnicowania społecznego uległa rozkładowi.

Pamiętając o istotnych cechach każdego państwa — niezależnie od okresu historycznego w którym występuje — masz zadanie wykazać, że konkretne państwa poznane przez Ciebie w klasie I-ej mimo wielu cech wspólnych różnią się między sobą. Twoim zadaniem jest prawidłowe wypełnienie niżej umieszczonych poleceń.

1. Podaj definicję „państwa”, czyli wyjaśnij, co rozumiesz przez to pojęcie

2. Uzupełnij zdanie:

„Wspólnota pierwotna rozpadła się na skutek
 i powstało społeczeństwo”

3. Czy w epoce wspólnoty pierwotnej potrzebne było istnienie państwa?

Krótko uzasadnij swą odpowiedź

4. Wymień państwa Starożytnego Wschodu określane mianem „cywilizacji nad-rzecznych” oraz rzeki nad którymi leżały:

Państwo	Rzeka

5. W starożytnych państwach społeczeństwo podzielone było na antagoni-
 styczne klasy. Wymień klasy społeczne w następujących państwach niewolnic-
 zych (podkreśl, kto należał do klasy rządzącej, a kto do wyzyskiwanej):

Egipt	Sparta	Ateny	Rzym

6. Każde państwo działa przy pomocy specjalnych organów władzy. Wpisz
 odpowiednie organa władzy funkcjonujące w niżej wymienionych państwach
 niewolniczych (uwzględniając zmieniające się formy rządów w danym państ-
 wie):

Egipt	Sparta	Ateny	Rzym

7. Na podstawie prawidłowo wypełnionej tabeli w zadaniu 6 ustal, w któ-
 rych państwach istniała następująca forma rządów (wpisz nazwy tych państw):

a. wczesna monarchia

b. monarchia despotyczna

- c. republika demokratyczna
- d. republika arystokratyczna
- e. pryncypat i dominat

8. Uzasadnij przykładami twierdzenie, że państwo niewolnicze broniło interesów właścicieli niewolników

9. Czy stwierdzenie „demokracja to rządy ludu” odnosi się bez zastrzeżeń i do stosunków panujących w demokracji ateńskiej? Uzasadnij

10. W każdym państwie władzę polityczną sprawuje ta klasa społeczna, która włada środkami produkcji. Wymień klasy społeczne i podstawowy środek produkcji w tych oto państwach:

- a. państwo niewolnicze (Egipt)
panująca klasa społeczna
podstawowy środek produkcji
- b. państwo feudalne (Francja i Polska z okresu średniowiecza) panująca klasa społeczna
podstawowy środek produkcji

11. Klasa panująca w każdym typie państwa ma do swojej dyspozycji aparat przemocy i przymusu. Podaj nazwy organów tego aparatu działającego w:

- starożytnym Egipcie
- państwie Mieszka I
- państwie Bolesława Chrobrego
- monarchii stanowej Kapetyngów

12. W państwach eksploatatorskich obowiązuje prawo broniące interesów klas uprzywilejowanych. Wylicz słynne zbiory praw i daty ich ogłoszenia w następujących państwach:

Państwo	Zbiór praw	Data
niewolnicze:		
monarchia stanowa Kazimierza Wielkiego		

13. Co rozumiesz przez pojęcie „ideologia”

14. Klasa panująca w państwie oddziałuje na resztę społeczeństwa środkami ideologicznymi. Wymień środki ideologiczne w:

- niewolniczym Egipcie
- państwie Franków
- Polsce Piastów

15. Na czym polega główna różnica między społeczeństwem starożytnej Grecji i Rzymu a społeczeństwami średniowiecznymi — wyjaśnij

Odpowiedzi uczniów klasy I-ej były punktowane w następujący sposób:

Nr zadania	Maksymalna liczba punktów	Uzasadnienie
1	2	3
1	7	Jeden punkt za jeden element składowy pojęcia (ustaliliśmy siedem takich elementów: organizacja polityczna, terytorium, społeczeństwo, podział klasowy, władza, panowanie ekonomiczno-ideologiczne, aparat przemocy i przymusu).
2	2	Dwa punkty za poprawne uzupełnienie zdania, (elementy uzupełniające to: produkt dodatkowy (nadwyżki), prywatna własność środków produkcji, społeczeństwo klasowe (niewolnicze).
3	2	Jeden punkt za poprawną odpowiedź i poprawne choć niepełne uzasadnienie; dwa punkty za wyczerpującą odpowiedź (właściwe elementy podlegające punktacji to: zaprzeczenie („nie”), brak różnic klasowych, wspólna własność, współdziałanie, wspólna praca, sprawiedliwy podział jej efektów).
4	4	Po pół punktu za jeden element (pod uwagę brane są cztery państwa: Egipt, Mezopotamia, Indie, Chiny oraz cztery rzeki: Nil, Tygrys-Eufrat, Ganges, (Indus). Huang-ho (Jangcy)).
5	12	Trzy punkty za pełne wyliczenie i właściwe podkreślenie klas społecznych w danym państwie (Egipt: faraon, kapłani, wojownicy, urzędnicy , chłopci, niewolnicy; Sparta: spartiacy, periojkowie , heloci; Ateny: eupatrydzi , rzemieślnicy, kupcy, chłopci, niewolnicy (ewentualnie uczniowie mogą podać ogólniejsze nazwy: możni (demos); Rzym: patrycjusze (arystokracja), plebejusze (lud), nobilewice, ekwicy, proletariacy, niewolnicy).
6	12	Trzy punkty za pełne wyliczenie organów władzy w poszczególnych państwach (Egipt: faraon, kapłani, urzędnicy (nomarchowie), dowódcy wojskowi, wezyr; Sparta: geruzja, eforowie, zgromadzenie ludowe, dwóch królów; Ateny: rada 500, zgromadzenie ludowe, areopag, sąd przysięgłych, urzędnicy, archonci, strategowie; Rzym-republika: komicja, urzędnicy, senat, konsulowie, trybuni ludowi, dyktator; Cesarstwo — cesarz, senat (rada cesarska).
7	9	Jeden punkt za właściwe przyporządkowanie nazwy państwa (pod uwagę brane są kolejno: Rzym (okres królewski), Egipt, Babilonia, Ateny,

1	2	3
8	2	Rzym (okres republiki), Sparta, Rzym (okres cesarstwa) Jeden punkt za przynajmniej jeden trafny przykład (powstanie Spartakusa, Kodeks Hammurabiego, cechy ustrojowe państw niewolniczych).
9	2	Jeden punkt za poprawną odpowiedź i poprawne — choć niepełne uzasadnienie; dwa punkty za wyczerpującą odpowiedź (baza społeczna demokracji ateńskiej była ograniczona do jednej tylko kategorii ludności wolnej, tj. obywateli ateńskich (40 tys)).
10	6	Po trzy punkty za poprawne przyporządkowanie nazw do wymienionych typów państw (kapłani, faraon, urzędnicy, wojownicy — niewolnicy, ziemia; feudałowie, król, duchowieństwo — ziemia).
11	4	Po pół punktu za przynajmniej jedną nazwę organu (aparatu) przemocy i przymusu (urzędnicy, wojownicy, kapłani, drużyna, komornicy, rycerze, sądy, duchowieństwo).
12	6	Po dwa punkty za pełną odpowiedź dla jednego państwa (Kodeks Hammurabiego (Babilonia, ok. 1700 p.n.e.), prawa Solona (Ateny, 594 p.n.e.), statuty wiślicko-piotrkowskie (monarchia Kazimierza Wielkiego, 1346/47).
13	3	Jeden punkt za co najmniej jeden element pojęcia (ideologia to całokształt (system) idei poglądów, klasowo (społecznie) uwarunkowanych, przejawiających się w różnych formach ludzkiej świadomości (w polityce, religii, moralności, nauce, sztuce).
14	5	Jeden punkt za co najmniej jedną właściwie przyporządkowaną nazwę środka ideologicznego (religia, sztuka, nauka, prawodawstwo).
15	2	Jeden punkt za podanie właściwej cechy różnicującej, jeden — za poprawną formę wypowiedzi.
Σ	80 punktów	

II. Zestaw zadań testowych dla uczniów klasy czwartej

Liceum Ogólnokształcące im.

Nazwisko i imię Klasa

Dnia (Nazwisko i imię sąsiada w ławce)

Wprowadzenie

Historia zna różne typy i formy państw. Przejście od jednego typu państwa do drugiego (wyższego) odbywa się na drodze walki klasowej. Walka klasowa w państwach eksploatatorskich przybiera najczęściej formę gwałtownej walki zbrojnej. I tak — rewolucja angielska z 1648 r., rewolucja francuska z 1789 r., czy rewolucja narodów Rosji z 1917 r. stanowią przykłady takiej formy przewrotu społecznego. Wielka Rewolucja Październikowa dała początek państwu nowego typu, państwu socjalistycznemu.

Porównując funkcje czyli działalność państw eksploatatorskich i państw socjalistycznych masz zadanie wykazać różnice między tymi państwami. Obecnie przystąp do wykonywania niżej umieszczonych poleceń.

1. Podaj definicję „państwa”, czyli wyjaśnij co rozumiesz przez to pojęcie

2. Uzupełnij zdanie:

„Wspólnota pierwotna rozpadła się na skutek
..... i powstało społeczeństwo”.

3. Czy w epoce wspólnoty pierwotnej potrzebne było istnienie państwa? Krótko uzasadnij

4. Wymień dwa państwa eksploatatorskie:

a. starożytne

b. nowożytne

Wymień dwa państwa socjalistyczne

Uzasadnij swój wybór podając istotne cechy charakteryzujące

Państwa socjalistyczne	Państwa eksploatatorskie

5. W starożytnych państwach społeczeństwo podzielone było na antagonistyczne klasy. Wymień klasy społeczne w następujących państwach niewolniczych (podkreśl, kto należał do klasy rządzącej, a kto do wyzyskiwanej):

Egipt	Sparta	Ateny	Rzym

6. Każde państwo działa przy pomocy specjalnych organów władzy. Wpisz odpowiednie organa władzy funkcjonujące w niżej wymienionych państwach niewolniczych:

Egipt	Sparta	Ateny	Rzym

7. Na podstawie prawidłowo wypełnionej tabeli w zadaniu 6 ustal, w których państwach istniała następująca forma rządów (wpisz nazwy tych państw)

- a. wczesne monarchie
- b. monarchia despotyczna
- c. republika demokratyczna
- d. republika arystokratyczna
- e. pryncypat i dominat

8. Uzasadnij przykładami twierdzenie, że państwo niewolnicze broniło interesów właścicieli niewolników

9. W każdym państwie władzę polityczną sprawuje ta klasa społeczna, która włada środkami produkcji. Wymień klasy społeczne i podstawowy środek produkcji w:

- państwie niewolniczym
- państwie feudalnym
- państwie burżuazyjnym
- państwie socjalistycznym

Odpowiedz na przykładzie starożytnego Egiptu, Francji i Polski z okresu średniowiecza, Francji z XIX w. i ZSRR).

10. Klasa panująca w każdym typie państwa ma do swojej dyspozycji aparat przemocy i przymusu. Wymień organa tego aparatu działające w:

- starożytnym Egipcie
- państwie Mieszka I
- monarchii Ludwika XIV
- cesarstwie Napoleona I

11. Jakimi sposobami pierwsze państwo socjalistyczne — Związek Radziecki — broniło swych interesów przed wrogami zewnętrznymi i wewnętrznymi w początkowym okresie swego istnienia? Jaki aparat obrony wówczas powołano?

12. Komu służy i w jakim celu powołany jest aparat przemocy i przymusu w państwie eksploatorskim?

Jaka jest rola aparatu przymusu w państwie socjalistycznym?

13. W państwach eksploatorskich obowiązuje prawo broniące interesów klas uprzywilejowanych. Wylicz słynne zbiory praw (z datami ich ogłoszenia) w:

- państwach niewolniczych
 - we Francji z lat 1799—1814
- Wymień najważniejsze przywileje i immunitety znane z historii Polski (wypełnij następującą tabelę):

Przywilej lub immunitet	Rok wydania	Dla kogo przeznaczony

14. Jaka jest zasadnicza różnica między prawem obowiązującym w państwie kapitalistycznym i socjalistycznym.
15. Klasa panująca w państwie oddziałuje na resztę społeczeństwa środkami ideologicznymi. Wylicz środki ideologiczne w:
- niewolniczym Egipcie
 - państwie Franków
 - Polsce Piastów
 - cesarstwie Napoleona I
16. Na czym polega panowanie ideologiczne klasy robotniczej w państwie socjalistycznym? (odpowiedz na przykładzie ZSRR i PRL)
17. Wojny są często formą działalności zewnętrznej państw eksploatatorskich. Wymień najważniejsze wojny w dziejach następujących państw (należy podać rok, nazwę przeciwnika, największe bitwy):
- starożytnego Rzymu
 - Polski Piastów
 - cesarstwa Napoleona I
18. Jaki charakter mają wojny toczone przez państwa eksploatatorskie, a jaki — przez państwa socjalistyczne
19. Polityka zagraniczna państw socjalistycznych ma na celu (podaj przykłady)
20. Wykaż różnice między funkcją zewnętrzną państwa socjalistycznego i państw eksploatatorskich
21. Podaj istotne cechy
- demokracji ateńskiej
 - demokracji burżuazyjnej
 - demokracji socjalistycznej
22. Czy dostrzegasz wyższość ustroju państwa socjalistycznego nad ustrojami państw eksploatatorskich? Uzasadnij

Odpowiedzi uczniów klasy czwartej były punktowane następująco:

Nr zadania	Maksymalna liczba punktów	Uzasadnienie
1	2	3
1	7	Jeden punkt za jeden składowy element pojęcia (patrz punktacja odpowiedzi uczniów klasy I-ej, zadanie 1).
2	2	Dwa punkty za poprawne uzupełnienie zdania (patrz kl. I, zad. 2).
3	2	Jeden punkt za poprawną odpowiedź i trafne — choć niepełne uzasadnienie; dwa punkty za wyczerpującą odpowiedź (patrz kl. I, z. 3).
4	4	Dwa punkty za właściwe podanie nazw państw, dwa punkty za uzasadnienie (państwowa oraz prywatna własność środków produkcji, władza w rękach ludu lub klas posiadających, pokojowa lub zaborcza polityka zagraniczna).
5	12	Trzy punkty za pełne wyliczenie i właściwe podkreślenie odpowiednich klas społecznych w jednym państwie (patrz kl. I, z. 5).
6	12	Trzy punkty za pełne wyliczenie organów władzy w pojedynczym państwie (patrz kl. I, z. 6).
7	9	Jeden punkt za właściwe przyporządkowanie nazwy państwa (kl. I, z. 7).
8	2	Jeden punkt za co najmniej jeden trafny przykład — argument (kl. I, z. 8).
9	8	Po dwa punkty za poprawne przyporządkowanie nazw w każdym typie państwa (kl. I, z. 10; dodatkowo dochodzą tu następujące elementy: burżuazja, robotnicy, fabryki; klasa robotniczo-chłopska, przemysł (fabryki), ziemia).
10	4	Pół punktu za co najmniej jedną nazwę organu aparatu przemocy i przymusu w jednym państwie (kl. I, z. 11; dodatkowe elementy: policja, wojsko, urzędnicy, więzienia).
11	2	Po jednym punkcie za każdą poprawną odpowiedź (Armia Czerwona, aparat bezpieczeństwa NKWD).
12	2	Po jednym punkcie za poprawną odpowiedź przy danym typie państwa (obrona interesów całego społeczeństwa lub tylko klas posiadających, utrzymanie porządku i bezpieczeństwa w państwie, trzymanie w posłuszeństwie uciskanej części społeczeństwa).
13	5	Trzy punkty za pełne wyliczenie zbiorów praw (z datami), dwa dalsze punkty za wymie-

1	2	3
		nienie co najmniej trzech przywilejów (immunitetów).
14	2	Dwa punkty za wyczerpującą odpowiedź (w państwie socjalistycznym prawo jest równe dla wszystkich, w państwie eksploatorskim — zabezpiecza interesy klas posiadających, pogłębia różnicowanie społeczeństwa).
15	4	Jeden punkt za pełne wyliczenie środków ideologicznych w jednym państwie (kl. I, z. 14; ideologiczne oddziaływanie przypisywano także mitowi cesarskiemu Napoleona I).
16	2	Jeden punkt za wyjaśnienie istoty panowania ideologicznego i jeden punkt za wyliczenie form tego panowania (ideologia marksistowsko-leninowska przeniknęła do nauki, polityki, etyki, kultury; prasa, radio, telewizja interpretują informacje zgodnie z założeniami marksizmu-leninizmu lub poddają krytyce w świetle tych zasad odmienne poglądy i stanowiska; środki masowego przekazu i szkoła są głównymi czynnikami oddziaływania ideologicznego w państwie socjalistycznym).
17	6	Dwa punkty za pełną odpowiedź odnośnie jednego państwa (należy wymienić co najmniej trzy wojny w dziejach poszczególnych państw).
18	2	Po jednym punkcie za prawidłowe uzupełnienie luk (należy wpisać kolejno „zaborczy”, „obronny”).
19	3	Dwa punkty za wyczerpujące ukazanie celu, jeden punkt za co najmniej jeden przykład realizacji wytkniętych celów (współpraca i pokojowa koegzystencja, obrona interesów państwa, pokojowe propozycje — plan Rapackiego i inne, inicjatywy rozbrojeniowe ZSRR).
20	2	Dwa punkty za prawidłowe ustalenie różnic i poprawną formę wypowiedzi.
21	6	Po dwa punkty za każdy termin (demokracja ateńska była bezpośrednia, korzystało z niej 10% ludności Aten; nieobywatele, kobiety i cudzoziemcy byli pozbawieni praw politycznych; demokracja burżuazyjna — pośrednia, wielopartyjny system rządzenia, cenzus podatkowy, konkurencyjna walka o władzę różnych ugrupowań; demokracja socjalistyczna — pośrednia, faktyczna równość i rzeczywiste ludowładztwo).
22	2	Jeden punkt za przynajmniej jeden podany argument, za więcej — dwa punkty.
Σ	100 punktów	

W rubryce „uzasadnienie” przytaczaliśmy właściwe elementy oczekiwanej od ucznia odpowiedzi nie przestrzegając jednak wymaganej w zadaniach kolejności ich podawania; chodziło nam tylko o ukazanie objętych punktacją elementów wiedzy historycznej ucznia.

Zamieszczone wyżej dwa zestawy zadań testowych stanowią zorganizowany układ treści — strukturę, w której występuje pojęcie nadrzędne (państwo) oraz podporządkowane mu pojęcia składowe (klasa społeczna, organ władzy, forma rządów, władza polityczna, demokracja, środki produkcji, aparat przemocy i przymusu, prawo, przywilej, immunitet, ideologia, środek ideologiczny, panowanie ideologiczne, funkcje państwa, polityka zagraniczna, ustrój państwa). Wymienione pojęcia są przedmiotem badań kilku dyscyplin naukowych, przede wszystkim historii, prawoznawstwa, a także — ekonomii politycznej i socjologii. Dwie pierwsze dziedziny wiedzy wniosły największy wkład w ustalenie ich treści i zakresu i na tej podstawie wymienione wyżej terminy można nazwać pojęciami historyczno-prawnymi.

Prawie wszystkie zadania testowe wymagały konkretnej, określonej odpowiedzi. Niektóre z nich pozwalają uczniowi na samodzielny dobór materiału i na własną formę wypowiedzi (np. kl. I — zadania nr 3, 8, 9, 15; kl. IV — zadania nr 3, 4, 8, 12, 16, 20, 22). W podawanych odpowiedziach uczniowie mieli wykazać:

1. Umiejętność definiowania pojęć — zadania 1, 13 (kl. I), zadania nr 1, 21 (kl. IV).
2. Znajomość przyczyn powstania państwa — 2, 3 (I); 2, 3 (IV)
3. rozumienie związków czasowo-przestrzennych i geopolitycznych — 4 (I), 4 (IV).
4. Orientację w charakterystycznych dla danego państwa nazwach historycznych — 5, 6, 7, 10, 11, 14 (I); 5, 6, 7, 10, 11, 15 (IV).
5. Rozumienie współistnienia i współzależności określonych faktów historycznych oraz pojęć i uogólnień — 8, 12 (I); 8, 12, 13, 14, 16, 17, 19 (IV).
6. Umiejętność wyjaśniania i wartościowania uogólnień historycznych — 9, 15 (I); 18, 20, 22 (IV).

Oba zestawy zadań były powielone, każdy badany uczeń dysponował jednym egzemplarzem 4-stronicowego (kl. I) i 5-stronicowego (kl. IV) wykazu poleceń. Czas trwania badań wynosił 60 minut dla uczniów klasy I i 80 minut dla maturzystów. Na wprowadzenie i instrukcję przeznaczaliśmy 10 minut poprzedzających sygnał do rozpoczęcia pracy uczniów.

Ogólne wyniki badań

Po przeprowadzeniu szczegółowej analizy odpowiedzi 750 uczniów okazało się, że przeciętna liczba punktów na jednego ucznia wynosi w klasie pierwszej 28,6; w klasie czwartej — 31,6. Biorąc pod uwagę

możliwą do uzyskania liczbę punktów w obu klasach (kl. I — 80 p., kl. IV — 100 p.) osiągnięte wyniki należą do niskich. Warto obecnie przekonać się, które z zadań sprawiło uczniom stosunkowo najmniej kłopotu, a które najwięcej trudności. W tym celu dokonamy przeglądu niektórych wypowiedzi uczniowskich charakterystycznych dla obu wyżej sygnalizowanych sytuacji.

Uczniowie klasy pierwszej jedynie w zadaniach 2, 3, 4 uzyskali wysoki procent punktów: w zadaniu 2 — 62,7%, 3 — 64,7%, 4 — 71,3% (patrz tabela 1, rys. 1). W tym ostatnim nie zanotowaliśmy braku odpowiedzi i nie znalazły się wypowiedzi błędne. W pozostałych zadaniach procent uzyskanych przez uczniów punktów stopniowo maleje. Najśabsze odpowiedzi dotyczą zadań 11, 13 i 14. Znajomość nazw organów aparatu przemocy i przymusu była wymagana w odpowiedzi na pytanie 11; okazało się, że uczniowie nie potrafili rozpoznać w mechanizmie rządzenia i kierowania społeczeństwem tych instytucji i wyspecjalizowanych grup ludzkich, których działalność sprowadza się do egzekwowania postanowień prawa oraz zapewnienia porządku i bezpieczeństwa w danym państwie. W zadaniu tym uzyskano tylko 19,0% punktów. Świadczy to o wysokim stopniu trudności konkretyzowanego terminu „aparat przemocy i przymusu” na poziomie licealnej klasy pierwszej.

Jeszcze słabszych odpowiedzi udzielili uczniowie w zadaniu 13, w którym należało podać wyjaśnienie pojęcia „ideologia”. W ostatnich latach zauważyć można zwiększoną częstotliwość posługiwania się tym terminem przez środki masowego przekazu („walka ideologiczna dwóch systemów”, „front ideologiczny”, „wojna ideologiczna na falach eteru”, itp.). Uczniowie stykają się z nim czytając prasę, słuchając programów radiowych czy oglądając audycje telewizyjne. Ponadto w programie nauczania wychowania obywatelskiego dla klasy ósmej znajdujemy następujący zespół zagadnień przeznaczonych do analizy i dyskusji z uczniami: „PZPR wyrazicielem najbardziej żywotnych interesów społeczeństwa. Program partii. Osiągnięcia w kierowaniu budownictwem socjalistycznym. Sposoby działania partii (inspiracja, mobilizacja i organizacja wysiłków mas, kontrola polityczna, upowszechnianie ideologii socjalistycznej”¹⁶.

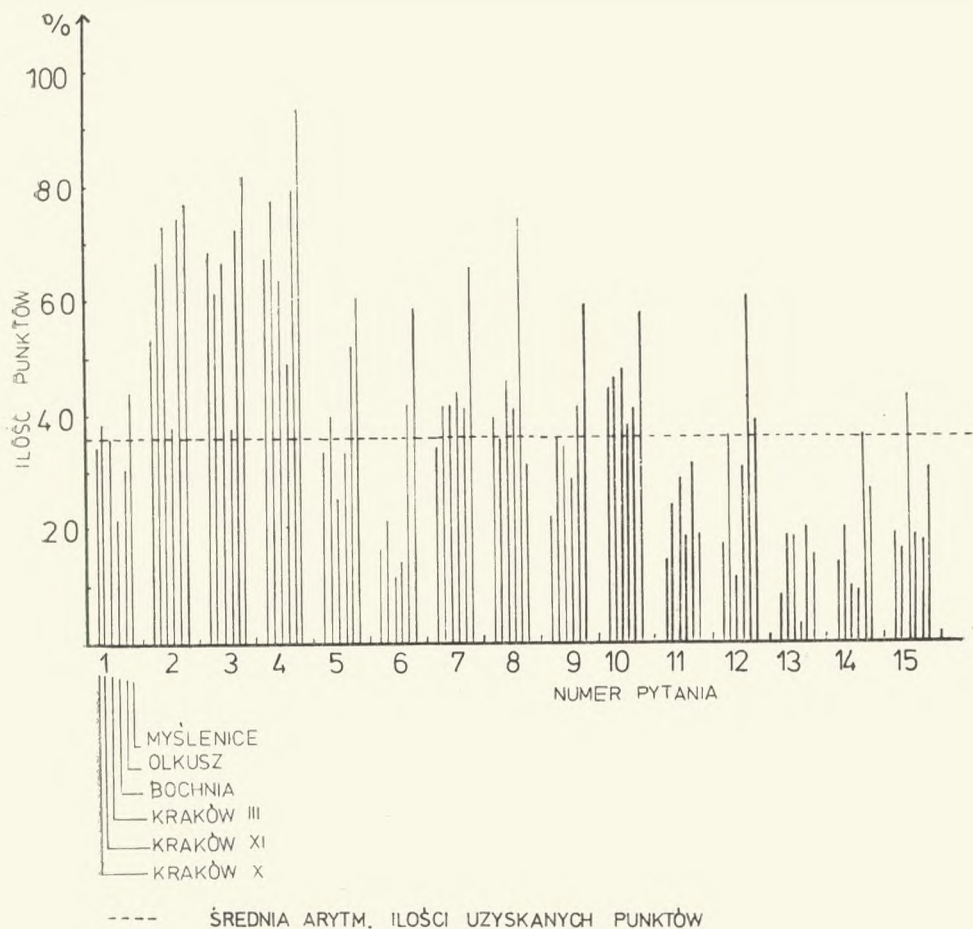
Nie ulega zatem wątpliwości, iż na lekcjach wychowania obywatelskiego w klasie VIII uczeń zetknął się z niektórymi istotnymi elementami pojęcia „ideologia” lub przynajmniej z formami przejawiania się ideologii w życiu społecznym. Jednak w odpowiedziach uczniowie wykazali duże braki z tego zakresu, świadczy o tym dobitnie niski procent uzyskanych punktów: w zadaniu 13 — 13,5%, w 14 — 18,9%. W pierwszym z nich aż 64,1% uczniów nie udzieliło odpowiedzi, natomiast 12,5% piszących podało błędne informacje. W zadaniu 14 brak odpowiedzi obej-

¹⁶ Wychowanie Obywatelskie, klasy VII—VIII... op. cit., s. 11..

Tabela 1

OGÓLNE WYNIKI BADAŃ W KLASACH PIERWSZYCH I CZWARTYCH

	Nr pyta- nia	Powin- no być punk- tów	Ilość uzyska- nych pkt.	Prze- ciężna liczba pkt na jed- nego ucznia	%	Brak odp.	% ucz- niów	Odp. błędne	% ucz- niów
KLASY PIERWSZE (N = 390)	1	7	942	2,4	33,9	8	2,1	40	10,3
	2	2	501	1,3	63,7	28	7,2	36	9,2
	3	2	508	1,3	64,7	21	5,4	80	20,5
	4	4	1094	2,8	71,3	—	—	—	—
	5	12	1858	4,8	40,3	14	3,6	11	2,8
	6	12	1231	3,3	27,2	45	11,5	57	14,6
	7	9	1539	4,0	44,4	8	2,1	2	0,5
	8	2	338	0,8	44,1	110	28,2	83	21,3
	9	2	279	0,7	36,1	49	12,6	166	42,5
	10	6	1074	2,8	45,7	19	4,9	3	0,7
	11	4	300	0,8	19,0	120	30,8	19	4,8
	12	6	697	1,8	30,4	74	19,0	27	6,9
	13	3	162	0,4	13,5	211	64,1	49	12,5
	14	5	362	0,9	18,9	197	50,5	13	3,3
	15	2	185	0,5	23,6	178	45,6	88	22,6
KLASY CZWARTE (N = 360)	1	7	799	2,3	32,4	16	4,4	9	2,5
	2	2	455	1,2	60,6	18	5,0	46	12,7
	3	2	477	1,3	66,3	38	10,6	33	9,2
	4	4	1120	3,2	78,9	4	1,1	—	—
	5	12	742	2,2	18,5	112	31,1	9	2,5
	6	12	436	1,0	11,2	155	43,1	34	9,4
	7	9	954	2,7	29,4	65	18,1	4	1,1
	8	2	281	0,8	40,9	128	35,6	16	4,4
	9	8	1443	4,1	50,9	30	8,3	4	1,1
	10	4	301	0,9	21,4	166	46,1	4	1,1
	11	2	234	0,7	34,0	153	42,5	25	6,9
	12	2	470	1,3	65,4	52	14,4	8	2,2
	13	5	426	1,2	24,2	125	34,7	16	4,4
	14	2	386	1,1	52,8	117	32,5	7	1,9
	15	4	152	0,4	9,8	237	65,8	5	1,4
	16	2	136	0,4	17,6	191	53,1	56	15,6
	17	6	468	1,3	21,9	163	45,3	11	3,1
	18	2	517	1,3	73,6	88	24,4	3	0,8
	19	3	665	1,9	63,1	71	19,7	4	1,1
	20	2	103	0,3	14,7	283	78,6	13	3,6
	21	6	309	1,0	16,6	189	52,5	17	4,7
	22	2	215	0,7	32,2	223	61,9	5	1,4

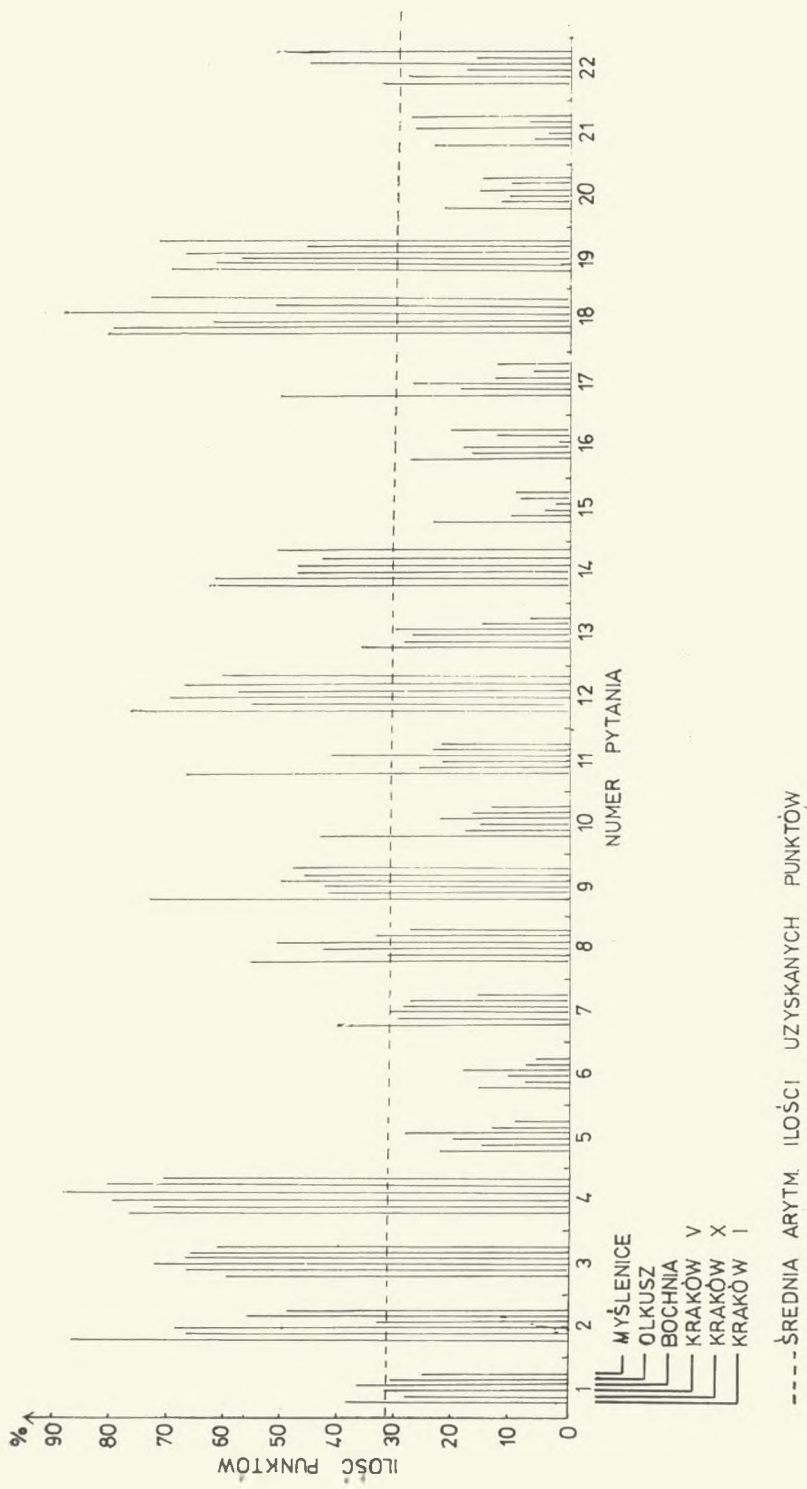


Rys. 1.

Srednia ilość punktów uzyskana w odpowiedziach
na
poszczególne pytania w poszczególnych szkołach
przez uczniów pierwszych klas

mował 50,5% uczniów, a 3,3% badanych wadliwie sformułowało odpowiedź.

Uczniowie klasy czwartej najwyższy procent punktów osiągnęli w zadaniu 4 (78,9%), najniższy — w zadaniu 15 (9,8%) (patrz tab. 1, rys. 2). Cechą charakterystyczną odpowiedzi maturzystów był ubogi zasób wiedzy historycznej poznawanej w klasach poprzednich, szczególnie z klasy pierwszej. Przekonujemy się o tym analizując przytaczane przez nich fakty historyczne w zadaniach 8, 11, 13, 17. Trudno tłumaczyć ten stan



Rys. 2.

Średnia ilość punktów uzyskana w odpowiedziach na poszczególne pytania w poszczególnych szkołach przez uczniów klas czwartych

rzeczy tylko zawodnością pamięci, wszak należało wymienić podstawowe, a więc istotne z punktu widzenia mechanizmu danego zjawiska historycznego, fakty i bez ich obecności w świadomości ucznia trudno mówić o jego gotowości do konkretyzowania treści abstrakcyjnych (pojęć, uogólnień, sądów). Niepokoić musi słaba orientacja uczniów w okolicznościach i celu wydania najważniejszych przywilejów (zadanie 13), czy ubogi zakres danych faktograficznych odnośnie najważniejszych wojen w dziejach kilku państw (zadanie 17).

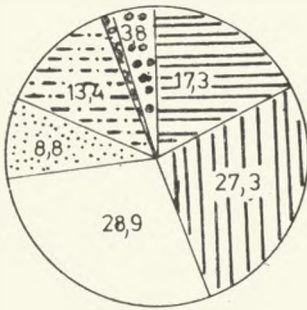
W koncepcji naszych badań istnieje założenie, że wyizolowana analiza i ocena odpowiedzi uczniów na wyłączone z zestawu zadania nie upoważnia do uogólniających wniosków, lecz jest podporządkowana naczelnej tezie badawczej, iż dopiero ustalenie zależności między odpowiedziami na kolejne pytania w danym zestawie zadań testowych będzie podstawą weryfikacji postawionych tez.

Analiza strukturalna i zależności między wybranymi zadaniami testowymi

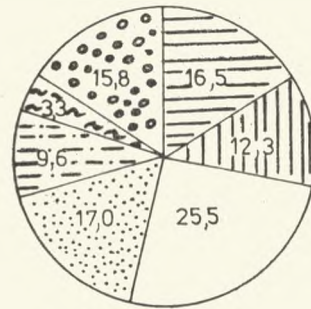
Pierwszym zadaniem uczniów w obu klasach było podanie definicji pojęcia państwo. Wprowadzenie takiego polecenia miało na celu sprawdzenie, czy uczeń rozróżnia potoczne i naukowe znaczenie tego terminu, czy opanował poprawną jego definicję (chodziło nam o definicję nie w sensie wyuczonej formułki, lecz o definicję analityczną, jasną i określającą, co to jest państwo). Z otrzymanych definicji chcieliśmy się dowiedzieć jakie elementy składowe (pojęcia węższe) podaje uczeń w wyjaśnieniu tego terminu. Interesowało to nas z punktu widzenia pozostałych zadań testowych ściśle związanych z naukową treścią słowa państwo.

Biorąc pod uwagę procentową liczbę uczniów uwzględniających w definicji poszczególne elementy składowe można ustalić następujący hierarchiczny układ elementów strukturalnych stanowiących — wg uczniów — o istocie państwa:

Klasy pierwsze	Klasy czwarte
1. Społeczeństwo (28,9% uczniów)	1. Społeczeństwo (25,5% uczniów)
2. Terytorium (27,3%)	2. Klasowość (17,0%)
3. Organizacja polityczna (17,3%)	3. Organizacja polityczna (16,5%)
4. Władza (13,4%)	4. Aparat przemocy i przymusu (15,8%)
5. Klasowość (8,8%)	5. Terytorium (12,3%)
6. Aparat przemocy i przymusu (3,8%)	6. Władza (9,6%)
7. Panowanie ideologiczno-ekonomiczne (0,5%)	7. Panowanie ideologiczno-ekonomiczne (3,3%)



Klasy pierwsze



Klasy czwarte

Elementy poprawnej definicji wymaganej w odpowiedziach



organizacja polityczna



terytorium



społeczeństwo



podział na klasy



władza



panowanie ideol.-ekonom.-polit.



aparat przemocy i przymusu

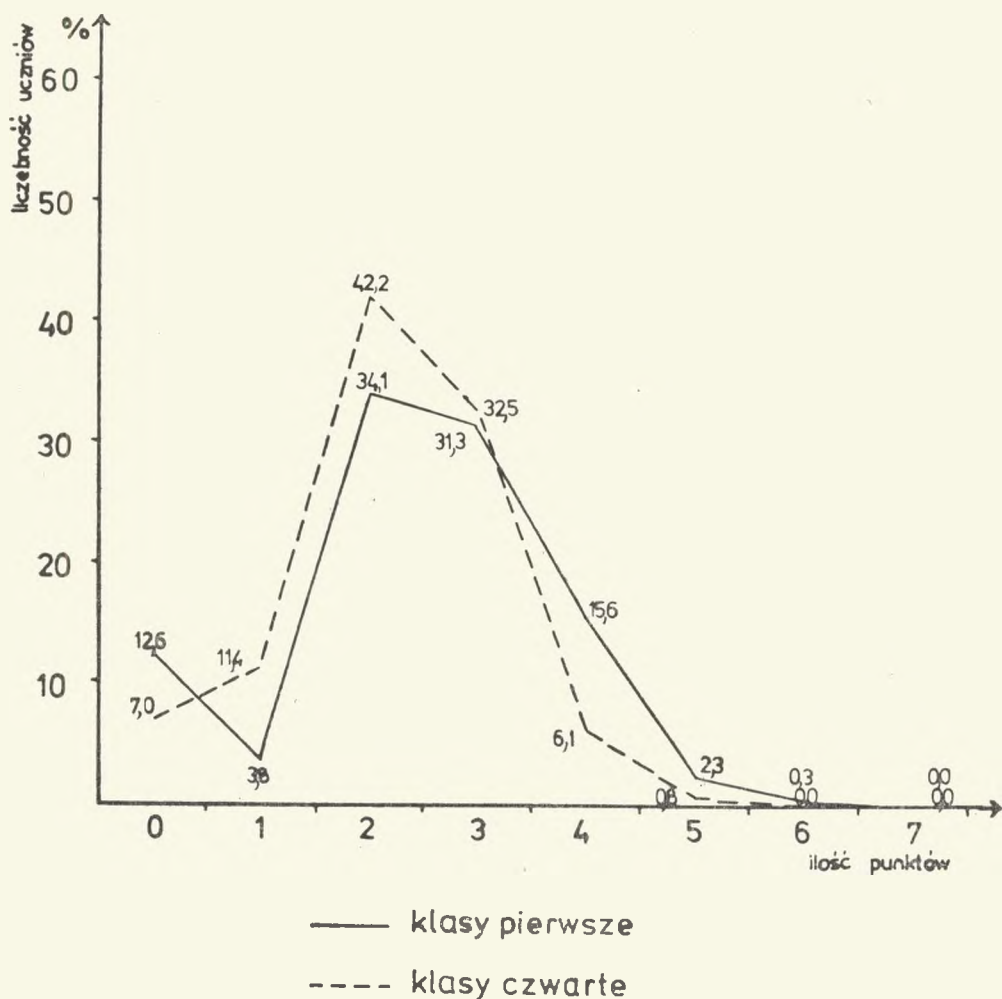
— promień koła, którego powierzchnia odpowiada pełnej poprawnej definicji państwa (100%)

Rys. 3.

ANALIZA STRUKTURALNA DEFINICJI PAŃSTWA w odpowiedziach uczniów

Obecnie krótko skomentujemy stworzoną przez uczniów strukturę pojęcia państwa (porównaj także rys. 3, 4).

Państwo jest formą organizacji społeczeństwa i dlatego nie można go utożsamiać z samym społeczeństwem pojmowanym jako ogół mieszkańców na określonym terytorium. Termin „społeczeństwo” uznany został przez największą liczbę badanych uczniów (28,9% — klasy I, 25,5% —



Rys. 4.

ROZKŁAD PUNKTÓW UZYSKANYCH PRZY DEFINIOWANIU POJĘCIA PAŃSTWA PRZEZ UCZNIÓW KLAS PIERWSZYCH I CZWARTYCH

klasy IV) za istotny element składowy pojęcia państwo. Dla 27,3% uczniów klas pierwszych okazał się równie ważnym termin „terytorium” wymieniany najczęściej w sformułowaniu: „państwo obejmuje swą działalnością społeczeństwo na danym terytorium”. O terytorium w definicji wspomniało tylko 12,3% maturzystów.

Państwo to organizacja polityczna powołana do rządzenia i kierowania społeczeństwem. Fakt ten uwzględniła podobna liczba badanych

uczniów (17,3% — kl. I, 16,5% — kl. IV). Należy stąd wnioskować, że uczniowie dostrzegają sens istnienia państwa i nie utożsamiają go z samym tylko zbiorowiskiem ludzkim. Od strony statystycznej nieco wyraźniej zdają sobie z tego sprawę uczniowie klasy pierwszej.

Najistotniejszą cechą państwa jest jego klasowy charakter. Oznacza to, że powstaje i istnieje w społeczeństwach podzielonych na klasy społeczne. Tę ważną cechę państwa dostrzegło i uwzględniło w definicji 17% maturzystów i tylko 8,8% pierwszoklasistów. W niektórych wypowiedziach uczniów klas czwartych znalazły się stwierdzenia, że państwo spełnia zarazem ważne zadania ogólnospołeczne w interesie wszystkich obywateli (sytuacja taka istnieje w państwie socjalistycznym).

W najszerszym znaczeniu „władza” oznacza możliwość wpływania na działalność innych ludzi, zdolność kierowania nią, a także kontrolowania tej działalności. W węższym rozumieniu mówi się o władzy jako panowaniu i ma się na myśli wtedy władzę polityczną. Ten rodzaj władzy odnosi się do stosunków między klasami społecznymi. Władzę polityczną posiada klasa społeczna panująca ekonomicznie. Element władzy w definicji terminu „państwo” uwzględniło 13,4% uczniów klasy pierwszej i tylko 9,6% maturzystów, co stanowi na pewno zaskoczenie, gdyż ten aspekt problemu państwa nie powinien być obcy absolwentowi szkoły średniej.

Z władzą polityczną wiąże się — jak wyżej wspomnieliśmy — panowanie ekonomiczne oraz ideologiczne klas uprzywilejowanych w danym państwie. Uczniowie niedostatecznie uświadamiają sobie fakt, że klasa społeczna sprawująca władzę w państwie jest właścicielem środków produkcji i na tej podstawie opiera swoje panowanie ekonomiczne. Nieliczni uczniowie zauważają prawidłowość dziejową zawartą w twierdzeniu, że o tym, która klasa społeczna panuje w danym państwie decyduje określony sposób produkcji, a konsekwencją faktu, że ktoś jest właścicielem środków produkcji — jest jego uprzywilejowana pozycja w systemie organizacji pracy i w całym życiu gospodarczym oraz politycznym.

Klasa panująca utrwała swoją władzę również przy pomocy ideologii, która wzmacnia jej zwartość, wspomaga walkę o przebudowę społeczeństwa w sposób odpowiadający interesom klasowym. Obok idei i poglądów bezpośrednio wyrażających interesy danej klasy społecznej funkcje ideologiczne spełniają także: religia, nauka, filozofia, literatura, sztuka. W definicji terminu państwo jedynie 3,3% uczniów klas IV uwzględniło element panowania ekonomiczno-ideologicznego klasy społecznej sprawującej władzę w państwie; w klasach pierwszych takich uczniów było zaledwie 0,5%.

Państwo jest organizacją polityczną wyposażoną w aparat przemocy i przymusu. Przestrzeganie przez obywateli norm prawnych i innych decyzji organów państwowych może być wymuszane również siłą

fizyczną. Aparat przemocy i przymusu dysponuje wszystkimi urządzeniami niezbędnymi do skutecznego stosowania przymusu: miejscami odosobnienia, bronią, środkami materialnymi. Wiedziało o tym 15,8% maturzystów i 3,8% uczniów klasy pierwszej.

A oto przykłady definicji błędnych (nonsensów merytorycznych i logicznych, niezrozumienia istoty państwa):

Państwo to całe społeczeństwo, które pracuje czyli masy ludowe. W państwie społeczeństwo pracuje dla własnych potrzeb, a także do rozwoju tego państwa. Człowiek przyczynia się do szybkiego rozwoju cywilizacji (Bochnia, M. F., kl. Ia).

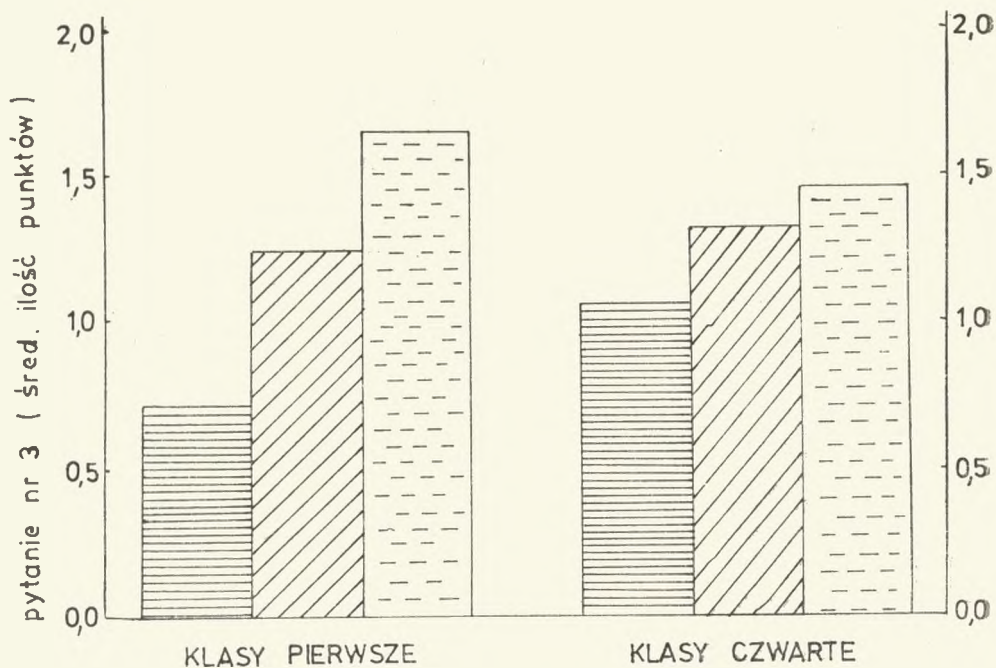
Państwo jest to ustrój, w którym rządy są sprawowane nie przez jedną osobę, ale przez cały naród. (Olkusz, K. H., kl. Ib).




Państwo jest to pewien zespół ludzi, przedmiotów, pracy, środków produkcji. (Myślenice, M. A., kl. IVa).

Jak twierdzą autorytety naukowe nie ma sprecyzowanej i wiarygodnej definicji państwa. Według mnie jest to zbiorowisko ludzi powiązane siecią administracyjną. (Kraków I, J. W., kl. IVb).

Kolejne dwa zadania testowe (nr 2 i nr 3) wymagały od uczniów znajomości genezy państwa jako instytucji o charakterze klasowym. Ponadto odpowiedź na pytanie trzecie była weryfikacją trafności sformułowań uzupełniających zdanie w poprzednim zadaniu (nr 2). Okazało się, że przyrosty wysokości słupków będących obrazem ilości punktów uzyskanych w zadaniu 2 są większe w klasach pierwszych niż u maturzystów (patrz rys. 5). Oznacza to silniejszą zależność między wynikami odpowiedzi na zadanie 2 a średnią ilością punktów uzyskaną w zadaniu 3 przez uczniów klas pierwszych — im lepiej uczniowie z tych klas odpowiadali na zadanie 2, tym znacznie większą ilość punktów uzyskiwali za odpowiedź na pytanie 3. Zależność ta mniej jest widoczna w odpowiedziach uczniów klas czwartych.

Ogólnie można stwierdzić, że uczniowie klas pierwszych mając świeżo w pamięci lekcje na temat najwcześniejszych dziejów ludzkości udzielali odpowiedzi jednakowo trafnych w obu zadaniach (2 i 3). Takiej zgodności wyników nie osiągnęli uczniowie klas czwartych — łatwiej dawali sobie radę z zadaniem 3, na które jedynie 9,2% udzieliło błędnych odpowiedzi, zaś zadania 2 nie potrafiło rozwiązać 12,7% maturzystów. Błędy popełniane przez uczniów klasy pierwszej w tych zadaniach sprowadzają się przede wszystkim do mieszania pojęć (stan, klasa społeczna, stosunki feudalne, ustrój niewolniczy) i braku orientacji w społeczno-ekonomicznych mechanizmach tworzenia się organizacji państwowej. Uczniowie częstokroć poprawnie uzupełnili zdanie (w zadaniu 2) lecz w następnym zadaniu nie potrafili sensownie i zgodnie z nauką historyczną uzasadnić odpowiedzi. W klasach czwartych zdarzało się, że nie-



-  uzyskali 0 punktów w odpowiedzi na pytanie nr 2
-  uzyskali 1 punkt w odpowiedzi na pytanie nr 2
-  uzyskali 2 punkty w odpowiedzi na pytanie nr 2

Rys. 5.

Zależność między wynikami odpowiedzi uczniów na pytanie nr 2 i nr 3

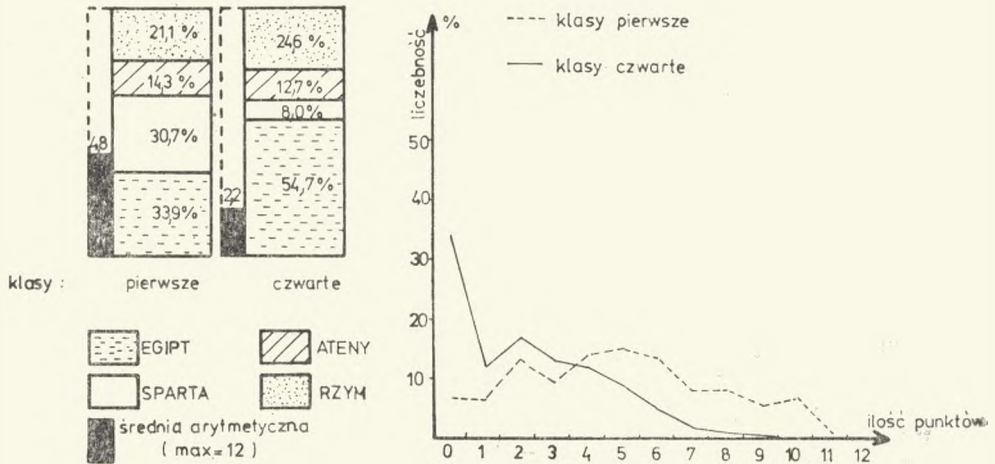
którzy uczniowie nie znali kolejności formacji społeczno-ekonomicznych (po epoce wspólnoty pierwotnej nastąpiła — zdaniem niektórych maturzystów — epoka feudalizmu).

Zadanie 4 stanowiło sprawdzian wiedzy uczniów z zakresu historycznych nazw państw należących do tzw. „cywilizacji nadrzecznych” oraz wymagało uzasadnionego wyszczególnienia państw o charakterze socjalistycznym i eksploatacyjnym. W obu badanych klasach (I i IV) nie zanotowaliśmy błędnych odpowiedzi; czterech maturzystów nie udzieliło w ogóle odpowiedzi.

W nauce historycznej spotykamy się z wieloznacznością podstawo-

wych terminów, obfitością pseudoterminów, nazwami o pozornej jednoznaczności. Brak wprawy w ustalaniu ich właściwego historycznego znaczenia często prowadzi do werbalizmu i sloganowości. W zadaniu 5 chodziło nam o sprawdzenie, czy uczniowie są w stanie wyjść poza stereotypowe stwierdzenia, że w starożytności istniały dwie klasy społeczne: właściciele niewolników i niewolnicy, i czy potrafią podać konkretne historyczne nazwy tych klas w poszczególnych państwach.

Wyniki odpowiedzi uczniów przemawiają wyraźnie na korzyść klas pierwszych. Uzyskali oni w tej klasie średnią 4,8% p. na 12 możliwych,



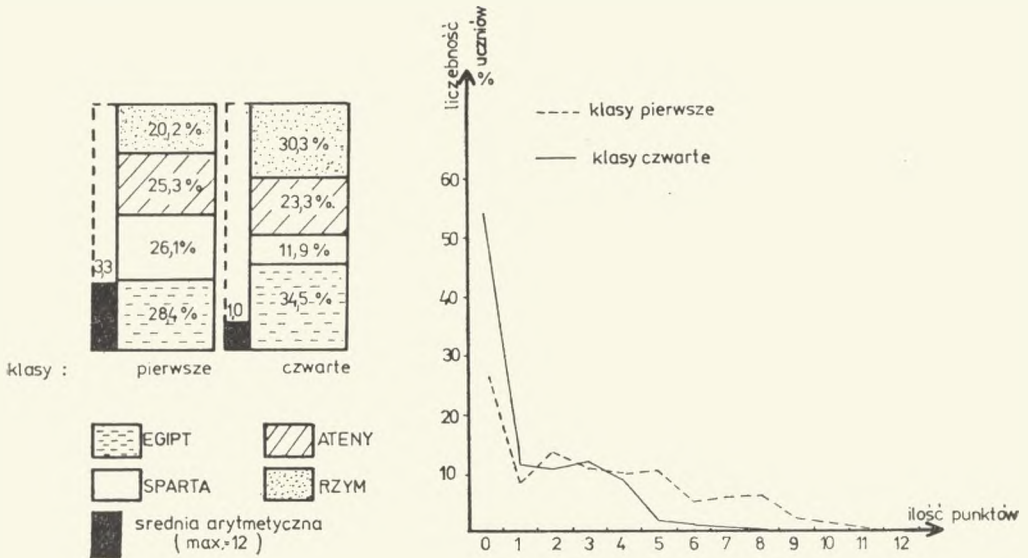
Rys. 6.

Analiza strukturalna i rozkład liczebności punktów w odpowiedziach uczniów na pytanie piąte (5)

natomiast maturzyści — 2,2 p. (por. tab. 1, rys. 6). Najlepiej wypadły odpowiedzi dotyczące klas społecznych w starożytnym Egipcie. Ponad połowę punktów za zadanie 5 (54,7%) osiągnęli uczniowie klas czwartych właśnie wypełniając rubrykę „Egipt”; najtrudniej przychodziło im podać historyczne nazwy klas społecznych w Sparcie (8,0%) a także w Atenach (12,7%). W klasach pierwszych najslabiej wypadła znajomość zróżnicowania klasowego Aten (14,3%). Ogólnie biorąc — korzystniejsze rezultaty uczniów klas pierwszych tłumaczyć należy bliższym dystansem tej grupy badanych do lekcji poświęconych zagadnieniom społecznego zróżnicowania państw starożytnych.

W kolejnym zadaniu (nr 6) klasy pierwsze uzyskały średnią 3,3 p., klasy czwarte — 1,0 p. (patrz tab. 1, rys. 7). Zaskakująca liczba maturzystów (53,9%) nie udzieliła odpowiedzi lub podała nazwy organów władzy niezgodne z nauką historyczną; w klasach pierwszych takich ucz-

niów było znacznie mniej, bo 26,4%. Odpowiedzi błędne w zadaniu 6 można podzielić na dwie grupy: 1. utożsamianie organu władzy z formą państwa i klasami społecznymi, 2. niedostateczna orientacja uczniów w podstawowych cechach ustroju społeczno-politycznego najważniejszych państw starożytnych. Historyczne nazwy organów władzy danego państwa niejednokrotnie beztrudno były przenoszone do innego państwa. W odpowiedziach wystąpiła również modernizacja pojęć (postugiwanie



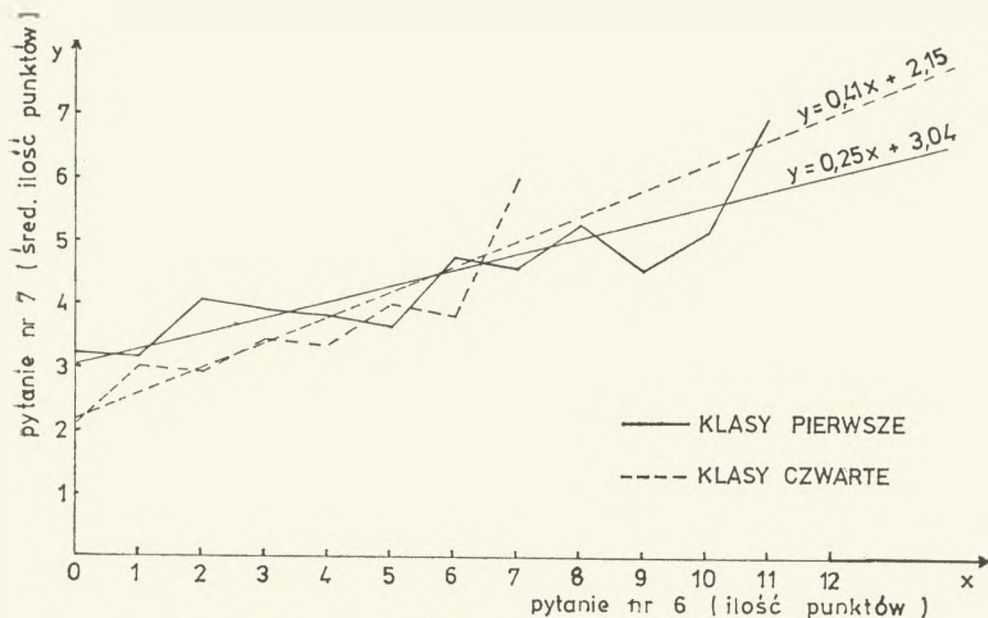
Rys. 7.

Analiza strukturalna i rozkład liczebności punktów w odpowiedziach uczniów na pytanie szóste (6)

się współczesnymi nazwami: sejm, parlament). Tą drogą badani uczniowie próbowali nadrobić braki wynikające z zapomnienia ściśle historycznych nazw organów władzy funkcjonujących w danym państwie. Modernizacja pojęć w mniejszym stopniu wystąpiła w klasach pierwszych.

Prawidłowo wypełniona tabela w zadaniu 6 powinna zdecydować o poprawnej odpowiedzi na pytanie w zadaniu 7. Znajomość systemu organów władzy w państwie jest jednym z podstawowych warunków trafnego ustalenia formy państwa. Zadanie 7 polegało na wpisaniu w odpowiednie rubryki konkretnych państw, dla których podano właściwe im formy rządów. Analizując odpowiedzi uczniów doszliśmy do wniosku, że wielu z nich sugerowało się kolejnością państw podaną w zadaniu (tabeli) nr 6, gdyż w takim samym porządku zostały one wpisane do kolejno po sobie następujących rubryk w zadaniu 7.

Interesujące wydaje się zbadanie zależności między ilością punktów uzyskanych przez uczniów za zadanie 6, a wynikami ich odpowiedzi na zadanie 7. Po sporządzeniu zestawienia liczbowego, w którym kolejnym rosnącym ilościom punktów, które otrzymali uczniowie za zadanie 6 przyporządkowane zostały średnie ilości punktów osiągniętych w za-



Rys. 8.

Zależność między wynikami odpowiedzi na pytanie nr 6 i nr 7

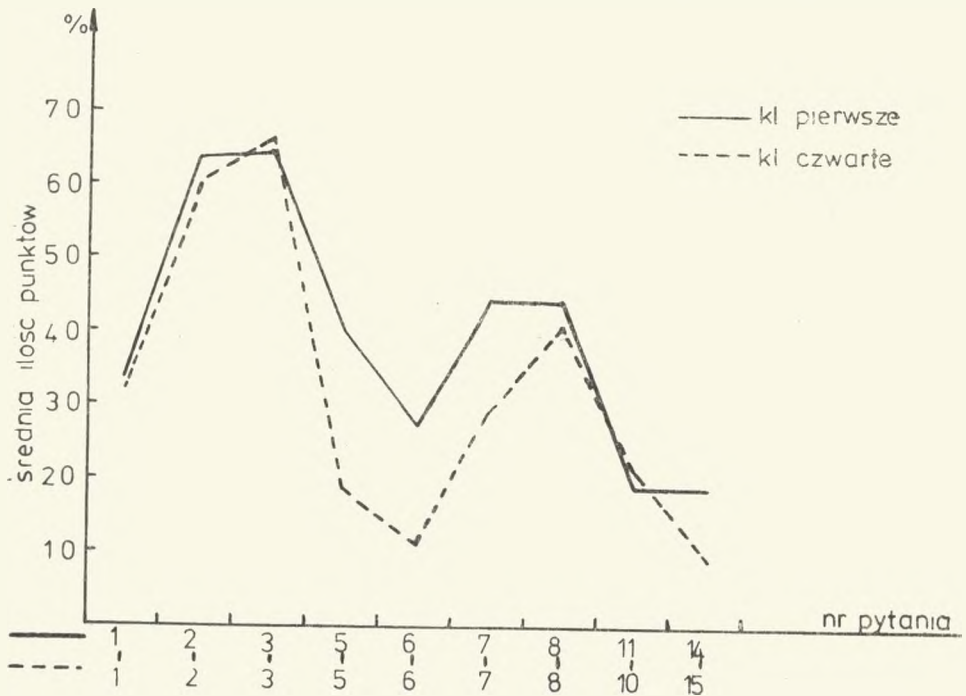
daniu 7 — powstał wykres (rys. 8) potwierdzający wniosek, że zależności między wynikami odpowiedzi na zadanie 6 i 7 w obu klasach są wysokie i niemal pokrywają się co do swej siły. Oznacza to, że uczniowie, którzy poprawnie podali nazwy organów państwowych również trafnie określili formę państwa.

W podsumowaniu wyników odpowiedzi uczniów w zadaniu 7 nasuwają się następujące spostrzeżenia: najwięcej właściwych odpowiedzi znalazło się w rubryce „monarchia despotyczna” (Egipt, nieliczni uczniowie wspominali o Babilonii za Hammurabiego) i „pryncypat i dominat” (Rzym — okres cesarstwa). W pozostałych rubrykach znajdowaliśmy dość często nazwy państw, które akurat miały swoje właściwe miejsce w innej rubryce — uczniowie wykazywali zdumiewającą niekiedy bez-

troskę w przypisywaniu państwom cech albo republiki demokratycznej albo arystokratycznej.

W zadaniu 8 oczekiwaliśmy od uczniów egzemplifikacji twierdzenia, że państwo niewolnicze broniło interesów właścicieli niewolników. Odpowiedzi błędne dotyczą 21,3% uczniów klas pierwszych i 4,4% maturzystów. Oto przykład odpowiedzi o charakterze ogólnikowym: „Przykładów na to jest dużo, jednym z głównych przykładów jest choćby to, że w niektórych państwach odbywały się targi niewolników. Oczywiście musiał o tym wiedzieć ten, który panował w danym kraju” (Myślenice, K. M., kl. IVa). Najczęściej uczniowie uwzględniali: tłumienie buntów i powstań (Spartakus), prowadzenie wojen w celu zdobycia m. in. jeńców — niewolników, korzystny dla właścicieli system prawny w państwie niewolniczym.

Znajomość nazw organów aparatu przemocy i przymusu w czterech podanych państwach stanowiła niezbędny warunek poprawnego rozwiązania zadania 11 (kl. I) i 10 (kl. IV). Wyniki odpowiedzi uczniów wydają:



Rys. 9.

Średnia ilość punktów uzyskana w odpowiedziach uczniów na wybrane pytania w badanych klasach.

się potwierdzać spostrzeżenie, że pojęcia związane z terminem państwo są dla młodzieży niejasne, chwytne, wiadomości ubogie i mętne (patrz tab. 1). W klasie pierwszej uczniowie wielokrotnie podawali, iż organem aparatu przemocy i przymusu są: „feudałowie”, „religia”, „wierzenia Egipcjan”, „nauka”, „bicie”, „kary pieniężne”, „pańszczyzna”; u maturzystów figurowały natomiast i takie określenia: „bojarzy”, „reżim wojskowy”, „władza w rękach króla”, „przymusowe dostawy ludności oraz łupy z wojen”, „absolutna władza księcia”. Z przytoczonych wyrywkowo przykładów wynika, że nazwy klas społecznych, opis struktury władzy czy elementy religijnego nazewnictwa często króć zastępowały właściwą terminologię wymaganą w zadaniu 11 (kl. I) i 10 (kl. IV).

Porównanie wyników odpowiedzi uczniów klas pierwszych i klas czwartych na dziewięć jednakowo brzmiących i identycznie punktowanych zadań (wyjątek stanowią zadania 14 i 15) wypada na korzyść klas pierwszych (zob. rys. 9). W zadaniach 1, 2, 3 uczniowie z obu klas uzyskali — średnio biorąc — bardzo podobne rezultaty; raptowne różnice przychodzą w wynikach odpowiedzi na zadanie 5 i 6. W zadaniu 5 uczniowie klas pierwszych uzyskują 40,3% p., a ich koledzy z klasy czwartej tylko 18,5% p. Nieco mniejsze różnice wystąpiły w zadaniu 6 — klasy pierwsze otrzymały 27,2% p., klasy czwarte — 11,2% punktów. Maturzyści przewyższali młodszych kolegów jedynie wynikami odpowiedzi na zadanie 3 i 10.

Trudno kwestionować pogląd, że najważniejszym czynnikiem niekorzystnie działającym na ucznia jest proces zapominania i towarzyszące temu zjawisko kurczenia się zakresu wiedzy historycznej zdobytej w klasach młodszych. Drogą powtarzania uznanych za ważne w procesie nauczania historii faktów, pojęć i uogólnień istnieje jednak sposobność utrzymania w świadomości ucznia niezbędnych elementów treści historycznych występujących w różnym zakresie i natężeniu w każdej klasie szkolnej.

Zależność między definiowaniem pojęcia państwo a rozwiązaniem całego zestawu zadań testowych

Pod koniec naszych rozważań postanowiliśmy zbadać zależność między umiejętnością definiowania pojęcia państwo (mierzoną ilością punktów) a ogólnym wynikiem uzyskanym przez uczniów za całość zadań testowych. W tym celu opracowane zostały tabele (nr 2 i 3), w których kolejnym rosnącym ilościom punktów za definicję państwa przyporządkowano średnią ilość punktów za cały test.

ZESTAWIENIA LICZBOWE DO OBLICZENIA WSPÓŁCZYNNIKA KORELACJI (r) ORAZ OKREŚLENIA ZALEŻNOŚCI MIĘDZY DEFINIOWANIEM POJĘCIA PAŃSTWO A OGÓLNYM WYNIKIEM TESTU

Tabela 2
(klasy pierwsze)

Lp.	x	y	x ²	y ²	xy
1	0	24,6	0	605,16	0,0
2	1	32,3	1	1043,29	32,3
3	2	26,2	4	686,44	52,4
4	3	28,4	9	806,56	85,2
5	4	35,1	16	1232,01	140,4
6	5	32,1	25	1030,41	160,5
7	6	29,0	36	841,00	174,0
Σ	21	207,7	91	6244,87	644,8

x — ilość punktów za definicję państwa

y — średnia ilość punktów za całość zadań testowych

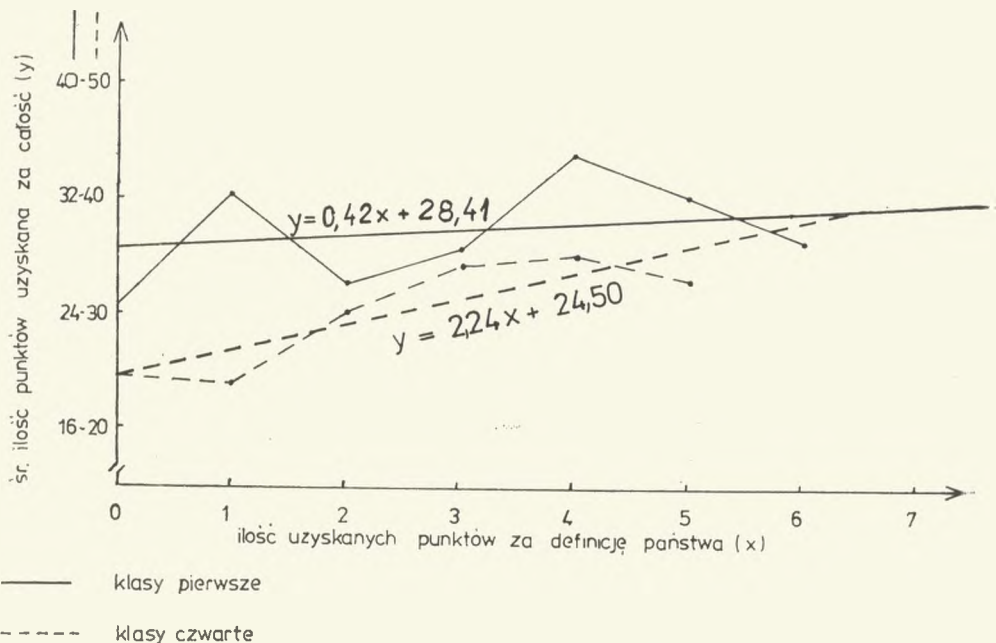
Tabela 3
(klasy czwarte)

Lp.	x	y	x ²	y ²	xy
1	0	24,5	0	600,25	0,0
2	1	24,0	1	576,00	24,0
3	2	30,2	4	912,04	60,4
4	3	34,1	9	1162,81	102,3
5	4	35,0	16	1225,00	140,0
6	5	32,8	25	1075,84	164,0
Σ	15	180,6	55	5551,94	490,7

x — ilość punktów za definicję państwa

y — średnia ilość punktów za całość zadań testowych

Układ punktów empirycznych dla klas czwartych wskazuje wyraźnie na dodatnią korelację między badanymi wielkościami. Dla klas pierwszych korelacja ta nie jest zbyt widoczna (zob. rys. 10). W celu dokładniejszego ustalenia stopnia zaobserwowanej zależności skorzystaliśmy z matematycznej funkcji aproksymującej układ punktów empirycznych. Na podstawie niezbędnych wyliczeń wykreśliliśmy linię prostą, będącą wyrazem zależności między interesującymi nas wielkościami. Linia prosta dla klas pierwszych otrzymała postać: $y = 0,42x + 28,41$ natomiast dla klas czwartych $y = 2,24x + 24,50$. Analizując obie funkcje zauważamy, że zależność między umiejętnością definiowania pojęcia państwo



Rys. 10.

Zależność między definiowaniem pojęcia państwa a ogólnym wynikiem uzyskanym przez uczniów

a ogólnym wynikiem odpowiedzi za całość testu jest silniejsza w klasie czwartej. Mówi o tym współczynnik „a” (kąąt nachylenia do osi x), który dla klas czwartych wynosi 2,24, dla klas pierwszych tylko 0,42. Inaczej mówiąc — w klasach maturalnych szybciej rosną wyniki za całość testu w miarę wzrostu ilości punktów za definicję państwa. Dobitniej omawianą zależność ujawnia współczynnik korelacji, który dla klas pierwszych wynosi 0,47 (zależność umiarkowana), dla klas czwartych zaś 0,87 (zależność wysoka).

Wnioski końcowe

W świetle przeprowadzonych badań okazuje się, że uczniowie klasy pierwszej dysponując większym zasobem faktów i nazw historycznych z dziejów państw starożytnych osiągnęli słabsze wyniki w procesie konkretyzacji wyszczególnionych pojęć w porównaniu z uczniami klasy czwartej (zob. teza 1). Nasuwa się wniosek, że sama tylko znajomość faktów historycznych nie gwarantuje poprawnej, pełnej konkretyzacji

pojęć i uogólnień. Wypowiedzi maturzystów — niejednokrotnie pozbawione kompletu wymaganych faktów i nazw historycznych — wykazywały większe zależności między sobą decydując w ten sposób o niepełnej chociażby, ale poprawnej konkretyzacji badanych terminów. Idzie tu przede wszystkim o umiejętność dostrzegania w faktografii historycznej elementu jednostkowego (niepowtarzalnego) i ogólnego (typowego) z każdorazowym uwzględnieniem parametru czasu i przestrzeni rozpatrywanego wydarzenia dziejowego.

Uczniowie, którzy podali w definicji państwa kilka jego istotnych elementów (pojęć węższych) udzielali także trafniejszych i pełniejszych wypowiedzi w porównaniu do uczniów wadliwie definiujących ten termin i jednocześnie gorzej rozwiązujących pozostałe zadania testowe. Zjawisko to widoczniejsze jest w klasach maturalnych. Uczniowie klasy pierwszej mieli większe trudności w ustaleniu treści i zakresu podanych do zdefiniowania pojęć i często zamieszczając słownikowe brzmienie danej definicji (mechanicznie wyuczona formułka) nie byli potem w stanie dobrze odpowiedzieć na kolejne pytania.

Maturzyści interpretowali termin państwo w sposób świadczący o dostrzeganiu klasowego charakteru tej formy organizacji społeczeństwa. W klasie pierwszej uwaga uczniów skupiona była na trzech komponentach omawianego pojęcia: terytorium, społeczeństwie, organizacji politycznej.

Wiadomości uczniów klas czwartych z zakresu materiału historycznego przyswajanego we wcześniejszych klasach okazały się niepokojąco ubogie. Luki w faktografii i nazewnictwie historycznym z dziejów państw starożytnych a nawet Polski średniowiecznej były niekiedy bardzo poważne. Wyszły na jaw braki w utrwalaniu istotnej historycznie tematyki ustrojowej. Młodzież kończąca szkołę średnią nie w pełni rozumie mechanizm działania państwa. Przyczyn takiego stanu wiedzy należy chyba szukać w pobieżnym traktowaniu tych zagadnień przez obowiązujące podręczniki do nauczania historii, a także w trudnościach terminologicznych uniemożliwiających często uczniowi zrozumienie istoty władzy i problemów filozoficzno-prawnych z niej wynikających.

Dla uczniów obu badanych klas największą trudnością sprawiło wyjaśnienie i konkretyzacja następujących terminów: ideologia, środek ideologiczny, panowanie ideologiczne klasy robotniczej, aparat przemocy i przymusu, demokracja burżuazyjna. Od lekcji propedeutyki nauki o społeczeństwie należy oczekiwać wszechstronnego wyjaśnienia uczniom — w oparciu o odpowiednio dobraną literaturę i inne źródła informacji społeczno-politycznej — istoty ideologii oraz form oddziaływania ideologicznego w danym społeczeństwie.

Pod adresem praktyki szkolnej nasuwa się wniosek — wysuwany już przez niektórych dydaktyków — że definiowanie pojęć ogólnych nie

może się sprowadzać do wypowiedziania schematycznie ujętych formułek; musi być sprawdzone rozumienie objętych ich zakresem pojęć węższych, które w rzeczywistości rozstrzygają o właściwym sensie i randze historycznej interpretowanego pojęcia ogólnego. Pojęcia historyczne należy każdorazowo konkretyzować i w ten sposób nie dopuszczać do tworzenia w umyśle ucznia „nazw pustych”, znaków słownych, które nie mają łączności myślowej z rzeczywistością historyczną. Należy wymagać od ucznia ukazywania związków między definiowanym pojęciem a podstawą faktograficzną z której wyrosło.

Obserwując tok wielu lekcji najczęściej byliśmy świadkami tradycyjnego sposobu doprowadzania uczniów do rozumienia uogólnień i pojęć: podawane w gotowej postaci przez nauczyciela, przez niego również były wyjaśniane, rzadziej czynili to sami uczniowie. Z elementami konkretyzacji (częściej — egzemplifikacji) spotykaliśmy się:

1. na początku lekcji (nauczyciele formułowali pytania dotyczące lekcji poprzednich, które w różnym stopniu wiązały się z problematyką przewidzianą na lekcję bieżącą. Pytania rozpoczynały się zwrotem: „Podaj przykłady...”, „Wyjaśnij na konkretnych faktach...”, „Uzasadnij przykładami...”);

2. przy omawianiu nowego tematu (na lekcjach poświęconych podawaniu nowego materiału uogólnienia są najczęściej przedstawiane przez nauczyciela w gotowej postaci, zaś konkretyzacja polega przede wszystkim na wyliczaniu faktów historycznych dotyczących danego uogólnienia lub innej szczegółowszej tezy w nim się mieszczącej. Słuszniej byłoby nazywać ten proces egzemplifikacją);

3. w rekapitulacji lekcji (podsumowując lekcję nauczyciele ustalali wraz z uczniami zasadniczy wniosek poparty konkretnymi przykładami);

4. podczas definiowania pojęć (najrzadziej) — niektórzy nauczyciele nie zadowolali się podaniem przez ucznia podręcznikowej definicji danego pojęcia, lecz żądali także wyszczególnienia konkretnych elementów wiedzy związanych z tym pojęciem.

Obecnie do praktyki wdrażany jest nowy system nauczania, którego istota polega na zdobywaniu usystematyzowanej wiedzy, zarówno teoretycznej, jak i praktycznej. Usystematyzowana wiedza historyczna w umyśle ucznia stanowi niewątpliwie grunt do dokonywania konkretyzacji pojęć i uogólnień historycznych. Każdy przedmiot nauczania powinien być usystematyzowany strukturalnie, gdyż opanowanie wiedzy w postaci ustrukturowanej jest jednym z czynników podnoszących jej operatywność¹⁷. Pamiętać przy tym należy, iż struktura dydaktyczna może

¹⁷ J. Lipowczyk, *Opanowywanie wiedzy w postaci ustrukturowanej jako jeden z czynników podnoszących jej operatywność*. „Acta Universitatis Wratislaviensis” nr 199, Prace Pedagogiczne II, Wrocław 1973, s. 8. Autor opiera się na publikacjach W. Okonia, K. Sońnickiego, J. S. Brunera.

obejmować jedynie te tematy, które pozwalają na wybór i układ elementów w taki sposób, aby różnorodne związki współzależności były dla ucznia dostrzegalne. Niedopuszczalne jest w takiej strukturze naciąganie faktów do uogólnień, których one nie tłumaczą, oraz wyciąganie wniosków uogólniających z ubogiego zestawu faktów historycznych. Na gruncie dydaktycznym postulat strukturalizacji oznacza przede wszystkim dobór i układ treści nauczania z punktu widzenia hierarchicznie uporządkowanych głównych pojęć, zasad, teorii.

W nauczaniu historii elementami struktury dydaktycznej będą odpowiednio dobrane fakty historyczne, pojęcia o wysokim stopniu uogólnienia i pojęcia jednostkowe, umiejscowione w czasie i przestrzeni nazwy rzeczy i ludzi. Wewnątrz danej struktury występują odpowiednie relacje między składowymi elementami, głównie między materiałem faktograficznym a aparaturą pojęciową kształtowaną na jego podstawie. To sprawia, że zadaniem ucznia jest dokonywanie nieustannych konkretyzacji elementu pojęciowego poznawanej struktury dydaktycznej, aby w ten sposób była zachowana jedność treści abstrakcyjnych i konkretnych. W oparciu o przeprowadzone badania możemy stwierdzić, że konstruowanie sensownych struktur dydaktycznych nie należy do zadań łatwych, ale na pewno stanowi czynnik podnoszący sprawność myślową i orientację historyczną ucznia i dlatego nauczyciel musi na lekcjach podejmować próby strukturalizacji wiedzy historycznej. Pamiętać przecież musimy o tym, że historię jako przedmiot nauczania nie wystarczy określić jako zespół informacji o przeszłości. Ma to być zespół informacji tworzący strukturę czy szereg struktur poddających się rozumieniu. We współczesnej szkole polskiej ten zespół informacji ma być tak uformowany, by wdrażał młodzież w określony sposób rozumienia procesu historycznego zgodny z marksistowską koncepcją historiozoficzną.

Czesław Nowarski

ESSAI EMPIRIQUE CONCERNANT L'INTERPRÉTATION DU PROBLÈME DE
CONCRÉTISATION DES NOTIONS D'HISTOIRE ET DE DROIT
(PROPOSITION EXPÉRIMENTALE)

Les effectifs de l'enseignement scolaire et de l'apprentissage de l'histoire relèvent probablement du degré de compréhension des notions historiques — les études faites à ce sujet démontrent les nombreuses insuffisances du processus d'apprentissage et de l'usage des notions d'histoire — La rapide utilisation des connaissances dans des situations nouvelles demande une longue étude et une analyse complexe, ainsi qu'une évaluation des stages scolaires. Les études faites par les didacticiens démontrent que la concrétisation des données et des générali-

sations historiques prouvent que l'élève les a comprises et qu'il est capable d'assimiler des notions abstraites et concrètes. Observant comment les élèves développent leur faculté de concrétiser certaines notions générales concernant l'histoire et le droit, nous essayons de savoir lesquels des éléments permettent une juste interprétation des notions plus détaillées (composants) notions faisant partie du contenu et lesquels la compréhension des notions générales (catégorie). On remarquera que l'apprentissage mécanique des définitions n'aide guère à développer la compréhension des faits historiques découlant de l'analyse et de la généralisation de ces notions. Ceci souligne que la tâche de l'enseignant consiste avant tout à développer, dans le cerveau de l'élève, la faculté de lier les connaissances historiques de caractère abstrait aux bases factographiques, toutes deux découlant de cette notion ou généralisation.

Чесав Новарски

ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПОПЫТКА РАССМОТРЕНИЯ ВОПРОСА КОНКРЕТИЗАЦИИ ИСТОРИКОЮРИДИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ (ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ)

Результаты преподавания и изучения истории в школе зависят несомненно от степени понимания исторических понятий. Исследования по этому вопросу указывают на много недостатков, выступающих в процессе усвоения и пользования историческими понятиями. В особенности, вопрос оперативного использования понятийных знаний в новых познавательных ситуациях требует перспективных исследований, подтвержденных анализом и оценкой школьной практики. Исследования дидактиков доказывают, что умелая конкретизация исторических понятий и обобщений есть проявление их понимания и свидетельствует о готовности ученика связывать абстрактное содержание с конкретным в курсе истории. При исследовании конкретизации избранных историко-юридических понятий у учеников средней школы мы искали ответа на вопрос, какие факторы содействуют правильной интерпретации более узких понятий (составных), охваченных содержанием и объемом общего понятия (категории). Оказалось, что механически заученная дефиниция данных понятий не подтверждает понимания входящих в ее объем исторических событий, из анализа и обобщения которых данное понятие возникло. Следует стремиться к тому, чтобы у ученика возникала тесная связь между историческими знаниями абстрактного характера и фактографической основой, на которой вырастают понятия и обобщения.