

Wobec niedostatków metodyki ćwiczeń z historii w uczelni pedagogicznej

W literaturze dydaktycznej z zakresu szkoły wyższej dominuje naturalna teza, iż metody akademickiego studiowania podlegają ustawicznemu doskonaleniu i niezbędnym modyfikacjom. Stąd niewątpliwie wyrósł - zyskujący coraz bardziej na popularności - zwrot "optymalizacja dydaktyczna procesu kształcenia" rozumiany jako usprawnianie metod pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, sprzyjające zagwarantowaniu lepszych pod względem ilościowym i jakościowym wyników¹. Równocześnie żywo rozwijana jest problematyka innowacji w szkolnictwie wyższym z myślą o jego modernizacji, uwzględniającej narastające tendencje w mechanizmach współczesnej edukacji. Cztery lata temu (XII 1982 r.) obradowało IX Seminarium Technologii Kształcenia w Radziejowicach, poświęcone nieuniknionym procesom innowacyjnym w uczelniach wyższych. Wtedy właśnie - podczas bogatej dyskusji - K. Denek zauważył, iż do największych, a zarazem najpilniejszych

¹ W. Okoń, Kierunki optymalizacji procesu kształcenia w szkole wyższej. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 1, s. 19; J.K. Babański, Optymalizacja procesu nauczania (zarys ogólny), Warszawa 1979, s. 63-67; I.I. Djaczenko, Optymalizacja uprawnień uczebnym poznaniem, Leningrad 1970, s. 27-42; I.T. Ogorodnikow, Optimalnoje uswojenije uczaszciznija znanij i sravnitielnaja effiektiwnost otdielnych metodow obuczenija w szkole, Moskwa 1969, s. 11-97.

możliwości wprowadzania innowacji na tym szczeblu kształcenia należą:²

- rozwijanie u słuchaczy sprzyjających motywów do pracy zawodowej i postaw do działań na rzecz wspólnego dobra;
- dobór i strukturalizacja treści kształcenia;
- optymalizacja sterowania procesem myślowym studentów;
- szersze wykorzystywanie w zajęciach uczelnianych nauczania wielostronnego, problemowo-programowanego i multimedialnego;
- unowocześnienie form, metod i środków poznawania, kontroli, analizy i oceny wiedzy studentów.

W myśl założeń współczesnej dydaktyki, nauczyciel akademicki przestaje być tylko wykładownicą i źródłem wiedzy, staje się przede wszystkim inspiratorem samodzielnej pracy studentów, poszukujących wiadomości z różnych źródeł i wykorzystujących je w działalności teoretycznej i praktycznej. Nowoczesna technologia kształcenia uczyniła swą główną metodą postępowanie aktywizujące, które obejmuje syntezę nauczania konwencjonalnego, problemowego, programowanego, technicznych środków i materiałów dydaktycznych. Zakłada przy tym, iż motorem uczenia się studentów będzie autentyczne zainteresowanie i wynikająca z niego wewnętrzna aktywność, potrzeba samodzielnego myślenia, odkrywania, poszukiwania i działania.

Te ważniejsze sformułowania, zawarte w aktualnych publikacjach z zakresu dydaktyki szkoły wyższej na temat ogólnych założeń kształcenia młodzieży studenckiej mają odegrać rolę wprowadzenia w konkretną problematykę ćwiczeń - podsta-

²IX Seminarium Technologii Kształcenia - Innowacje w szkolnictwie wyższym (Dyskusja). "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 3, s. 63; por. także: Reform and Innovation in Higher Education. Educational Documentation and Information. "Bulletin of the International Bureau of Education" 1982, nr 223.

wowej (obok wykładu) formy organizacyjnej zajęć w szkole wyższej. Na ich tle łatwiej będzie ukazać potencjalne i rzeczywiste wartości i mankamenty zajęć ćwiczeniowych w uczelni pedagogicznej. Trzeba zarazem zaznaczyć, że aspiracje niniejszego artykułu są nader skromne: dokonanie konfrontacji teoretycznych założeń współczesnego procesu studiowania z rzeczywistym tokiem kształcenia podczas ćwiczeń z przedmiotów historycznych w uczelni pedagogicznej (na przykładzie krakowskiej WSP). W tym celu wykorzystane zostaną niektóre wyniki prowadzonych przeze mnie badań wśród studentów historii tejże Uczelni. Pochodzą one z lat 1979-1983.

Lektura literatury wskazuje, iż termin "ćwiczenia" nie posiada jednolitego znaczenia w dydaktyce szkoły wyższej, bywa zastępowany zwrotem "praca z małymi grupami". Ćwiczenia wraz z wykładami i seminariami mają podwójne znaczenie: jako metody i formy nauczania. Są z jednej strony pewnym układem systematycznie wykonywanych czynności nauczyciela i studentów, z drugiej - pewną całością organizacyjną trwającą określony czas³. Dość zgodnie przyjmuje się, iż ćwiczenia polegają na wielokrotnym wykonywaniu jakiejś czynności dla nabycia wprawy i uzyskania sprawności w działaniach umysłowych i motorycznych. Psychologowie zaś podkreślają, że jest to celowo ukierunkowana i powtarzana czynność, realizowana w celu jej udoskonalenia.

Dla potrzeb niniejszego szkicu dokonamy obecnie próby skompletowania najważniejszych cech - prawidłowo rozumianych i prowadzonych zajęć ćwiczeniowych (na podstawie analizy literatury z ostatnich lat), aby w ten sposób przygotować płaszczyznę ich porównania z obserwacjami i poglądami studentów

³ F. Bereźnicki, Metody i formy kształcenia w szkole wyższej. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 3, s. 150 i n.

historii⁴. W myśleniu o ćwiczeniach trzeba uwzględniać:

- związki z wykładami (podtrzymywany jest pogląd, iż wykłady ukazują naukowe teoretyczne podstawy danej dyscypliny, natomiast ćwiczenia uczą stosować je w konkretnym działaniu praktycznym);

- określone zadania do wypełnienia (ma tu następować uzupełnianie, pogłębianie i rozszerzanie wiadomości uzyskanych z wykładów i podręczników, precyzowanie i rozwiązywanie problemów zasygnalizowanych na wykładzie, przyswajanie metodologii i metodyki pracy właściwej dla danej dyscypliny, opanowanie umiejętności zawodowych, nabywanie operatywności i biegłości w praktycznym działaniu, usamodzielnianie procesu studiowania i samowychowania);

- trafne formułowanie zadań (problemów, przykładów) do rozwiązania w ramach wiązania teorii z praktyką i praktyki z teorią;

- konieczność integrowania różnych przedmiotów włączonych w obręb studiowanego kierunku;

- rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych studentów, wdrażanie do posługiwania się racjonalnymi technikami i metodami pracy oraz do umiejętnego dyskusowania, argumentowania, polemizowania;

⁴ Zobacz np. K. Denek, Realizacja celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły wyższej w formie ćwiczeń. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 2, s. 143-169; E. Erazmus, Ćwiczenia jako forma nauczania przedmiotów społecznych. "Neodidagmata" 1972, nr 4, s. 149-162; M. Poleski, Ćwiczenia w dydaktyce szkoły wyższej. "Życie Szkoły Wyższej" 1972, nr 9, s. 76-80; C. Grabarczyk, O roli ćwiczeń w kształceniu sprawności intelektualnej studentów. "Życie Szkoły Wyższej" 1964, nr 2, s. 55-63; M. Ingot, Uwagi nad uniwersyteckim systemem prowadzenia ćwiczeń. "Życie Szkoły Wyższej" 1961, nr 6, s. 75-82; J. Łopato, B. Szatur, Aktywizujące metody prowadzenia ćwiczeń. "Życie Szkoły Wyższej" 1981, nr 4, s. 87-93; R. Stępień, Doskonalenie metodyki ćwiczeń i seminariów. "Zeszyty Naukowe WAP" 1981, nr 106, s. 130-143; D. Opala-Berent, Ćwiczenia konwersatoryjne w uczelni pedagogicznej. "Życie Szkoły Wyższej" 1977, nr 7-8, s. 155-161.

- bliższe poznanie możliwości intelektualnych i osobowości poszczególnych studentów, powodowanie integracji grupy studenckiej;

- kształtowanie pożądanych postaw i nawyków studenckich - postawy badawczej, nawyku ustawicznego samokształcenia, samokontroli.

Cwiczenia powinny posiadać usystematyzowaną i logiczną strukturę, dostosowane do realizowanych treści środki dydaktyczne, przemyślany system kontroli. Bodaj najważniejszą sprawą w czasie ich trwania jest preferowanie metod skłaniających studentów do samodzielnego myślenia, wielostronnej aktywności, twórczych poszukiwań. W literaturze dydaktycznej dużo pisze się o walorach ćwiczeń prowadzonych metodami poszukującymi, szczególnie eksponuje się rangę ćwiczeń o charakterze problemowym⁵.

Najczęściej struktura takich ćwiczeń przybiera następujący kształt:

- 1) zapoznanie studentów z celami i zadaniami dydaktycznymi zajęć,
- 2) sprawdzenie przygotowania grupy do ćwiczeń,
- 3) zorganizowanie sytuacji problemowej,
- 4) formułowanie problemów (powinni tego dokonywać sami studenci, korygowani w razie potrzeby przez prowadzącego zajęcia),
- 5) wytwarzanie i weryfikacja hipotez,
- 6) systematyzowanie, utrwalanie i uzupełnianie wiedzy wyniesionej z rozwiązywania problemu,
- 7) zastosowanie uzyskanej wiedzy do zadań teoretycznych i praktycznych (korelacja nabytej wiedzy z już posiadanym doświadczeniem),

⁵ J. Goździk, O kształceniu umiejętności rozwiązywania problemów na ćwiczeniach. "Acta Universitatis Lodzianensis" - Zesz. Nauk. Uniw. Łódzki. Ser. 2, 1976, nr 4, s. 89-94; K. Dyczewski, Opinie studentów o zastosowaniu metody problemowej na ćwiczeniach. "Życie Szkoły Wyższej" 1971, nr 5, s. 87 i n.

- 8) wskazówki do dalszej samodzielnej pracy,
 9) omówienie przygotowania się studentów do nastę-
 pnych zajęć.

Na kierunkach humanistycznych organizowane są ćwiczenia seminaryjno-audytoryjne i referatowo-dyskusyjne⁶. Ogólnie biorąc polegają one na uprzednim podaniu studentom ich tematyki wraz z materiałami i źródłami, warunkującymi odpowiednio przygotowanie się do nich, a następnie na interpretowaniu i dyskutowaniu zaplanowanej problematyki pod kierunkiem prowadzącego zajęcia. Często rozwiązywanie problemów dokonuje się w trakcie dyskusji, która może mieć charakter dialogowy lub seminaryjny. Stosuje się wtedy tzw. strategię twierdzeń (następuje dokładne przedstawienie własnego stanowiska opartego na odpowiednich argumentach) lub strategię pytań.

W jakim stopniu powyższe - skrótowo ujęte - ogólnodydaktyczne wskazania pod adresem ćwiczeń znajdują odbicie w kształceniu studentów historii - przyszłych nauczycieli? Na ten temat wypowiedało się niewielu autorów, głównie ze środowisk uniwersyteckich⁷. W ich opiniach i sprawozdaniach

⁶ K. Denek, Realizacja celów dydaktyczno-wychowawczych..., s. 145 i n. Por. także: E. Lachowicz, Ćwiczenia interpretacyjne w kształceniu nauczycieli. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982, nr 2, s. 109-125; J. Bogusz, Metody kształcenia aktywizującego i możliwości ich wykorzystania w uczelni wyższej. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982, nr 3, s. 121-149; J. Parafiniuk-Soińska, Trudności młodych pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów podczas ćwiczeń. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 3, s. 91-100; Z. Wasik, Uwagi o prowadzeniu dyskusji na zajęciach ćwiczeniowych. "Życie Szkoły Wyższej" 1969, nr 9, s. 68-71; B. Pleśniarski, Zagadnienie optymalnej efektywności ćwiczeń audytoryjnych. "Życie Szkoły Wyższej" 1974, nr 11, s. 41-47.

⁷ S. Ingot, Uwagi w sprawie zadań naukowo-dydaktycznych pracy historycznej na uniwersytecie. "Acta Universitatis Wratislaviensis" Historia 1978, t. 30, s. 15-23; J. Serczyk, Wykłady i ćwiczenia historyczne w szkołach wyższych. "Kwartalnik Historyczny" 1967, nr 2, s. 546-549; R. Heck, Problem uniwersyteckich ćwiczeń historycznych. "Kwartalnik Historyczny" 1967, nr 2, s. 411-415.

znaleźć można przykłady rozwiązań metodycznych zbieżnych z twierdzeniami teorii dydaktycznej.

Oto M. Serwański z uniwersytetu poznańskiego opublikował tekst poświęcony pracy dydaktycznej ze studentami historii podczas ćwiczeń z historii powszechnej nowożytnej⁸. Najpierw podał cztery czynniki dobrego przygotowania zajęć ćwiczeniowych: pełne uświadomienie celów ćwiczeń, uzgodnienie ze studentami wymagań rzeczowych i formalnych, dokonanie charakterystyki przedmiotu i omówienie podstawowych związanych z nim pojęć, rozpoznanie stanu wiedzy i umiejętności studentów. Podstawą przygotowania określonego tematu ćwiczeń pozostaje podręcznik, lektura oraz teksty źródłowe. Autor opowiedział się za problemowym ujmowaniem zagadnień historycznych i stwierdził, iż przygotowanie zajęć problemowych wymaga przyswojenia sobie przez studenta pojęć, określeń i definicji, które wiążą się z tematem ćwiczeń. Należą do nich pojęcia typu: humanizm, merkantylizm, kwestia naroduwa czy pozytywizm. W dalszym ciągu M. Serwański przedstawia rolę planu ćwiczeń (tworzonego na początku zajęć przez samych studentów), określa plusey i minusy referatowego bądź niereferatowego prowadzenia zajęć, wspomina o walorach środków technicznych podnoszących efektywność zajęć, zajmuje się sprawą kontroli wyników i oceną pracy studenta. Ponadto wzmiankowany artykuł przyniósł przykładowy konspekt ćwiczeń, podejmujących problem ogólnych tendencji w rozwoju nowożytnej sztuki epoki imperializmu. Zawiera on informacje o problemowym toku zajęć, referacie i dyskusji wokół niego, licznych środkach dydaktycznych.

Artykuł wyżej cytowany oraz inne (patrz przypis 7,8) pozbawione są jednak charakterystycznych - w kształceniu

⁸ M. Serwański, *Metodyka przygotowania do zajęć dydaktycznych oraz kontrola wyników pracy studenta na kierunku historii*. "Neodidagmata" 1975, nr 7, s. 195-207; zob. także: K. Olejnik, *Doświadczenia z prowadzenia ćwiczeń na studium historii*. "Neodidagmata" 1975, nr 7, s. 209-214.

przyszłych nauczycieli historii - sytuacji dydaktycznych. Jakby pomijały fakt, że:

"specjalistyczna wiedza szczegółowa musi być użyteczna w pracy szkolnej, wiedza specjalistyczna to nie tylko akademickie wykształcenie studenta, to rodzaj refleksyjnych badań, które powinny wyposażyć kandydata na nauczyciela w umiejętności wybierania sekwencji materiału treściowego i adaptowania go do potrzeb różnych uczniów [...]. Nauczyciel musi umieć selekcjonować materiał nauczania, przedstawiać informacje w formie zrozumiałej dla wszystkich uczniów"⁹.

Problem ten wypłył w wynikach sondażu przeprowadzonego przeze mnie wśród studentów historii krakowskiej WSP.

W ramach długofalowych badań (początek w 1979 r.) zwróciłem się do nich w czerwcu 1982 r. z prośbą o wykonanie następujących poleceń:

1) Scharakteryzuj plusy i minusy zajęć dydaktycznych z przedmiotów kierunkowych, z punktu widzenia potrzeb praktyki nauczycielskiej.

2) Zaproponuj konkretne zmiany toku zajęć dydaktycznych mogące podnieść przygotowanie studenta historii do zawodu nauczycielskiego.

Odpowiedzi udzieliło 34 studentów ówczesnego III roku historii (mieli oni za sobą dwa semestry zajęć z dydaktyki historii, podczas których hospitowali lekcje w szkołach ćwiczeń, a niektórzy z nich przeprowadzili samodzielne lekcje historii; zdobyli zatem pierwsze doświadczenia praktyczne).

W kwietniu 1982 r. studenci IV roku historii (19 osób) udzielili pisemnych wypowiedzi w ramach polecenia: "Scharakteryzuj wpływ metodyki uczelnianych zajęć dydaktycznych na sposoby pracy z uczniami w szkole średniej". Prawie równolegle - pisząca pod moim kierunkiem pracę magisterską - p. Władysława Roman objęła tenże rok badaniami ankietowymi, a jedno z pytań brzmiało: "Przedstaw swoje metody uczenia się historii w szkole średniej w porównaniu z metodami wy-

⁹ P. Bródka, Koncepcje kształcenia nauczycieli w badaniach amerykańskich. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 4, s. 92-94. Aspekt ten podkreśla większość publikacji na temat kształcenia nauczycieli w uczelniach pedagogicznych.

pracowanymi na studiach". Magistrantce udało się zgromadzić odpowiedzi 27 przedstawicieli IV roku studiów. Odbyli oni już po dwie kilkutygodniowe praktyki pedagogiczne w szkole podstawowej i średniej.

Celem wspomnianych wyżej badań była próba uchwycenia stanu świadomości dydaktycznej studentów III i IV roku, przygotowywanych w czasie zajęć uczelnianych do pracy nauczycielskiej. Chodziło w nich o wysondowanie opinii i poglądów studenckich na temat pedagogicznych walorów, zwłaszcza ćwiczeń, podstawowej formy zajęć uczelnianych, w kontekście wymogów lekcji szkolnej z zakresu historii. Zgodnie z koncepcją tego etapu badań - nie interesowały mnie studenckie oceny zajęć z zakresu dydaktyki historii. Studenci byli o tym informowani.

W czasie analizy zebranego materiału zaskoczył mnie krytycyzm większości wypowiedzi, częstokroć surowe oceny stanu wiedzy i umiejętności prowadzących ćwiczenia, trafność postulatów i dyskusyjność niektórych wniosków. Rezygnując z prezentacji statystyki otrzymanych wyników (powodem tego są szczupłe ramy niniejszego szkicu) zwracam uwagę Czytelnika na merytoryczną zawartość wypowiedzi studenckich.

Do plusów zajęć dydaktycznych (w tym ćwiczeń) większość studentów III roku historii zaliczyła (cytuję niektóre dosłowne zwroty) to, że:

- "wystarczająco przygotowują do przyszłego zawodu",
- "dają podstawę treści merytorycznych",
- "podają ogromny bagaż wiadomości",
- "poszerzają wiedzę historyczną, wzbogacają ją nie tylko o faktografię, ale uczą myślenia historycznego i szerszego spojrzenia na przebieg danych wydarzeń",
- "duży zakres podawanych wiadomości, przekraczających program szkoły podstawowej i średniej".

Równocześnie prawie wszyscy studenci tego roku dostrzegli różnorodne ujemne strony ćwiczeń z przedmiotów historycznych. Oto ich przegląd:

- "zbyt szablonowe, schematyczne, prowadzone stereotypowo",

- "nie spełniają naszych oczekiwań (ćwiczenia polegają na mechanicznym prawie przeczytaniu przez studenta notatek lub danego urywka z książki, powierzchowne, na zasadzie "pytanie - odpowiedź"),

- "nie wyrabiają umiejętności dyskusji, wysławiania się",

- "nie uczą myśleć",

- "brak środków dydaktycznych (map, atlasów), mało pracy na źródłach",

- "bezbarwne zajęcia, sztucznie wydłużane",

- "bezbarwne monologi; odpytywanie dokładnie tego, co było w książce",

- "są prowadzone systemem odpytywania, systemem rozliczania z wiadomości",

- "wyciąganie drobiazgów nie wnoszących nic ciekawego do zajęć",

- "brak nachylenia treści i sposobów prowadzenia zajęć do późniejszych potrzeb nauczyciela".

Przedstawię obecnie fragmenty kilku dłuższych wypowiedzi studentów III roku (badania były anonimowe):

"Według mnie większość zajęć wykazuje poważne luki, jeżeli chodzi o nachylenie treści i sposobów prowadzenia zajęć do późniejszych potrzeb nauczyciela. Wydaje mi się, że część prowadzących zapomina, że mamy być nauczycielami. Jeżeli chodzi o przedmioty kierunkowe, to owszem, dają one podstawę w sensie zdobycia pewnych treści merytorycznych, ale nie zostaje położony nacisk na te elementy, które są najbardziej przydatne w przyszłym przekazywaniu wiedzy uczniom. Prowadzi to do tego, że podczas przygotowań do prowadzenia lekcji natrafiamy na trudności typu, co jest najważniejsze, co przekazać, aby nie zgubić się w szczegółach. Owszem, teraz mamy możliwość konsultacji, ale później będzie to niemożliwe i w wielu wypadkach będziemy musieli robić wszystko na wyczucie [...]"

"Jeżeli chodzi o ćwiczenia, to niektóre z nich sprowadzają się do mechanicznego przepisania urywka z książki i przeczytania tego w ramach tych 90 minut; w ogóle ćwicze-

nia nie uczą człowieka myśleć, a tylko "ćwiczą" umiejętność przygotowania notatek i posługiwania się nimi w określonym momencie. Za największy minus studiów historycznych uważam karygodne braki map, atlasów itp. Jak ja będę mogła egzekwować od uczniów umiejętność posługiwania się mapą, skoro sama z tym mam też czasem trudności. Nigdy nie sądziłam, że historia to tylko liczby i zdania, przecież to także i przede wszystkim czas i przestrzeń - dlaczego więc nie używamy map? Także mam pretensje do pracy ze źródłami historycznymi - przecież takowe zalecają dydaktycy stosować na lekcjach w szkole, ale jak tu stosować, skoro człowiek "nie wie, na czym stoi". Jako historycy-nauczyciele powinniśmy na ćwiczeniach w dużej mierze korzystać ze źródeł, umieć je odpowiednio zinterpretować. Będziemy uczyć i wymagać od uczniów myślenia historycznego, ale jak my myślimy? - utartymi sloganami i książkowymi interpretacjami".

"Minusem zajęć dydaktycznych z punktu widzenia potrzeb praktyki nauczycielskiej jest zbyt powierzchowne i schematyczne sprawdzanie wiadomości na ćwiczeniach. Tematy zadawane do przygotowania są bardzo rozległe, co uniemożliwia głębsze zapoznanie się z poszczególnymi zagadnieniami [...]".

Wobec tak krytycznego nastawienia studentów III roku warto poznać ich postulaty i propozycje pod adresem treści i struktury ćwiczeń:

- "podejmować trudne tematy, pomagające nam w samodzielnej dyskusji z młodzieżą szkolną",
- "prowadzący powinni nas w pewnym stopniu ukierunkowywać, jak z danym tematem postąpić w szkole podstawowej, a jak w średniej, gdzie młodzież żywo reaguje; uczyć się bardziej wybiórczo, odróżniać podstawowe treści merytoryczne od drugoplanowych",
- "powinny być prowadzone w formie rozmów i dyskusji, a nie szkolkowego odpytywania",
- "więcej korzystać ze źródeł, środków dydaktycznych, literatury niedostępnej w szkołach",
- "przerabiać w sposób bardziej skondensowany to, co jest najbardziej potrzebne w pracy zawodowej",
- "uczyć się interpretowania faktów, by potem umieć to robić w klasie",

- "zwracać uwagę na warsztat pracy nauczyciela historii w szkole",
- "niech to będzie dyskusja kierowana przez studentów; dobierać tematy, które mogą zaciekać studentów, układać wspólnie programy ćwiczeń",
- "problemowe ujmowanie zjawisk",
- "na III roku powinniśmy przebywać więcej w szkole niż na Uczelni",
- "poznać zabytki, trasy wycieczkowe, ważniejsze miejscowości",
- "prowadzący zajęcia powinni się poczuć bardziej wychowawcami niż naukowcami, kadra powinna prowadzić zajęcia w szkole",
- "studenci - od czasu do czasu - powinni prowadzić zajęcia uczelniane dla swych kolegów".

Wypowiedzi studentów IV roku historii nie odbiegały zasadniczo od krytycznego tonu ich młodszych kolegów, były jednak bardziej umiarkowane w ferowaniu jednoznacznych skrajnych opinii. Oto przykład:

"Analizując tok czteroletnich zajęć na uczelni i porównując, a właściwie oceniając ich przydatność w praktyce nauczania w szkole, muszę stwierdzić, iż po głębokim zastanowieniu doszłam do wniosku, że rzadko w przygotowaniu się do lekcji brałam pod uwagę i stosowałam metody, które były realizowane przez prowadzącego ze mną zajęcia. Czasem jednakże podświadomie wykorzystywałam doświadczenia nabyte na Uczelni. Zwracałam uwagę i podkreślałam te sprawy, na które i mnie zwracano uwagę, może choćby ze względu na ich ważność [...]. Ogólnie jednak mogę powiedzieć, że wpływ metodyki zajęć na studiach był niewielki na wybór metody zajęć w szkole, choć nie mogę go zupełnie pominąć".

Ktoś inny napisał:

"Doświadczenia w zakresie metod prowadzenia ćwiczeń znalazły w wielu przypadkach odzwierciedlenie w mojej praktyce. Przy rozwiązywaniu np. problemów w zakresie historii średniowiecznej, bo ten okres dotyczył przeważnie mojej praktyki, śladem moich wykładowców na Uczelni starałem się stosować podobne rozwiązania metodyczne. Np. po podaniu wiadomości stosowałem częstą pracę z tekstem źródłowym. Uważa-

łem, że jest to wprost konieczne, by uczniowie nie przyjmowali na sucho moich wypowiedzi, tylko by w miarę możliwości popierać to tekstem źródłowym, wyraźnie przeze mnie przeczytanym [...]; odtwarzać ciekawe przykłady czy pełne humoru, by tym samym pociągnąć przez to uczniów do zainteresowania się danym tematem [...]"

W ankietowych wypowiedziach (badania p. W. Roman) pojawiły się znowu krytyczne uwagi studentów IV roku, a wśród nich i takie:

- "nie odczułam większej różnicy między szkołą średnią a metodami uczenia się na studiach",

- "różnicy chyba dużej nie ma - z mniejszych podręczników przeszliśmy do grubszych, może trochę więcej samodzielności i umiejętności selekcji materiału historycznego",

- "tam pamięciowe zapamiętywanie, tu umiejętność łączenia faktów, krytycznej oceny, selekcji materiału",

- "tam bierne uczenie się, tu metody poszukujące, metody samodzielnego zdobywania potrzebnych wiadomości",

- "metody te nie uległy większej zmianie, chyba tylko to, że w liceum historii uczyłem się bardziej systematycznie niż na studiach, więcej czytałem".

Ukazany wyżej wycinkowy obraz badań studentów historii pod kątem ich stosunku do metodyki zajęć ćwiczeniowych z przedmiotów historycznych nie pozwala na wyciągnięcie szerszych wniosków i uogólnień. Jest co najwyżej sygnałem istnienia w aktualnej praktyce metodycznej studiów historycznych pewnych zjawisk, które niekorzystnie mogą współkształtować umiejętności dydaktyczne przyszłych nauczycieli historii. Pokazuje zarazem pewne rozbieżności w opiniach samych studentów, można było zetknąć się z wypowiedziami wykluczającymi się wzajemnie (jedne stwierdzają fakt występowania ćwiczeń problemowych na danym roku, inne podkreślają monologiczny i mechaniczny sposób omawiania problematyki historycznej na zajęciach itp.).

Na tle omówionych na początku artykułu najważniejszych założeń teorii dydaktycznej, stojącej u podstaw nowoczesnie pojmowanych ćwiczeń, głosy studentów skłaniać powinny do refleksji i pewnych modyfikacji zajęć uczelnianych, w imię poprawy procesu kształcenia przyszłych nauczycieli historii.