

TADEUSZ SŁOWIKOWSKI

Nowoczesność i tradycja w nauczaniu historii

Jedną z cech prawdziwie twórczego nauczyciela powinien być stały niepokój dydaktyczny towarzyszący jego pracy i wyrażający się między innymi w refleksji ogarniającej całość pedagogicznych doświadczeń - analizujący je i wykrywający zarówno dobre, jak i słabeze strony własnego dydaktycznego postępowania.

Owo zastanawianie się nad metodami pracy, nad tymi czy też innymi dydaktycznymi posunięciami, wiedzie w prostej linii do doskonalenia warsztatu nauczycielskiego, gdyż wszelka refleksja jako cecha myślącego prawdziwego nauczyciela - refleksja, której przedmiotem są problemy dydaktyczne, z natury rzeczy prowadzi do ożywienia pracy pedagogicznej i zabezpiecza ją przed skostnieniem i wszelkim rutyniarstwem. Sama jednak refleksja nad własnymi doświadczeniami pedagogicznymi, jakkolwiek odgrywa rolę decydującą, nie wystarczy. Należy ją stale konfrontować ze zmianami zachodzącymi w różnych dziedzinach życia społecznego, śledząc ponadto zarówno rozwój, jak i najnowsze osiągnięcia tak w dziedzinie nauk pedagogicznych, głównie w psychologii rozwojowej, jak również w zakresie przedmiotu własnej specjalizacji naukowej¹.

Ta synchronizacja żywotności dydaktycznej nauczyciela z potrzebami politycznymi i społecznymi z jednej strony, a z drugiej doskonała orientacja i znajomość aktualnego

¹ Porównaj: W. Okoń, U podstaw problemowego uczenia się, Warszawa 1964, s. 7.

rytaur nauki może jedynie zapewnić nauczycielowi to, że nie pozostanie on w tyle, lecz wprost przeciwnie - będzie stale pogłębiał, rozwijał i udoskonaliał własny warsztat pedagogiczny.

Naturalnie, doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, że dla zapewnienia stałego postępu i rozwoju metod pracy nauczycielskiej nie wystarczy tylko ów - tak mocno podkreślony przez nas - niepokój dydaktyczny nauczyciela. Do pomocy stanąć musi przy nim dydaktyk, w tym celu, aby zapewnić mu możliwość głębszego wniknięcia w istotę zmian zachodzących na danym etapie rozwojowym w życiu szkoły - przez ujęcie ich w ramy teoretycznych rozważań i nadanie im przez to naukowej rangi.

I znowu pragniemy podkreślić, że podobnie jak konieczna jest synchronizacja nauczycielskiej refleksji dydaktycznej ze zmianami zachodzącymi w otaczających warunkach i potrzebach chwili, tak również konieczne jest współdziałanie nauczyciela i dydaktyka-teoretyka, jeżeli w ogóle można go tym mianem określić, dla doskonalenia nauczycielskiego warsztatu pracy. Tylko bowiem na tak pomyślanej i realizowanej podstawie można zapewnić prawdziwy rozwój i stałe unowocześnianie szkolnych metod i sposobów pracy nauczyciela historyka.

Gdy z kolei zastanawiamy się nad tym, jak problem ten wygląda w nauczaniu historii, wydaje nam się, że potrzeba unowocześnienia metod pracy dydaktycznej w zakresie tego przedmiotu jest niezwykle, a właściwie wyjątkowo, ważna. Historia bowiem jako przedmiot szkolnego nauczania posiada ogromne wartości ideowo-wychowawcze, co nadaje jej w szkole specjalną rangę. Chodzi więc o to, aby metody pracy nauczyciela ułatwiały uczniowi wydobywanie z materiału historycznego, który jest przedmiotem jego poznania, ów głęboki ładunek emocjonalny, nieodzowny dla właściwej atmosfery wychowawczej w szkole. Konkretna rzeczywistość polityczna, w jakiej kształtuje się osobowość ucznia jako przyszłego obywatela, wymaga

bowiem od nauczyciela stałej czujności i niejako dydaktycznej gotowości w tym zakresie - a to znowu w konsekwencji rzutować musi na specyficzne metody jego pracy.

Toteż nic dziwnego, że dydaktyka lat ostatnich, a przede wszystkim dydaktyka w krajach socjalistycznych, zwróciła baczność uwagę na wydajność procesu nauczania i wychowania, wysuwając przez to samo na plan pierwszy ucznia, a nie jak dotąd bywało - program szkolny i samą treść nauczania. I to chyba jest najistotniejszą różnicą między tym, co przywykliśmy określać jako nauczanie tradycyjne, a tym, co uznajemy za nauczanie nowoczesne. Istota bowiem rzeczy leży nie w tym czy innym posunięciu nauczyciela w zakresie jego pracy dydaktycznej, nie w tej czy innej pomocy naukowej, jakiej on użyje, ale w sposobie, w jaki podchodzi do swego ucznia jako istotnego podmiotu procesu nauczania, w postawie, jaką zajmuje on wobec niego, gdyż uczeń jest przecież ośrodkiem jego zainteresowań oraz wszystkich jego wysiłków dydaktycznych i zabiegów.

Prof. Tadeusz Kotarbiński w swej pracy: O pojęciu metody², określił metodę jako "sposób stosowany ze świadomością możliwości jego zastosowania w przypadkach takiego typu, którego egzemplarz w danym przypadku rozpatruje osoba działająca". Przyjęcie tej definicji pociąga za sobą szereg konsekwencji. Wiemy przecież, że wszelki sposób jest sposobem jakiegoś działania, "sposobem zaś działania jest to, z jakich i jak wzajem ustosunkowanych czynności składa się to działanie". A więc innymi słowy, chodzi o to - przechodząc na grunt ściśle dydaktyczny - aby nauczyciel wprowadzając jakąś metodę do swej pracy dydaktycznej zdawał sobie doskonale sprawę z tego, czy istnieją pełne możliwości jej zastosowania, a następnie, jakie kolejne czynności musi wyko-

² T. Kotarbiński, O pojęciu metody, w: Wybór pism, t. II. Warszawa 1958 oraz w: Zeszyty Filozoficzne Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1957, s. 5.

nać i w jakim stosunku do siebie owe czynności muszą pozostawać. A to wszystko po to, aby korzyści, jakie przy tak zastosowanej metodzie pracy nauczyciela odnoszą uczniowie, były jak najbardziej pełne. Pełne zaś mogą być jedynie wówczas, kiedy pobudzona zostanie ich intelektualna aktywność. Innymi słowy, powinna w tym przypadku zaistnieć pełna współpraca nauczyciela i uczniów, oparta na wzajemnym zrozumieniu. Tylko bowiem ów kontakt psychiczny, wyrażający się we wzajemnym współdziałaniu i zrozumieniu, wiedzie w prostej linii do tego, że materiał historyczny, będący przedmiotem poznania ucznia, staje mu się bliższy, a przez to samo i bardziej zrozumiały. Konieczna jest jednak w tym przypadku ze strony nauczyciela umiejętność kierowania samodzielnym wysiłkiem ucznia, prowadząca w dalszej konsekwencji do wypracowania właściwych metod jego pracy umysłowej.

Mówiąc o metodzie i określając ją jako "sposób zastosowany ze świadomością możliwości jego zastosowania w przypadkach takiego typu, którego egzemplarz w danym przypadku rozpatruje osoba działająca" - mieliśmy naturalnie na myśli metodę pracy nauczyciela historii. Ale to nie wyklucza zastosowania tejże definicji i do metody pracy ucznia, oczywiście z konieczną modyfikacją, polegającą na tym, że przy określaniu "ze świadomością możliwości [...] zastosowania" nie będziemy rozumieli owej świadomości jako całkowitej czy pełnej, a to dlatego, że przecież "w wielu wypadkach [...] uczeń stosuje w swej pracy pewien powtarzający się sposób, nie czyniąc tego jednak z całkowitą świadomością zastosowania go w przypadkach takiego typu, którego egzemplarz w danym wypadku rozpatruje". I z tego wynika prosta wniosek, że przy wprowadzaniu do metody pracy ucznia pojęcia "świadomości", z jaką ją stosuje, musimy dodać określenie "pewnej", a nie "całkowitej"³. Metody pracy nau-

³ Tamże.

czyciela historii stosowane tak w toku lekcji, jak i w kierowaniu pracą domową ucznia, winny zatem zmierzać, jak już powiedzieliśmy wcześniej, do przekazania uczniom określonych modeli ich metod pracy umysłowej związanej z uczeniem się historii. Przez pojęcie modelu metody rozumiemy - za Jarosławem Rudniańskim⁴ - postulowany sposób określonej pracy umysłowej ucznia, z tym jeszcze dodatkowym wyjaśnieniem, że o ile skuteczność rzeczywista stosowanej metody daje się stopniować w większej lub mniejszej mierze o tyle model metody (a więc metody zalecanej) postuluje skuteczność całkowitą - pełną.

Musimy przy tym pamiętać, że jeżeli nauczyciel historii pragnie wdrożyć uczniów do stosowania modeli metod zalecanych przez siebie, z uwagi na cel, jaki powinni osiągnąć, czyli tak zwany cel normatywny, jaki ma stanowić wynik dobrej roboty - to trzeba przede wszystkim zadbać, by uczniowie taki właściwie, a nie inny wynik wytyczyli sobie jako cel, co wcale nie jest łatwe. Zagadnienie bowiem, w jaki sposób należy wdrażać uczniów do stosowania skutecznych modeli metod pracy umysłowej, jest kwestią otwartą - w polskiej literaturze dydaktycznej na przykład sprawa ta znalazła bardzo słaby oddźwięk, a badania w tym zakresie w odniesieniu do nauczania historii nie zostały dotąd nawet zapoczątkowane⁵. Wydaje się jednak, że można zaryzykować twierdzenie, iż należy przy tym uwzględnić duży stopień złożoności i różnorodności konkretnych sytuacji, z którymi uczeń w swej codziennej pracy ma do czynienia i dlatego trzeba pozostawić mu w tym przypadku stosunkowo duży margines swo-

⁴ J. Rudniański, Metody pracy umysłowej ucznia. PZWS, Warszawa 1967, s. 13-21.

⁵ Jeden z doktorantów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie pod kierunkiem autora artykułu opracowuje rozprawę doktorską na temat skuteczności pracy domowej ucznia w uczeniu się historii, w której przedmiotem badań będą modele metody pracy umysłowej ucznia i ich zastosowanie.

body. Sędzimy, że nie należy go zbyt krępować i chyba można przyjąć za wskazówkę zasadę prof. Tadeusza Kotarbińskiego, że "nauczając trzeba umieć pogodzić troskę o wyrabianie automatyzmów z zadaniem rozbudzania umysłów" - chociaż jest to synteza niezmiernie trudna.

Wysunięcie więc na plan pierwszy w procesie nauczania historii - ucznia, co uznaliśmy za podstawową cechę nowoczesności metod pracy nauczyciela, nie usuwa w cień osoby samego nauczyciela, który z konieczności w metodach tradycyjnych - podających znajdował się na pierwszym planie. Nie stracił on przez to niczego ze swej ważności i atrakcyjności. Wprost przeciwnie, przesunięcie go niejako na plan drugi jest całkowicie pozorne. Wszak - jak to wynika z naszych poprzednich rozważań - to on właśnie nie tylko przekazuje wiadomości historyczne, ale faktycznie kieruje przebiegiem procesu poznawczego ucznia w zakresie uczenia się historii - poprzez przekazywanie mu skutecznych modeli metod jego pracy umysłowej. Tym samym więc rozwija logiczność i poprawność samodzielnego myślenia ucznia i właściwie niejako kształci, czy może lepiej - formuje jego młodzieńczą osobowość.

Może zaś tego dokonać jedynie wówczas, "gdy umie wyzwalać tkwiące w uczniach siły i możliwości twórcze oraz wykonywać je w dobrze przeprowadzonym procesie wychowawczym". To ostatnie zaś wystąpi w całej pełni dopiero wówczas, gdy nauczyciel tak zorganizuje swą pracę, aby poszczególne czynności występujące w sposobach jego działania dydaktycznego zmierzały stale do usprawnienia pracy umysłowej uczniów, jakkolwiek - powtarzam - przy obecnym stanie badań nad procesem poznawczym ucznia w zakresie uczenia się historii nie da się jeszcze głębiej, przynajmniej w Polsce sprecyzować tego zalecenia. Można tylko na razie zwrócić uwagę na fakt, że w obecnej chwili dzięki rozwojowi techniki, która została przeniesiona do szkoły, wzbogaci-

cił się ogromnie asortyment środków metodycznych, którymi dysponuje nauczyciel i dzięki którym może urozmaicić sposoby pobudzania aktywności umysłowej uczniów. Mamy tutaj na myśli przede wszystkim środki audiowizualne, o których ze zrozumiałych względów nie możemy w tej chwili mówić szerzej.

Wśród metod zaś występujących obecnie w nauczaniu historii wydaje nam się, że najbardziej skuteczna będzie w tym przypadku metoda, jaką przywykliśmy określać mianem pracy pod kierunkiem - ujmując ją jednak w bardzo szerokim znaczeniu tego słowa, bo chociaż we współczesnej dydaktyce termin ten został raczej zarzucony, to jednakowoż przyznać musimy przecież, że w pojęciu tej metody mieszczą się wszystkie te sposoby działania nauczyciela, które mają na celu umiejętne kierowanie samodzielną pracą umysłową uczniów⁶.

Mamy tutaj na myśli naturalnie nie tylko pracę uczniów występującą na lekcji, ale również i tak zwaną pracą domową. Zdajemy sobie przecież sprawę z tego, że metody uczenia się historii i nauczania tegoż przedmiotu są ze sobą jak najściślej powiązane. Praca domowa stanowi przedłużenie lekcji szkolnej, a badania strukturalistów prowadzą do wniosku, że naukę domową należy traktować jako dopełnienie lekcji szkolnych, z którymi nauka ta stanowi nierozzerwalną całość. Musimy jednakże pamiętać o tym, że to, co się dzieje na lekcji, wpływa bezpośrednio na treść nauki domowej ucznia, ale tylko pośrednio - poprzez sposób ujęcia owej treści - na metodę pracy ucznia w domu. Innymi słowy, metody nauczania wpływają bezpośrednio na to, co uczeń ma w domu zrobić, lecz tylko pośrednio na to, jak ma to zrobić. Należy bowiem wyraźnie odróżnić - idąc za Tadeuszem Kotarbińskim - materiał zdarzenia (to, z czym się coś dzieje), a więc

⁶ Porównaj T. Słowikowski i S. Wróbel, O niektórych metodach wprowadzania nowego materiału na lekcjach historii, PZWS, Warszawa 1964.

materiał historyczny, jaki jest przedmiotem pracy domowej ucznia, oraz tok, czyli przebieg zdarzenia, a więc przebieg operacji umysłowych ucznia występujących w trakcie pracy domowej. Jeżeli więc będziemy pojmować pracę domową ucznia jako "zespół struktur czynnościowych, w których zasadniczą rolę odgrywa podmiot, który odbiera informacje oraz podejmuje i wykonuje swoje decyzje" - to prosty stąd wniosek, że dążyć musimy przede wszystkim do tego, aby dowiedzieć się, jak ten uczeń pracuje w domu, jak czyni to obecnie i jak powinien czynić to w przyszłości, aby praca jego była sprawna. A przecież można to jedynie zrobić wówczas, kiedy nauczyciel stosuje metodę, która pozwala mu tylko kierować pracą umysłową uczniów, ale również obserwować równocześnie tok jego działania oraz poszczególne jego stadia. Takie zaś możliwości daje praca pod kierunkiem. A gdybyśmy nawet stanowczo jej nazwę zarzucili, jako w pewnym sensie tradycyjną - gdyż sięga ona przecież swymi korzeniami w lata międzywojenne - to taką samą sposobność dają metody o bardziej nowoczesnej nazwie, jak przede wszystkim metoda obserwacji historycznej, analizy i syntezy, problemowego nauczania, a nawet w pewnym sensie chyba także tak zwane nauczanie programowane, chociaż trudno w tym początkowym stadium stosowania go, i to raczej próbnie w Polsce, coś zdecydowanego na ten temat powiedzieć.

Zastanawiając się dotąd nad podstawowymi cechami metod nauczania historii, które określiliśmy jako nowoczesne, rozpatrywaliśmy je z płaszczyzny raczej czysto dydaktycznej. Sądzymy wobec tego, że obecnie należy popatrzeć na nie pod kątem widzenia materiału historycznego, jaki jest przedmiotem poznania uczniów. Jest to konieczne, gdyż w naszym przekonaniu nowoczesność metody zależy nie tylko od właściwej postawy pedagogicznej nauczyciela, ale również od sposobu, w jaki ujmuje on materiał historyczny będący przedmiotem jego dydaktycznych zabiegów. Od tego zatem, w jakiej formie

i niejako postaci zostaje tenże materiał historyczny przedstawiony i podany uczniowi, lub też czy i w jaki sposób jest uczeń przygotowany do tego, aby nauczyć się dostrzegać w materiale historycznym, który rozpatruje, całą jego złożoność, a zarazem całość kształtu. Innymi słowy, chodzi nam o to, czy uczeń jest przygotowany do tego, aby ujmować dzieje ludzkości w całej ich bogatej i różnorodnej treści, w całym skomplikowaniu wielostronnych i różnokierunkowych powiązań zachodzących pomiędzy rozmaitymi dziedzinami życia społeczeństw ludzkich. Wiemy przecież, że proces dziejowy nie może być bezpośrednim przedmiotem poznania naukowego, tym bardziej nie może on stać się przedmiotem poznania w bezpośrednim nauczaniu szkolnym. Nabywanie więc wiadomości przez uczniów odbywa się przez poznawanie tylko poszczególnych wybranych elementów procesu dziejowego. Jak z tego wynika, materiał historyczny przeznaczony do szkolnego nauczania historii nie może odzwierciedlać całego procesu dziejowego, jedynie zbliżać ucznia do wiedzy o owym procesie i do rozumienia, czym jest ów proces⁷.

Chodzi o to, aby nauczyciel tak dobierał poszczególne elementy procesu dziejowego, naturalnie w ramach programu obowiązującego w danej klasie i na danym stopniu nauczania historii, aby obraz minionej rzeczywistości, jaki ma się wytworzyć na tej podstawie w umyśle ucznia – jak najbardziej odpowiadał temu, co staje się przedmiotem jego poznania. Myślimy tutaj naturalnie nie tylko o samych luźnych faktach historycznych, ale również o różno – i wielokierunkowych powiązaniach pomiędzy nimi, jak też i o innych elementach procesu dziejowego, a więc o ludziach i to zarówno

⁷Obszerniej o tym mówią: W. Moszczeńska i A. Bornholtzowa w pracy: Nauczanie historii a nauka historyczna, Warszawa 1964 oraz T. Słowikowski w książce pt. Metodyka nauczania historii. Podręcznik dla studiów nauczycielskich, PZWS, Warszawa 1967.

o wybitnych jednostkach, jak i o masach ludowych, a także o różnych realiach życia społecznego. Wszystko zaś po to, aby baza, jaką określimy mianem faktograficznej, była wystarczająca do kształtowania i rozwijania w umyśle ucznia trudnych, złożonych i wysoce abstrakcyjnych pojęć historycznych, bez których rozumienia wszelka wiedza historyczna uczniów staje się nie tylko pozorną, ale właściwie całkowitą fikcją.

Pamiętać przecież musimy, że najistotniejszą cechą specyfiki historii w nauczaniu w szkole jest to, że prawie cały przedmiot poznania ucznia jest zupełnie wyłączony spod jego bezpośredniej obserwacji, wszystkie bowiem wydarzenia dziejowe czy też zjawiska, o których dowiaduje się i które, co ważniejsze, powinien zapamiętać i zrozumieć, a także wszelkie związki pomiędzy nimi oraz inne elementy procesu dziejowego, zachodziły nieraz w bardzo odległych od ucznia czasach i przestrzeni historycznej i należą do przeszłości - są więc dla bezpośredniej jego obserwacji niedostępne.

Nawet zabytki architektury pozostałe do czasów współczesnych są dla niego "martwe" i niewiele mówią, ponieważ zostały pozbawione tła historycznego, w jakim się niegdyś znajdowały. Wplecione w nowoczesną architekturę zatraciły w dużym stopniu swoją wymowę historyczną i przez to ich oddziaływanie na wyobraźnię uczniów znacznie się zmniejszyło. Nie możemy ich przecież ożywić i wypełnić ludźmi minionych epok, którzy w nich żyli i działali. Pozostają więc najczęściej dla ucznia obojętne. Ich architektura i artystyczne piękno nie oddziałują na psychikę w tej mierze, jakbyśmy tego sobie życzyli. Rzeźba Fidiasza, portret pędzla Leonarda da Vinci - nabrałyby kolorów i życia, gdyby uczeń mógł obok nich zobaczyć ich twórców. Stara broń zaś i drewniane radło (pług) ożywiłyby się w rękach średniowiecznego rycerza czy też pochylonego w ciężkim codziennym trudzie pańszczyźnianego chłopca. Zabrzmiałyby szczerkiem

broni barykady Komuny Paryskiej - poruszałyby wyobraźnię ucznia i przyśpieszyłyby rytm jego serca ta czy inna odezwa, gdyby je uczeń mógł bezpośrednio usłyszeć. To samo dotyczy faktów, zjawisk i innych elementów procesu dziejowego, jakie stają się przedmiotem poznania ucznia. Chodzi w tym przypadku nie tylko o to, że zaistniały one tylko raz w dziejach i nigdy się już w identycznej formie nie powtórzą, ale także i o to, że przywoływane niejako przez nauczyciela z przeszłości w celu przekazania ich uczniom zostają, podobnie jak materialne zabytki historyczne, pozbawione naturalnego tła historycznego, w którym kiedyś istniały. Wyobcowane zaś i wyrwane z konkretnego uwarunkowania historycznego tracą również na sile oddziaływania emocjonalnego, a tym samym stają się trudniejsze do zrozumienia i oceny. Uczeń współczesny poznaje je w zupełnie innych warunkach historycznych i nie może zrozumieć w pełni wymowy tych faktów, które zaistniały niegdyś. Wszystko to razem wzięte utrudnia uczniowi przebieg procesu poznawczego, hamuje go, a tym samym utrudnia również pracę dydaktyczną nauczyciela. Wydaje się, że najważniejszą trudność dla większości uczniów stanowi dostrzeganie faktów historycznych w perspektywie dziejowej, czyli innymi słowy - w czasie. Znajomość chronologii wcale tej trudności nie rozwiązuje. Można bowiem znać daty historyczne i nawet poprawnie wiązać je z odpowiednimi wydarzeniami historycznymi - a nie orientować się w czasie historycznym. Znany przykład z własnych obserwacji i przeprowadzonych badań, że uczeń w szkole podstawowej pamiętał datę bitwy pod Maratonem, a na pytanie, jak to było dawno - odpowiedział, że to było tak dawno, iż tylko najstarsi ludzie mogą to pamiętać.

Toteż problem porządkowania faktów historycznych przez uczniów to problem otwarty w polskiej dydaktyce historii i będący obecnie przedmiotem badań naukowych. Myślę, że rozwiązanie tego zagadnienia zarówno w teorii, jak i w prak-

tyce oddałoby ogromną usługę nauczycielowi i przyczyniłoby się do niewątpliwego podniesienia wyników nauczania.

Tym większego znaczenia przy tego rodzaju specyfice przedmiotu nauczania, jakim jest historia, a zarazem przy tych ogromnych trudnościach, jakie w związku z tym gromadzą się przed nauczycielem - nabierają właściwe metody pracy nauczyciela oraz metody pracy umysłowej ucznia. Rzeczą najistotniejszą w przekazywaniu uczniom odpowiednich modeli tych metod jest taki ich dobór, aby nauczyć ich właściwego ujmowania materiału historycznego, aby wyrobić u nich umiejętność orientowania się w czasie historycznym, przekazać sprawność analizy, a zwłaszcza syntezy materiału historycznego. Wszystko to bowiem może pozwolić na właściwą ocenę przeszłości, a tym samym i głębsze rozumienie teraźniejszości. W rezultacie zaś - zbliżyć uczniów do rozumienia prawidłowości rozwoju społeczeństw.

Sędzimy, że doskonałą wytyczną dla nauczyciela w tej bardzo trudnej jego pracy dydaktycznej będzie sformułowanie Włodzimierza Lenina dotyczące umiejętności ujmowania materiału historycznego. Wprawdzie sformułowanie to dotyczy raczej pracy naukowej aniżeli dydaktycznej, ale uważam, że śmiało można je dostosować do szkolnego nauczania historii. A oto jego słowa:

"W dziedzinie zjawisk społecznych nie ma chwytu bardziej rozpowszechnionego i bardziej niewłaściwego niż wyławianie poszczególnych faktików, zabawa w przykłady. Dobrać fakty w ogóle - to nie sprawia żadnej trudności, ale też nie ma żadnego znaczenia lub ma znaczenie czysto negatywne, wszystko bowiem zależy od konkretnej sytuacji historycznej poszczególnych przypadków. Fakty, jeśli się je bada w ich całości kształcie, w ich związku wzajemnym, są rzeczą nie tylko "upartą", ale też bezwzględnie przekonującą. Faktiki rozpatrywane bez uwzględniania całokształtu, uwzględnienia związków, oderwane i dobrane dowolnie, są właśnie tylko zabawą albo czymś jeszcze gorszym [...]"

(Statystyka i socjologia, w: Dzieła, t. 21, Warszawa 1951, s. 300-301)

Nasuwa się teraz w konsekwencji naszych rozważań pytanie, czy mogą temu zadaniu, jakie staje przed nauczycielem historii, odpowiadać tradycyjne li tylko podające metody nauczania tego przedmiotu. Odpowiedź musi być z natury rzeczy negatywna. Niewątpliwie można dobrze przygotowanym wykładem pokazać uczniom, jak należy analizować i syntetyzować materiał historyczny. Można również podać przykład właściwie przeprowadzonego uogólnienia faktów i logicznie wyprowadzonego końcowego wniosku - ale można to zrobić raz na jakiś czas i raczej traktować jako punkt wyjścia do dalszej już samodzielnej pracy uczniów, ujętej w ramach podanej im i realizowanej metody pracy. Zbyt bowiem częste stosowanie metody podającej uśpiłoby niejako intelektualną czujność uczniów i przyzwyczało ich do inercji, psychicznej stagnacji - a nam przecież chodzi o to, aby rozbudzić ich intelektualny wysiłek i samodzielne myślenie. Toteż istnieje w nauczaniu historii absolutna konieczność stałego pobudzania aktywności, ale aktywności w pojęciu nowoczesnym - aktywności, przez którą rozumiemy samorzną chęć działania, wywołującą zewnętrzne lub wewnętrzne przejawy działalności, a w dalszej konsekwencji samodzielność w działaniu i myśleniu.

Jeżeli zastanowimy się nad tym, dzięki jakim czynnikom myślenie ucznia staje się samodzielne, to musimy na podstawie własnej obserwacji i doświadczenia oraz badań eksperymentalnych dojść do wniosku, że myślenie ucznia staje się samodzielne wówczas, kiedy zajęty on jest rozwiązywaniem zadania, którego rozwiązanie ma go doprowadzić do nowej, nie znanej mu dotąd myśli. Sytuacja taka wymaga bowiem rzeczywistego wysiłku myślenia, ścisłego i twórczego nastawienia wyobraźni, skrupulatnej obserwacji, a przy tym również koncentracji uwagi - daleko większej niż przy innych zajęciach, oraz szerokiej i pojemnej pamięci.

Ponieważ zaś te składowe niejako elementy w pracy umysłowej ucznia występują w całej pełni przy stosowaniu tak zwanego problemowego nauczania historii - zajęliśmy się nim szerzej od kilku lat w Polsce. Badania eksperymentalne nad tym zagadnieniem prowadzone są w Warszawie pod kierunkiem doc. Adeli Bornholtzowej⁸. Na obecnym etapie staramy się uściślić terminologię naukową oraz określić, co należy w praktyce szkolnej rozumieć przez nauczanie problemowe, metodę problemowego nauczania oraz problemowe ujmowanie materiału historycznego.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że w nauczaniu historii znacznie trudniej sformułować poprawnie problemy z dydaktycznego punktu widzenia, niż ma to miejsce przy nauczaniu przedmiotów przyrodniczych, a zwłaszcza matematyczno-fizycznych. Ponadto zdajemy sobie doskonale z tego sprawę, że przy rozwiązywaniu problemu historycznego uczeń ma bardzo małe możliwości samodzielnego sprawdzenia stopnia poprawności wyniku, do jakiego doszedł - autorytatywnym źródłem bowiem jego informacji jest w tym przypadku nie doświadczenie lub obserwacja, lecz gotowe wyjaśnienie słowne zawarte w książkach lub też w innych drukowanych pomocach naukowych. Dla przykładu - czy istnieje możliwość, aby uczeń po opracowaniu postawionego mu do rozwiązania pytania problemowego, "dlaczego Polacy gorąco poparli powstanie węgierskie w 1848 roku i wzięli w nim udział", mógł swój sąd o tym i stopień jego poprawności sprawdzić w oparciu o jakieś własne badania i przemyślenia?

Zastanówmy się więc chwilę nad tym, co należy rozumieć przez pojęcie nauczania problemowego. Sądziamy, że można w tym przypadku przyjąć sformułowanie wprowadzone przez A. Bornholtzową w cytowanej pracy, że "Nauczanie problemo-

⁸ A. Bornholtzowa, O stawianiu i rozwiązywaniu problemów w nauczaniu historii, "Wiadomości Historyczne", R. 1968, z. 3.

we we współczesnym znaczeniu to metoda poznawania, uczenia się przez dostrzeganie, stawianie i rozwiązywanie problemów przez uczniów". Takie postawienie sprawy wymaga w dalszym rozważaniu wyjaśnienia, co w nauczaniu historii należy rozumieć przez problem. Rozumie się samo przez się, że nie może tu być brany pod uwagę problem w sensie czysto naukowym, ale problem jaki, nazwalibyśmy problemem dydaktycznym czy nawet uczniowskim. Innymi słowy, mówiąc o nauczaniu i uczeniu się historii, uznajemy za problem trudność odczuwaną przez ucznia, wynikającą w toku jego pracy poznawczej, trudność, której pokonanie uznaje on dla siebie za pożądane, potrzebne, pożyteczne⁹. Chodzi więc o to, aby w toku opracowywania przez ucznia określonego materiału historycznego przy zastosowaniu zarówno pełnej samodzielności, jak również i przy współpracy nauczyciela wystąpiło u niego odczucie czy inaczej uświadomienie sobie problemu trudności dydaktycznej oraz zaistniała dobrowolność podjęcia wysiłku w celu jego pokonania. Innymi słowy, nie wystarczą pytania problemowe stawiane uczniowi przez nauczyciela, chociaż niewątpliwie z punktu widzenia dydaktycznego są bardzo cenne, nie można ich jednak określić mianem problemów dydaktycznych, gdyż źródłem ich powstania, może określić to trochę niewłaściwie, jest sam nauczyciel, a nie świadomość ucznia zaistniała w wyniku samodzielnego zaangażowania ucznia "[...] napięcie psychiczne, zapoczątkowane samodzielnym pytaniem (ucznia) jest o wiele większe i powoduje silniejsze zaangażowanie aniżeli napięcie powstałe (o ile ono w ogóle powstaje) przy okazji rozwiązywania problemu gotowego, sformułowanego przez nauczyciela, autora podręcznika [...]"¹⁰.

⁹ A. Bornholtzowa, op. cit., s. 119

¹⁰ Porównaj A. Bornholtzowa op. cit., s. 119.

Aby jednak tego rodzaju zjawisko dydaktyczne wystąpiło, aby uczeń sam wysunął problem do rozwiązywania przez siebie, powinien być na to odpowiednio przez nauczyciela nastawiony. Mam tutaj na myśli nastawienie psychiczne, a nie nastawienie wynikające z samego materiału rzeczowego, jaki jest przedmiotem operacji myślowych ucznia. Innymi słowy, nauczyciel powinien podkreślić konieczność zastanowienia się nad niektórymi sprawami, jakie mogą zainteresować uczniów lub pobudzić ich uwagę ze względu na wynikające wątpliwości niejasności czy też podobieństwa lub różnice z podobnymi faktami, zagadnieniami, o których już słyszeli, jakie znają itp. Jeżeli zlecenie pracy, jaką wykonać mają uczniowie, ograniczy się li tylko do podania tematu i określenia pomocy naukowych koniecznych do jej wykonania, to uczniowie opracują materiał w sposób raczej pamięciowy, powiedzmy ogólnie - bezproblemowy. Natomiast w przypadku rozsądnego zlecenia tej pracy - o ile nauczyciel wskaże możliwości głębszego ujęcia danego materiału, dokładniejszego jego przeanalizowania - sprawa może wyglądać zupełnie inaczej. Nie jest to rzecz łatwa. W swojej praktyce szkolnej podejmowałem wiele wysiłków w tym kierunku, często nieudanych, ale dłuższa praca z tym samym zespołem uczniowskim dawała jednak efekty. Zlecając raz swoim uczniom w liceum do przygotowania w domu materiał dotyczący Komuny Paryskiej, wyraźnie zaznaczyłem, że chodzi mi o to, aby zapoznali się z tym materiałem i niekoniecznie opracowywali go pamięciowo, gdyż będziemy jeszcze na ten temat mówili w ciągu następnych lekcji. Natomiast zależy mi, aby zastanowili się nad tym, co wyda im się w uchwałach Komuny zupełnie nowe, oraz wyodrębnili kwestie, które chciałiby omówić szerzej, wyjaśnić wątpliwości, jakie im się w związku z nimi nasuwają itd. Rezultaty były różne. Na lekcji następnej uczniowie zgłaszali wiele drobiazgów bez znaczenia, spraw raczej drugo- i trzeciorzędnych, ale kilka prób podjętych ze stro-

ny uczniów było ciekawych. Oto trzech uczniowie (na 30 w klasie) zgłosili problem: "na czym polegają różnice między uchwałami Komuny a zasadami głoszonymi przez uczestników rewolucji lipcowej i rewolucji w 1848 r. we Francji" - co więcej, próbowali na to postawione przez siebie pytanie dać odpowiedź, zwłaszcza że jeden z nich starał się owe różnice wytłumaczyć, "różnym układem społecznym" przywódców Komuny i wymienionych rewolucji, jak to sam określił. Był to niewątpliwie problem dydaktyczny. Wypłynął on bowiem w toku samodzielnej pracy uczniów i wyłoniony został przez nich. Zaistniał on zaś w wyniku wyodrębnienia elementów składowych materiału historycznego, jakie nastąpiło przy analityczno-syntetycznym charakterze operacji myślowych uczniów, w toku ich pracy domowej. Wydaje nam się więc, że przy nauczaniu problemowym ogromne znaczenie ma umiejętność wyodrębnienia przez uczniów określonych ważnych fragmentów materiału historycznego i skupienia na nich uwagi. W przypadku omawianym przez nas owo wyodrębnienie objęło uchwały Komuny, pod niewątpliwą, chociaż w miarę możliwości dydaktycznych, dyskretną sugestią nauczyciela.

Drugim niezmiernie ważnym rodzajem operacji myślowych występujących u uczniów w toku uczenia się problemowego jest w naszym przekonaniu grupowanie materiału historycznego. Wiemy przecież, że "zasadnicze myślowe grupowanie materiału powstaje w procesie recepcji jako równoznaczny proces myślenia (rozumienia) i zapamiętywania"¹¹. Natomiast w procesie odtwarzania może dokonywać się i często dokonuje się "korekta myślowa" tegoż materiału. W procesie recepcji następuje więc wyodrębnienie istotnych składników materiału historycznego i tworzą się ich powiązania w grupy. Jest to niezmiernie ważne, gdyż grupowanie materiału, a co

¹¹ Porównaj W. Szewczuk, Psychologia zapamiętywania, wyd. 3, PWN, Warszawa 1966, s. 415.

za tym idzie, sensowne jego ujęcie w szczegółowe punkty dyspozycji (planu) niewątpliwie ułatwia uczniom wysuwanie problemów, jakie określiliśmy mianem dydaktycznych.

Naturalnie zdajemy sobie z tego sprawę, że grupowanie materiału historycznego przez uczniów oraz wyodrębnianie określonych jego elementów może wystąpić tylko wówczas, gdy materiał będący przedmiotem poznania uczniów jest dostosowany do ich możliwości psychicznych, inaczej mówiąc, gdy uczniowie są zdolni go zrozumieć i pojąć. A. Bornholtzowa bardzo jasno sprecyzowała swoje stanowisko w tej sprawie. Pisze ona mianowicie, że:

"przy wszelakich próbach problematyzacji materiału nauczania, tj. specjalnego pozapodręcznikowego układu informacji, które mogłyby posłużyć do dostrzegania i rozwiązywania problemów uczniowskich, a także dostosowania innych aktywizujących zabiegów, jak zadania i ćwiczenia - warto pamiętać, iż źródłem wielu trudności ucznia są niedostateczne lub opacznie rozumiane pojęcia historyczne, wieloznaczne i trudne, pozornie zaś znane i łatwe. Trudności te są tym bardziej niebezpieczne, że są niedostrzegalne od razu lub trudno dostrzegalne nie tylko dla ucznia, ale często i dla nauczyciela".

Stanowisko to należy w pełni zaaprobować. Nie może być mowy o problematyzacji materiału historycznego w sensie dydaktycznym przez ucznia, jeżeli materiał ten jest dla niego niezrozumiały i dodajmy jeszcze, nie może być również mowy o nauczaniu problemowym, jeżeli nauczyciel nie będzie znał psychiki ucznia, jeżeli nie będzie orientował się w operacjach myślowych, jakie występują u ucznia w czasie jego pracy intelektualnej. To są nieodzowne warunki stosowania w nauczaniu historii problematyzacji materiału, podstawowe warunki nauczania historii, jakie określiliśmy jako nowoczesne.

Jeżeli przyjęliśmy zasadę, że jedną z cech nowoczesnego nauczania historii jest przekazywanie przez nauczyciela uczniowi modelu metody jego pracy umysłowej, to po naszych rozważaniach nad niektórymi tylko elementami nauczania pro-

blemowego wypada nam jeszcze rozszerzyć nasze poprzednie stwierdzenie. W owych modelach metod winny się znaleźć wskazówki ułatwiające uczniowi grupowanie materiału historycznego oraz jego wyodrębnianie w pracy o charakterze analityczno-syntetycznym, gdyż tylko wówczas uczeń może w samodzielnym wysiłku dokonać jego problematyzacji w sensie wysunięcia problemów dydaktycznych.

Powiedzieliśmy na początku naszych rozważań, że nowoczesność nauczania historii polega na zajęciu przez nauczyciela odpowiedniej postawy pedagogicznej wobec ucznia i staraliśmy się przynajmniej pokrótce wyjaśnić, na czym ta postawa powinna polegać. Obecnie na zakończenie pragniemy ustalić, jakie w naszym pojęciu elementy składają się na metodę pracy nauczyciela z uczniami, która byłaby zgodna z jego nowoczesną postawą pedagogiczną i tym samym zapewniała lepsze wyniki nauczania. Otóż w naszym przekonaniu w tak pojętej metodzie pracy winny wystąpić następujące elementy:

1. Dostosowanie metody do okoliczności warunkujących jej pełną realizację w klasie, czyli innymi słowy, musi tutaj wystąpić u nauczyciela pełna świadomość możliwości realizacyjnych wybranej metody.
2. Uświadomienie sobie kolejnych czynności, jakie należy wykonać w toku realizowania wybranej metody.
3. Dobór takiej metody, aby w danym przypadku jak najbardziej pobudzała aktywność umysłową uczniów.
4. Przekazanie w toku realizowania metody pracy nauczyciela - modelu określonych metod pracy umysłowej uczniów z wyraźnym ukierunkowaniem rodzajów operacji myślowych, jakie powinni podjąć uczniowie dla opracowania konkretnego materiału.
5. Dostosowanie metody niejako do potrzeb materiału historycznego, jaki jest przedmiotem poznania ucznia w toku danej lekcji.

6. Dogłębne wyjaśnienie materiału historycznego, jaki staje się przedmiotem poznania uczniów, aby uniknąć w miarę możliwości wszelkich wątpliwości i niejasności, które mogłyby utrudnić samodzielną pracę ucznia.

7. Wykorzystanie odpowiednio dostosowanych środków metodycznych (podręcznik, źródło historyczne, mapa itp.).