

JARMILA RUŽIČKOVA (PRAGA)

Niektóre problemy propedeutycznego kursu historii w czeskich szkołach podstawowych

Już od roku 1915 - jeszcze za czasów państwa Austro-Węgierskiego, którego częścią były czeskie ziemie - była wprowadzona do tak zwanej szkoły powszechnej nauka o ojczyźnie (vlastivěda), której głównym zadaniem było zwrócenie uwagi uczniów na najbliższą okolicę, zainteresowanie nią i skłonienie ich do gromadzenia informacji o niej. Nauka o ojczyźnie miała cztery części składowe: historyczną, geograficzną, przyrodniczą i przyrodniczo-badawczą. Taki też przedmiot przyjęła po roku 1918 do swojego systemu szkolnego Republika Czesosłowacka.

Nowy przedmiot miał pewne niedostatki, które wynikały z niezbyt jasnych koncepcji jego zadań i treści. Miały na to niewątpliwie wpływ różne kierunki pedagogiczne, z których wykryształizowały się dwa różne poglądy: pierwszy, "naukowy" - pod wpływem herbartyzmu - wypełniał program nadmierną ilością wiedzy i przeciążał pamięć uczniów; drugi - pod wpływem pądocentryzmu - wychodził przede wszystkim od zainteresowań uczniów i często nie dbał o systematyczne uporządkowanie materiału nauczania. Wpływy tych poglądów wywoływały później zmiany w treściach i metodach nauczania przedmiotu. Nauka o ojczyźnie miała wówczas do dyspozycji 2 godziny tygodniowo w klasie III, 3 w klasie IV, a w klasie V - 6 godzin w tygodniu.

Sprzeczności tych poglądów przewyciężał częściowo projekt N.Černego z roku 1933. Według tego projektu tematyka

przedmiotu powtarzała się w poszczególnych klasach, a jego treść coraz bardziej szczegółowa i naukowa odpowiadała wzrastającym możliwościom poznawczym uczniów. Nie udało się jednak zintegrować geograficznej, historycznej i przyrodniczej części przedmiotu. Materiał nauczania nie przekraczał zaś granic państwa.

Po drugiej wojnie światowej treść przedmiotu podzielono na nauczanie o ojczyźnie i nauczanie o przyrodzie. W nauczaniu o ojczyźnie koncentrowano uwagę na ważniejszych obrazach z dziejów naszego ludu oraz starano się wyrobić u uczniów orientację na mapie. Po roku 1948 było do ówczesnej pięcioletniej szkoły ludowej wprowadzone w I i II klasie nauczanie początkowe (prvouka). Nauka o ojczyźnie funkcjonowała natomiast w klasach III-V. Miała ona dawać uczniom podstawy wiedzy o ojczyźnie i przyrodzie. Składała się z trzech części - wiedzy o ojczyźnie, wiedzy o przyrodzie i organizacji uczniowskiej. Wszystkie trzy części stanowiły jeden przedmiot, ale każdej części uczono na osobnych lekcjach. Celem przedmiotu w III klasie było uczenie wychowanków pojmowania społecznych i przyrodniczych zjawisk z najbliższego środowiska dziecka - rodziny, szkoły, gminy i okolicy, w klasie IV - powiatu i województwa, a w klasie V - państwa. Program zwracał także uwagę w każdej klasie na obchodzenie pamiętnych dni.

W latach 1953-60 nauka o ojczyźnie została włączona do nauczania języka ojczystego i prac ręcznych¹. Wyoływało to w praktyce nauczanie wiele werbalizmu i odводziło uczniów od bezpośredniego oglądu poznawanej rzeczywistości.

¹ Učebni osnovy pro 1.-5. postupný ročník všeobecně vzdělávací školy pro školní rok 1953-4. Narodní škola. 1. vydání Praha 1953. Učebni osnovy všeobecně vzdělávací školy. Upravené vydání s metodickými poznámkami. Narodní škola 1.-5. ročník, 1. vydání Praha 1957.

W klasie V funkcjonowały już oddzielnie takie przedmioty, jak: historia, geografia i przyroda.

W roku 1960 została wprowadzona nauka o ojczyźnie do klas III-V podstawowej szkoły dziewięcioletniej. Miała ona dawać uczniom podstawową wiedzę o konkretnych faktach przyrodniczych i społecznych zachodzących w środowisku i na terenie całego kraju oraz ich wzajemnych zależnościach. Miała przygotowywać do systematycznego nauczania historii, geografii i przyrody w starszych klasach dziewięcioletniej szkoły podstawowej. Uczniowie mieli się zaznajamiać z obrazami z naszych dziejów, ze sposobem życia i pracy ludzi w różnych okresach, z niektórymi wybitnymi postaciami z naszej przeszłości, z historią walki ludu o postęp i sprawiedliwość społeczną. Na podstawie regionalnych geograficznych obrazów mieli wytworzyć sobie całościowy obraz CSRS, nauczyć się orientacji w terenie i czytania mapy. Zobowiązani byli obserwować rośliny i zwierzęta w domu i przyrodzie i troszczyć się o nie. Uczyli się poznawać osobniki i zjawiska przyrodnicze oraz stosunki pomiędzy nimi, dostrzegać związki między ludzką pracą i warunkami przyrodniczymi. Zaznajamiali się z różnymi dziedzinami ludzkiej działalności i zasadami higieny pracy. Nabywali wiedzę o ludzkim ciele, ochronie zdrowia, nawyki higieny i uczyli się pierwszej pomocy. Poznawali współczesne życie środowiska, miejscową produkcję, sukcesy lokalnych zakładów i rolniczych spółdzielni produkcyjnych². Materiał nauczania III i IV klasy realizowany w trzech godzinach tygodniowo miał bardziej kompleksowy charakter, w klasie V treść była podzielona na nauczanie o społeczności i nauczanie o przyrodzie (4 godziny tygodniowo).

² Učebni osnovy zakladni devitilate skoly. Učebni osnovy pro 1.-5. ročnik, 1. vydani Praha 1960.

Z dokonanego przeglądu widać, że nauka o ojczyźnie z niektórymi wyjątkami zajmowała istotne miejsce w programach naszej szkoły podstawowej. Uwidocznili się w niej niekiedy z większym, niekiedy z mniejszym powodzeniem dążenie do kompleksowego ujęcia problematyki i powszechnej użyteczności przedmiotu. Wykazaliśmy, że w 1960 roku program nauki o ojczyźnie doznał systematycznego uporządkowania, ale materiał nauczania wyraźnie dzielił się na części: historyczną, geograficzną i przyrodniczą. Widoczna jest też propedeutyczna funkcja omawianego przedmiotu dla dalszego kształcenia w dziedzinie specjalistycznych przedmiotów. Na treść kształcenia mają wszakże wpływ potrzeby społeczeństwa na danym poziomie jego rozwoju i stopień społecznego poznania, stąd wybór i układ tej treści jest problemem permanentnej innowacji i modernizacji³.

Zmieniające się warunki życia społeczeństwa i jego potrzeby wywierają złożony wpływ na szkolnictwo wywołując w nim wiele problemów, które rozwiązuje się bądź kompleksowo, tworząc nowe systemy dydaktyczno-wychowawcze, lub pobieżnie, dokonując doraźnych zmian w planach i programach nauczania.

W czasie przygotowywania nowego systemu wychowawczego w latach siedemdziesiątych wnikliwie rozważano zagadnienia wychowania i kształcenia dzieci w na nowo organizowanym, trwającym cztery lata, pierwszym stopniu ośmioletniej szkoły podstawowej⁴. Na czoło wysunął się problem propedeutycznej funkcji pierwszego stopnia szkoły podstawowej, który miał wyposażać ucznia w podstawowe wiadomości i umiejętności niezbędne przy jego dalszym, ciągłym kształceniu. Dotąd un-

³ Istotną pomoc niosła w tym czasie nauczycielom praca V. Mejstříka i in.: Metodika věcného učení a vlastivědy, Praha 1964.

⁴ Pod redakcją M. Korínka został opracowany bogaty materiał: Pojetí výchovy a vzdělávání dětí na 1. stupni školy ze čtyřech ročníků, MS CSR.

talano się treści i cele propedeutycznego szczebla nauczania i wychowania na podstawie dotychczasowych doświadczeń. Ale już w drugiej połowie naszego stulecia ozwały się głosy w pedagogice całego świata, aby propedeutyczny szczebel kształcenia i wychowania wypełniony był treściami opracowanymi przez najlepszych pedagogów, dydaktyków, i psychologów. Uczeni dostrzegli "że ich siły skoncentrowane były dotąd na zdobywaniu nowych doświadczeń, teraz jednakże wzrastała konieczność[...] aby współczesnemu naukowemu poznaniu dać najracjonalniejszą formę i perspektywy jego przywojenia przez młodą generację[...]"⁵. Kształcenie w podstawowych i średnich szkołach miało w dalszej perspektywie stwarzać podstawy do myślenia i działania na polu nauki.

Ministerstwo Szkolnictwa CSRS poleciło w myśl tych zasad opracować na początku lat siedemdziesiątych nową koncepcję niektórych przedmiotów, w tym i nauki o ojczyźnie i poddać ją empirycznej weryfikacji. Nad nauką o ojczyźnie pracowały dwa zespoły, jeden z Badawczego Instytutu Pedagogicznego w Pradze, drugi kierowany był przez Pedagogiczny Fakultet w Czeskich Budziejowicach. Tak powstały dwa warianty nauki o ojczyźnie realizowane w III i IV klasie szkoły podstawowej.

Pierwszy wariant prezentował geograficzny punkt widzenia i nastawiony był przede wszystkim na wytworzenie u uczniów umiejętności pracy z mapą. Nauczanie elementów historii w tym projekcie polegało na zaznajamianiu dzieci z powstaniem Republiki Czesosłowackiej w roku 1918, jej burżuazyjnym charakterem, faszystowskim okrucieństwem, okupacją i oswobodzeniem przez Armię Radziecką i z powstaniem socjalistycznej Czesosłowacji (wszystko w wymiarze 5 godzin tygodniowo). W tematach o treści geograficznej znajdują się także wzmianki o charakterze historycznym, tam, gdzie w czasie odbywania

⁵ V.N.Turcenko, *Vedecko-technicka revoluce a revoluce ve vzdeleni* (Moskwa 1973), Praha 1977, s. 144.

geograficznych podróży po CSRS napotykały na zabytki z przeszłości.

Drugi wariant zakładał rozpracowanie historycznego składnika wiedzy o ojczyźnie. W tej dziedzinie bowiem zespół autorów upatrywał najwięcej problemów i niedostatków. Kolektyw kierowany przez prof. Mejstříka pod protektoratem Fakultetu Pedagogického w Czeskich Budějovicach wychodził w swojej pracy po pierwsze: z dotychczasowych doświadczeń z nauką o ojczyźnie, po drugie: z materiałów XIV Zjazdu KPCz w 1971 r. odnoszących się do nowego systemu dydaktyczno-wychowawczego, i po trzecie: z problemów związanych z nauczaniem historii na wyższym poziomie szkoły podstawowej i w szkole średniej oraz jego rezultatami⁶. Postawiono między innymi pytania: Dlaczego spada zainteresowanie historią? Dlaczego uczniowie odnoszą niewiele sukcesów w uczeniu się historii? Czy nie popełnia się przypadkiem błędów na początkowym etapie kształcenia historycznego? Kolektyw sformułował hipotezy, opracowano koncepcję badań nad nowym kształtem nauki o ojczyźnie jako pierwszego członu nauczania realiów, szczególnie dotyczących historii.

1. Na drodze empirycznej stwierdzono, że na wszystkich stopniach kształcenia historycznego sprawia uczniom trudność zrozumienie między innymi czasu historycznego. Uczniowie płaczą wydarzenia w czasie, nie uświadamiają sobie czasowych odległości pomiędzy nimi, ich wiedza opiera się na pamięciowym, mechanicznym opanowaniu dat. Kolektyw badawczy stwierdził, że jest niezbędne, aby uczniowie stykali się z czasem historycznym jako kategorią kształcenia historycznego już od samego początku edukacji i aby to spotkanie ułatwiło ich dalszą podróż po historii.

2. Członkowie zespołu konstatowali, że wiedza o ojczyź-

⁶ Por. J. Ružičková, Nad stavem a některými výsledky dějepisného vyučování, Sborník PF v Usti nad Labem 1982.

nie była przedmiotem zawsze ulubionym przez uczniów. Wychowankowie chętnie dowiadywali się o przeszłości, o tym, jak było dawniej, co człowieka otaczało, chętnie słuchali o minionych wydarzeniach z życia ludzi na naszym terenie i na innych ziemiach.

3. Pragnienie tego właśnie rodzaju poznawania było różnie zaspokajane, według tego, jaka była treść przedmiotu, jaki był jej układ i jakie środki dydaktyczne znalazły się w użyciu. Najważniejszym niedostatkim bywały tu również za małe albo zbyt wielkie wymagania, czyli źle rozwiązany problem zgodności materiału nauczania z możliwościami poznawczymi ucznia właściwymi jego wiekowi. Do takich błędów zaliczyć też można werbalizm, encyklopedyczność, opisowość i niekonkretność występującą w treści, głównie w procesie nauczania i jego wynikach.

Podstawą dla tworzenia nowego pojęcia nauki o ojczyźnie były zmiany w ustawie szkolnej i programie nauczania, przeprowadzone w latach siedemdziesiątych. Do I i II klasy szkoły podstawowej został znowu wprowadzony przedmiot nauczanie początkowe (prvouka), przedmiot o kompleksowym charakterze. W III i IV klasie czteroletniego stopnia szkoły podstawowej obowiązywał nowo utworzony przedmiot "wiedza o przyrodzie". W ten sposób "vlastiveda" uzyskała charakter wprowadzający głównie w kwestie społeczne z częścią historyczną, geograficzną i obywatelsko-wychowawczą. Przedmiot był pomyślany jako ogólnokształcący, miał otwierać uczniom drogę do poznania rzeczywistości społecznej rozwijającej się w rezultacie twórczego trudu ludzkości, które stale przetwarza przyrodnicze i społeczne środowisko w określonej przestrzeni i w określonym czasie. Przedmiot miał być podstawą dla dalszego kształcenia i wprowadzenia uczniów w problematykę społeczną.

Kolektyw autorski proponował, by nauka o ojczyźnie miała kompleksowy charakter także dlatego, że i proces poznaw-

czy młodszych uczniów jest procesem kompleksowym. Równocześnie trzeba było stale mieć na uwadze propedeutyczną funkcję przedmiotu względem dalszego kształcenia w ramach oddzielnych przedmiotów: historii, geografii, i wychowania obywatelskiego.

Najpierw skoncentrowano uwagę na stworzeniu wspólnej płaszczyzny dydaktyczno-wychowawczych celów historii, geografii i wychowania obywatelskiego dostosowanych do młodszego wieku szkolnego. Tutaj właśnie miały się objawić psychologiczne ograniczenia. Tak na przykład ważny finałowy cel kształcenia historycznego "zrozumienie prawidłowości rozwoju historycznego i jego materialnych podstaw", formułowany w programach dla klas starszych, przybrał na poziomie 8-10-letnich uczniów konkretniejszą postać: "zrozumienie nieustannych zmian w życiu ludzi i zrozumienie wpływu ludzkiej pracy na te zmiany".

Treść przedmiotu zgodnie z dawniejszymi dobrymi tradycjami opierała się w projekcie na konkretnych obrazach, zjawiskach i zdarzeniach. Stwarzało to warunki dla tworzenia wyobrażeń historycznych u uczniów. Dla potrzeb badawczych sformułowano następującą hipotezę: U uczniów 8-10-letnich może dojść do spotkania z czasem historycznym, wówczas gdy treść nauczania będzie ułożona z maksymalnym uwzględnieniem ich psychicznych możliwości. Na drodze empirycznej ustalono następnie dwa sposoby dydaktycznego postępowania, które mogłyby umożliwić uczniom zrozumienie historii. Pierwszy z nich polegał na przechodzeniu ku historycznemu czasowi przez czas przeżywany przez ucznia, dalej przez poznawanie czasu generacji i genealogicznych związków i w konsekwencji obliczanie czasu stuleci⁷. Drugi sposób miał polegać na "organi-

⁷ Uczniowie zapoznawali się z 1/ własną generacją, 2/ z generacją rodziców i 3/ z generacją dziadków. Grając w "detektywa" dochodzili do stwierdzenia wieku i roku urodzin rodziców i dziadków. Stwierdzali np. 1928, 1936, 1954 i po-

zowaniu wypraw od teraźniejszości do coraz bardziej głębokiej przeszłości". Oznaczało to poznawanie społeczno-przyrodniczego środowiska i odkrywanie w typowych przejawach coraz to starszych jego dziejów. Program nauczania zakładał wybranie prostych obrazów charakterystycznych dla poszczególnych etapów rozwoju. Wyodrębniono tu następujące kręgi tematyczne:

1. Miejsce rodzinne, życie w nim dziś i dawniej.
2. W czasach zakładania pierwszych fabryk XIX stulecia.
3. W dobie zamków od XVI do XVIII wieku.
4. W czasach grodów od XI do XV wieku.
5. W czasach słowiańskich rodowych wsi i grodziszcz od V do X stulecia.

Projekt zakładał, że później, w klasach V-VIII, będzie się progresywnie przechodzić od najstarszych czasów do współczesności, ale już w ramach historii jako odrębnego przedmiotu.

Cały projekt zakładał aktywne zdobywanie wiedzy przez uczniów przy mobilizowaniu ich twórczych zdolności. Uczniowie poznawali konkretne przedmioty i ich obrazy, stykali się z wybranymi postaciami, przeżywali konkretne wydarzenia historyczne. Istotną rolę w nauczaniu eksperymentalnym odgry-

dobnie. Uzmysłowali sobie, że jest to "tysiąc dziewięćset ... i trochę". Na drodze indukcyjnej wywnioskowali, że żyjemy w stuleciu, które następuje po dziewiętnastu setkach. Wyniknęła potem sytuacja problemowa: Skoro Pepika dziadek urodził się w roku 1898, to w którym stuleciu, czyli wieku, się urodził? Większość uczniów szybko rozwiązała ten problem, pozostali osiągnęli to w wolniejszym tempie. W ten sposób dzieci dobrnęły do XIX wieku. Pojawiło się więc pytanie: Jak wtedy wyglądało, jak ludzie żyli, jak mieszkali, co umieli robić? Wiadomości na ten temat dostarczyło opowiadanie dziadków. I to był pierwszy krok do historii. Dalsza praca z liczeniem stuleci opierała się na manipulowaniu linią chronologiczną, na której można było wyznaczyć "dobę budowy pierwszych fabryk", "czasy grodów" i inne epoki. Do właściwego okresu na linii chronologicznej można było włączyć obrazki lub symbole charakterystyczne dla życia w tym czasie.

wało nauczanie problemowe, które przygotowuje ucznia do roli "odkrywcy". Doceniano także wartość gier dydaktycznych, takich, jak np. "gra w detektywa" czy "gra w podróżnika". Nauczanie miało być wyposażone w specjalne pomoce włącznie z krótkimi filmami, które prezentowałyby uczniom ogólny obraz epoki mającej być przedmiotem poznania⁸.

Doświadczenia potwierdziły, że podstawą zadowalających wyników w nauczaniu historii jest w pierwszym rzędzie uzmysłowienie uczniom czasowego odstępu zdarzeń i zjawisk. Aby zapobiec "spłaszczeniu" czasu historycznego, trzeba koniecznie zapobiec, aby fakty i daty nie zapadały w pamięć w postaci izolowanej. Treść eksperymentalnego nauczania i jego układ podporządkowane były rozwojowi uczniowskiej wyobraźni. Skutki eksperymentu przejawiały się:

- a) we wzroście zainteresowania uczniów i ich powszechnej aktywizacji,
- b) we wzroście samodzielności w wykonywaniu zadań,
- c) w lepszym zrozumieniu materiału.

Retrospektywne postępowanie w porządkowaniu materiału odpowiadało naturalnemu pogładowi uczniów na przeszłość i prowokowało pytanie: A jak było jeszcze wcześniej? W momencie gdy uczniowie w klasie IV dotarli do V-X wieku powstała korzystna sytuacja dla wprowadzenia już "fachowej" historii w klasie V, która zaczyna się okresem prehistorycznym i postępuje progresywnie wyżej.

⁸ Nauczanie eksperymentalne prowadzone było w kilku wyznaczonych szkołach. Nauczyciele mieli do dyspozycji cały potrzebny materiał: eksperymentalny program vlastivedy w III i IV klasie, plany realizacji poszczególnych tematów zawierające analizę materiału nauczania, wskazówki metodyczne, eksperymentalny tekst podręcznika i zeszyty ćwiczeń dla uczniów. Cała ta dokumentacja znajduje się w Fakultecie Pedagogicznym w Czeskich Budziejowicach.

Badania nad historyczną częścią nauki o ojczyźnie nie zostały niestety spożytkowane. Decyzją Ministerstwa Szkolnictwa ČSRS był wprowadzony pierwszy projekt - jak wyżej zaznaczono - o charakterze geograficznym z historycznymi elementami. Ta "geograficzna" nauka o ojczyźnie istnieje w naszej szkole od roku 1976. Doświadczenia ostatnich lat nie dają jej w pełni pozytywnej oceny, pracownicy kolektynu prof. Mejistrika kontynuują więc swoje badania. Wzbogacili dydaktykę nauki o ojczyźnie o nowe ustalenia. Podjęli problem psychologicznego uzasadnienia swojego projektu oraz problem kompleksowości przedmiotu "vlastiveda". Na pewno bowiem należy ocenić jako błędne te projekty, które nie potrafiły dokonać spojenia historycznych i geograficznych treści, szczególnie w klasie IV.

W latach osiemdziesiątych zespół prof. Mejistrika próbuje wiązać w procesie poznawczym uczniów zależności przestrzenne i czasowe występujące w materiale nauczania. Pojawiają się obecnie również prace psychologiczne, które rozważają zagadnienie, jak mogą uczniowie pojmować czas historyczny za pomocą odniesień genealogicznych⁹. Przedmiotem zainteresowań naukowych jest także badanie aktywności 8 - 10-letnich uczniów i ich zainteresowania przedmiotem. Aktualna jest także w dalszym ciągu przyjęta tzw. teoria czynnościowa, która polega na tym, że uczniowie uzyskują nowe poznanie dzięki czynnościom umysłowym lub praktycznym.

W sumie idzie o to, aby "vlastiveda" była przedmiotem lubianym przez uczniów, nowoczesnym, opierającym się na dzisiejszych osiągnięciach pedagogiki, psychologii i dydaktyki, jak również wykorzystującym dobre strony dawniejszych koncepcji nauki o ojczyźnie.

Z języka czeskiego przełożył Józef RUCHAŁA

⁹ Do prac F. Jiranka nawiązuje w siedemdziesiątych i osiemdziesiątych latach E. Vysocilova /na łamach czasopisma "Komensky"/.