

Formy organizacyjne pracy uczniów w nauczaniu-uczeniu się historii w teorii i praktyce szkolnej

Jednym z istotnych postulatów współczesnej dydaktyki historii jest aktywizacja i usamodzielnianie uczniów w procesie nauczania. Realizacja tego postulatu zależy od wielu czynników, wśród których ważne miejsce zajmuje wybór i zastosowanie w procesie lekcyjnym i pozalekcyjnym odpowiednich form organizacyjnych pracy uczniów.

Dotychczasowa literatura dydaktyczna poświęcona tym kwestiom w odniesieniu do nauczania-uczenia się historii jest nad wyraz skromna. Ogranicza się zaledwie do kilku artykułów o zróżnicowanym charakterze i wartości poznawczej, opublikowanych głównie na łamach "Wiadomości Historycznych". Brak jest pozycji dotyczącej różnych poziomów nauczania i ujmującej interesujące nas zagadnienie w sposób całościowy. Większość prac prezentuje raczej wąską problematykę praktyki szkolnej lub - w najlepszym wypadku - stanowi opis doświadczeń poszczególnych nauczycieli historii. Nie jest to też literatura najnowsza. Pierwsze artykuły pochodzą z początku lat 50-ych¹, inne - głównie

¹ M. Andrzejewska, Próba pracy zespołowej przeprowadzona w klasach dziesiątych II Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi, "Wiadomości Historyczne" 1953, nr 1, s. 34 - 37; J. Dutkiewicz, Problem pracy w zespołach w zastosowaniu do nauczania historii, "Wiadomości Historyczne" 1953, nr 1, s. 21 - 27.

z lat 60-ych² i 70-ych³. Później daje się zauważyć jedynie pewne zainteresowanie uczniem zdolnym, a więc i zagadnieniem indywidualizacji w procesie nauczania⁴.

Korzystniej przedstawia się interesująca nas problematyka w literaturze ogólnodydaktycznej. Zwłaszcza lata sześćdziesiąte przyniosły wiele opracowań poświęconych grupowej formie pracy uczniów przy okazji szeroko dyskutowanego za-

² H.Jagiello, Sprawozdanie z lekcji historii opartej na pracy uczniów w grupach, "Wiadomości Historyczne" 1961, nr 5, s. 280 - 281; W.Kurek, Mój eksperyment na lekcjach historii, "Wiadomości Historyczne" 1964, nr 1, s. 36 - 37; A.Pąkowska, Sprawozdanie z lekcji historii opartej na pracy uczniów w grupach, "Wiadomości Historyczne" 1961, nr 5, s. 282 - 284; M.Romanowicz, Próby i refleksje nauczyciela historii, "Wychowanie" 1961, nr 6, s. 14 - 16; C.Szybka, Jak są organizowane czynności poznawcze uczniów na lekcjach historii w klasach VIII - XI, (w:) Organizacja pracy uczniów w szkole ogólnokształcącej, pod. red. K. Lecha, Warszawa 1964, PZWS, s. 268 - 285; A. Zielecki, Próba aktywizacji uczniów na lekcjach historii, "Wiadomości Historyczne" 1967, nr 4, s. 183 - 186.

³ J. Halicki, Nauczanie problemowe a praktyka szkolna, (w:) Roczn. Nauk.-Dydakt. WSP w Krakowie, z. 59, Prace Historyczne VIII, Kraków 1977, s. 357 - 366; Z.Masłowska, Metoda pracy w zespołach na lekcjach historii w szkole podstawowej, "Wiadomości Historyczne" 1971, nr 2, s. 83 - 86; K.Kuligowska, Z zagadnień indywidualizacji w nauczaniu historii, "Wiadomości Historyczne" 1973, nr 4, s. 163 - 169; H.Kwiatkowski, Nauczanie dwupoziomowe na lekcjach historii, "Wiadomości Historyczne" 1972, nr 2, s. 85 - 87; J.Rell, Krytycznie o "pracy z podręcznikiem" oraz o "pracy w grupach", "Wiadomości Historyczne" 1982, nr 3, s. 251 - 254.

⁴ P. Babicz-Stańczykowa, Jak pracuję z uczniem zdolnym, "Wiadomości Historyczne" 1978, nr 3, s. 115 - 120; G.Czarnik, Praca z uczniem zdolnym w szkole podstawowej, "Wiadomości Historyczne" 1978, nr 5, s. 225 - 228; H.Jaruminowska, Jak pracuję z przyszłymi historykami, "Wiadomości Historyczne" 1978, nr 4, s. 179 - 185; Z.Lech, Praca z miłośnikami historii, "Wiadomości Historyczne" 1978, nr 3, s. 121 - 125; A.Pietrucha, Kilka uwag o pracy z uczniem zdolnym, "Wiadomości Historyczne" 1979, nr 6, s. 279 - 280.

gadnienia nauczania problemowego. Do najważniejszych należy zaliczyć prace Jana Bardeckiego i Edwarda Chabiora⁵ oraz Wincentego Okonia⁶. Opublikowano też liczne artykuły na łamach różnych czasopism ogólnodydaktycznych i specjalistycznych lub w pracach zbiorowych. Pisali na ten temat głównie teoretycy nauczania problemowego oraz nauczyciele próbujący weryfikować założenia teoretyczne w praktyce. Podbudowane badaniami naukowymi prace dotyczyły głównie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Aktualnie istnieje potrzeba kontynuacji badań nad tą problematyką, z uwzględnieniem wszystkich, skorelowanych ze sobą form organizacyjnych pracy uczniów, biorąc pod uwagę specyfikę procesu nauczania historii.

Badania takie, podjęte w latach 70-ych na seminarium dyplomowym i magisterskim w Zakładzie Dydaktyki Historii WSP w Krakowie⁷, miały wycinkowy charakter, ograniczony cechami tego rodzaju prac i możliwościami ich autorów. Przyniosły jednak pewne efekty w postaci doświadczeń związanych z konkretyzacją ówczesnych założeń ogólnodydaktycznych w procesie nauczania historii oraz potwierdziły - choć

⁵ J.Bardecki, Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie, Warszawa 1958, PWN; Wyd. II - 1964; J.Bardecki, E.Chabior, O nową organizację procesu nauczania. Problemowe nauczanie w zespołach, Warszawa 1963, NK.

⁶ W.Okóń, U podstaw problemowego uczenia się, Warszawa 1964; Tenże, Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, Warszawa 1975, WSiP.

⁷ W.Wróbel, Praca grupowa w nauczaniu historii w klasie V. Praca dyplomowa, Kraków 1974; J.Halicki, Nauczanie problemowe a praktyka szkolna, (w:) Roczn. Nauk.-Dydakt. WSP w Krakowie, z. 59, Prace Historyczne VIII, Kraków 1977, s. 357 - 366.

na niewielkim odcinku - wartość ich stosowania. Część tych doświadczeń została opublikowana⁸.

Niezależnie więc od konieczności prowadzenia dalszych badań, celem empirycznego sprawdzenia wartości stosowania w procesie dydaktycznym różnych form organizacyjnych i ich kombinacji w powiązaniu z celami nauczania, charakterem materiału historycznego, metodami, określonymi środkami dydaktycznymi czy poziomem psychofizycznym uczniów, codzienna praktyka wskazuje na potrzebę popularyzacji dotychczasowych doświadczeń, ze względu na częste jeszcze poważne błędy w tym zakresie. Są one bowiem najczęściej wynikiem zbyt powierzchownej znajomości przez nauczycieli osiągnięć na tym polu - przedstawionych przecież w literaturze ogólnodydaktycznej - oraz braku umiejętności ich transpozycji na grunt dydaktyki historii.

Celem niniejszego artykułu jest więc uporządkowanie i przybliżenie Czytelnikowi wspomnianej myśli teoretycznej, podbudowanej niejednokrotnie doświadczeniami przodujących nauczycieli historii, co - jak miemam - pozwoli ustrzec się błędów obniżających jakość procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Rozważania nasze rozpoczniemy od uwag ogólniejszej natury. Jak wskazuje literatura, a praktyka potwierdza, nauczanie można realizować w trzech zasadniczych formach: pracy zbiorowej zwanej inaczej frontalną, pracy indywidualnej oraz - zespołowej, zwanej także grupową. Dwie pierwsze, mające wieloletnią tradycję, są najczęściej wykorzystywane w procesie dydaktycznym, trzecia natomiast - w latach sześćdziesiątych w związku z nauczaniem problemowym szczególnie lansowana - wymaga jeszcze dalszych weryfikacji drogą badań naukowych na gruncie dydaktyk szczegółowych.

⁸ J. Halicki, Nauczanie problemowe..., jw.

Z literatury wynika również, że wymienione formy organizacyjne pracy uczniów mogą być wykorzystywane w różnych ogniwach lekcji i momentach pracy pozalekcyjnej oraz w niejednakowym stopniu. O wyborze tej czy innej formy decyduje nauczyciel, mając na względzie cele zajęć dydaktycznych, czas przeznaczony na ich realizację, charakter przerabianego materiału oraz możliwości szkoły w zakresie zabezpieczenia odpowiedniej ilości środków dydaktycznych potrzebnych do zajęć.

Podkreśla się nadto, że najlepsze efekty dydaktyczno-wychowawcze osiąga się w wyniku odpowiedniej kombinacji owych form⁹. Zwiększa to bowiem możliwość realizacji na tej samej lekcji, czy w zajęciach pozalekcyjnych, jednocześnie celów poznawczych, kształcących i wychowawczych, stwarzając odpowiednie warunki do racjonalnego gospodarowania czasem przeznaczonym na określone zajęcia, zapobiega monotonii pracy nauczyciela i uczniów, zwiększa zainteresowanie przedmiotem itp.

Przejdźmy obecnie do charakterystyki wymienionych form organizacyjnych pracy uczniów w kontekście aktywizującego nauczania historii. Praca zbiorowa polega na tym, że w trakcie zajęć dydaktycznych wszyscy uczniowie stanowią jeden zespół i "równym frontem", tj. wspólnie i w tym samym czasie, pod kierunkiem nauczyciela analizują dane zagadnienie¹⁰.

Ta forma najlepiej zdaje egzamin w przypadku konieczności stworzenia sytuacji problemowej, podawania nowego materiału, omawiania wyników pracy jednostkowej i zbiorowej oraz - zadawania pracy domowej. Niekiedy może być także

⁹ C.Szybka, *Metodyka nauczania historii w szkole średniej*, Warszawa 1966, PZWS, s. 87.

¹⁰ S.Palka, *Organizowanie pracy grupowej w nauczaniu problemowym*, (w:) *Doskonalenie pracy dydaktyczno-wychowawczej*, Kraków 1974, s. 94.

stosowana do zbiorowego rozwiązywania przez uczniów trudnych problemów dydaktycznych, z którymi nie mogą się oni uporać ani indywidualnie, ani zespołowo, ewentualnie również - w przypadku braku w szkole odpowiedniej ilości, niezbędnych do rozwiązania danego problemu, pomocy dydaktycznych¹¹.

Najodpowiedniejszymi metodami wchodzącymi w zakres nauczania problemowego przy zbiorowej pracy uczniów są: wykład o ciągłym lub przerywanym toku wypowiedzi nauczyciela, opowiadanie, pogadanka problemowa, ewentualnie - dyskusja problemowa¹². Wszystkie - mimo ograniczonych możliwości aktywizacji uczniów - mają swoje zalety i jeśli nie są nadużywane, spełniają określone funkcje dydaktyczno-wychowawcze.

Wykład problemowy nauczyciela ma np. istotne znaczenie kształcące, ukazując uczniom genezę, rozwój i znaczenie omawianego wydarzenia z przeszłości, a zarazem stanowiąc dla nich wzór logicznego rozumowania historycznego. Przyswajają sobie oni bowiem umiejętności formułowania problemów, selekcji i właściwego doboru materiałów, odpowiedniej argumentacji, trafnego wnioskowania itp.

Opowiadanie spełni swoją rolę, gdy będzie dostosowane do poziomu całego zespołu klasowego, a jednocześnie - zaprezentowane w żywy i barwny sposób. Pozwala ono bowiem przybliżyć uczniom dane wydarzenie historyczne w jego rozwoju i dynamice, z uwzględnieniem charakterystycznych szczegółów przez ukazywanie konkretnych rzeczy, ludzi i zdarzeń. Rozwija wyobraźnię i wywołuje pożądane stany emocjonalne, wreszcie - budzi zainteresowania historyczne.

Dobrze przeprowadzona z młodzieżą pogadanka czy dysku-

¹¹ C.Szybka, *Metodyka...*, op. cit., s. 88.

¹² S.Palka, *Organizowanie... jw.*, s. 94.

sja problemowa, oparta na znanym jej materiale historycznym lub obserwacji odpowiednio dobranych środków poglądowych, mogą być punktem wyjścia dla postawienia problemu, ewentualnie - wydzielenia w obrębie głównego problemu zagadnień bardziej szczegółowych i ustalenia w ten sposób planu pracy nad problemem głównym. Stwarzają też okazję do omówienia i podsumowania wyników samodzielnej pracy uczniów nad nowym zagadnieniem, w drodze pracy indywidualnej czy zespołowej, lub do uzasadniania przez poszczególne grupy uczniów trafności swego rozwiązania, łącznie z krytyczną analizą wyników rozwiązania tego samego problemu przez inne zespoły itp.¹³.

Mimo dużych zalet pracy zbiorowej - zwłaszcza w zakresie wytwarzania więzi społecznych w klasie, rozwijania pozytywnych postaw i przekonań w toku wspólnej nauki historii - istnieje wiele zastrzeżeń co do efektywności jej częstego stosowania we współczesnych warunkach szkolnych. Nadal bowiem zbyt duża liczebność poszczególnych klas uniemożliwia aktywizację wszystkich uczniów podczas pogadanki czy dyskusji problemowej, nie pozwalając również na uwzględnianie zróżnicowanego poziomu klasy. Nie mówiąc już o tym, że nauczanie zbiorowe, dostosowane w zasadzie do średniego poziomu, nie odpowiada ani najzdolniejszym, ani najsłabszym uczniom¹⁴.

Powyższe zastrzeżenia natury ogólnej nie zmieniają jednak faktu, że forma pracy zbiorowej dominuje aktualnie w nauczaniu historii w szkole, zwłaszcza podczas zajęć klasowo-lekcyjnych. Nadmiernie korzysta się z niej w ogniwie opracowywania nowego materiału, podczas wykładu, opowiadania, pogadanki. Rzadziej - w trakcie zbiorowego oglądu i dyskusji.

¹³ G.Szybka, *Metodyka...*, op. cit., s. 135.

¹⁴ W.Okon, *Nauczanie...*, tamże, s. 258.

Uwagi te dotyczą głównie szkoły średniej. W szkole podstawowej forma pracy zbiorowej występuje zbyt często także w ogniwach rekapitulacji pierwotnej i wtórnej, podczas których nauczyciel prowadzi tzw. rozmowę z całą klasą. Zamiast bowiem rzetelnego egzekwowania od poszczególnych uczniów umiejętności przyczynowo-skutkowego ujmowania poznanych wydarzeń historycznych, czasowo-przestrzennej lokalizacji faktów, wykorzystywania zdobytej wiedzy w nowej sytuacji problemowej - prowadzący lekcję zadowala się spontanicznymi wypowiedziami uczniów, dotyczącymi jedynie znanych im faktów. Uzewnętrzniająca się aktywność klasy pozoruje dobre opanowanie przez cały zespół objętej rekapitulacją wiedzy, gdy tymczasem wiedza poszczególnych uczniów jest często wycinkowa, mało spójna, pamięciowa.

Drugą dość często stosowaną formą organizacyjną procesu nauczania problemowego jest praca jednostkowa. Polega ona na tym, że każdy uczeń samodzielnie, niezależnie od swoich kolegów z klasy, realizuje określone zadanie, korzystając pośrednio lub bezpośrednio z pomocy nauczyciela i środków dydaktycznych¹⁵. Forma ta wykorzystywana jest najczęściej w ogniwie lekcyjnym poświęconym rozwiązywaniu problemu głównego lub wynikających z niego problemów szczegółowych, w pracy domowej ucznia, a także podczas kontroli stopnia opanowania wiadomości historycznych i umiejętności stosowania ich w nowych dla ucznia sytuacjach poznawczych. Może ona przybierać postać pracy jednolitej lub zróżnicowanej, w zależności od celów lekcji i możliwości poznawczych uczniów danej klasy¹⁶.

Na lekcji poświęconej wprowadzaniu nowego materiału sto-

¹⁵ Tamże, s. 256.

¹⁶ S. Palka, Organizowanie..., op.cit. s. 94.

sowana jest najczęściej praca indywidualna jednolita, podczas której wszyscy uczniowie w ciszy i samodzielnie analizują to samo zagadnienie w oparciu o podręcznik, atlas, zeszyt ćwiczeń lub zeszyt przedmiotowy. W literaturze nazywa się to samodzielną, indywidualną pracą uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Rzecz dotyczy zazwyczaj zagadnień niezbyt trudnych, by każdy uczeń miał szansę wykonania postawionego zadania.

Niestety sama praca jest często przez nauczycieli mało przemyślana i źle zorganizowana. Zamiast bowiem ukierunkowujących poleceń typu "wyszukaj", "porównaj", "uporządkuj", "wkaż przyczyny", "uzasadnij, że..." nauczyciel realizując określone hasło programowe zaleca uczniom przeczytać na ten temat fragment tekstu podręcznika, a następnie egzekwuje zawarte w nim wiadomości. Działanie takie ma niewielką wartość kształcącą i poznawczą - pozornie tylko aktywizuje uczniów, czyniąc wrażenie, że nauczyciel stosuje urozmaicone formy pracy. Tymczasem - jak wynika z zachowania się uczniów - zajęcia takie są dla nich mało ciekawe, a dla niektórych - jak sami stwierdzają - wręcz pozbawione sensu. Trudno się więc dziwić, że większość z nich woli słuchać nudnego niezbyt wykładu nauczyciela niż wykonywać tego rodzaju pracę usamodzielniającą.

Praca indywidualna jednolita może być również stosowana w trakcie pisemnej kontroli wiadomości i umiejętności uczniów. Są to zazwyczaj zadania - rozprawki na wybrany temat historyczny, zadania krótkich odpowiedzi lub zadania testowe, zlecane uczniom do indywidualnego wykonania w określonym przez nauczyciela czasie. W praktyce stosowane są głównie w lekcjach w całości poświęconych kontroli osiągnięć uczniów, rzadziej w ogniwach rekapitulacji wtórnej, ze szkodą dla nauczyciela i uczniów. Ich wartość polega na tym, że w krótkim czasie pozwalają nauczycielowi zorientować się w poziomie wiadomości i umiejętności uczniów w odniesieniu

do wybranego okresu historycznego czy wydarzenia, a tym samym - korygować na bieżąco powstałe w umysłach uczniów błędne wyobrażenia oraz uzupełniać luki. Umożliwiają też orientację odnośnie indywidualnych osiągnięć poszczególnych uczniów na tle wyników całej klasy.

Forma pracy indywidualnej zróżnicowanej stosowana jest przeważnie przy wykonywaniu zadań domowych oraz podczas ustnej kontroli wiadomości i umiejętności uczniów. Niekiedy korzysta się z niej także podczas pracy lekcyjnej, przy wprowadzaniu nowego materiału. Różni uczniowie - w zależności od zdolności i zainteresowań - rozwiązują różne zadania, przy czym wybitnie uzdolnionym przydziela się zadania problemowe trudniejsze, zaś słabszym - łatwiejsze, dostosowane do ich indywidualnych możliwości poznawczych.

Organizowanie jednak pracy indywidualnej zróżnicowanej jest bardzo trudne i czasochłonne, a samo jej przygotowanie wymaga znacznego wysiłku ze strony nauczyciela. Stąd też możliwości korzystania z tej formy są ograniczone. W praktyce zatem - mimo jej niezaprzeczalnej wartości - stosowana jest rzadko i zawsze w odniesieniu do niewielkiej liczby uczniów.

Dobrą formę zwłaszcza problemowego nauczania i uczenia się - jak dowiodły badania i potwierdziła w szerokim zakresie praktyka szkolna - jest samodzielna praca uczniów w grupach. W literaturze określa się ją często jako nową, wyższą formę organizacji procesu nauczania i uczenia się w porównaniu z tradycyjnie przyjętą pracą zbiorową czy zbiorowo-indywidualizującą¹⁷. Przypisuje się jej przede wszystkim wielkie wartości kształcące, ale także ponawcze i wychowawcze.

¹⁷ W. Okoń, *Nauczanie...*, ibidem, s. 279, także: J. Kulpa, *Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V - VIII*, Warszawa 1975, WSiP, s. 29.

Teoretycy nauczania problemowo-grupowego i nauczyciele praktycy podkreślają, że w znacznym stopniu aktywizuje ona uczniów, kształtuje u nich motywację do uczenia się, wreszcie - jej stosowanie stwarza warunki, aby uczniowie byli podmiotem, a nie tylko przedmiotem poznania i działania¹⁸. Pracując w grupie uczniowie nabywają umiejętności współzycia i twórczego współdziałania w zespole, racjonalnego podziału zadań wynikających z charakteru rozwiązywanego problemu, a także właściwej organizacji pracy i współodpowiedzialności za jej efekty. Wspólnie rozwiązując zadania - - problemy wykraczające na ogół poza indywidualne możliwości poszczególnych członków grupy, młodzież nabiera wiary we własne siły, chętniej podejmuje nowe zadania- łączy cele indywidualne ze społecznymi. W grupie istnieją też warunki do rozwijania indywidualnych zdolności przez konieczność ciągłego włączania się w działalność zespołu, angażowania własnego kapitału wiedzy i umiejętności celem wykonania postawionego zadania, zajęcia lepszej lokaty w twórczym współzawodnictwie zespołu klasowego itp.

Ciekawych spostrzeżeń na temat efektywności pracy grupowej dokonał Stanisław Pałka podczas swoich badań w Instytucie Pedagogiki UJ. Uważa on, że "praca grupowa może być bardziej skuteczna, wydajna i oszczędna od pracy indywidualnej i frontальной z następujących względów: 1/ grupa posiada większą ilość informacji niż każdy z jej członków, 2/ grupa dysponuje większym kapitałem umiejętności niż poszczególni jej członkowie, 3/ członkowie grupy mają różne podejście do tego samego zagadnienia, wysuwają w pracy grupowej większą ilość propozycji i sugestii niż to ma miejsce w pracy jednostkowej, 4/ grupa jako całość cechuje się dużym krytycyzmem i łatwiej odrzuca błędne sugestie, błędne

¹⁸ W. Okoń, O postępie pedagogicznym, Warszawa 1970, KiW, s. 237.

hipotezy, 5/ grupa wykazuje tendencje do szybkiego wycofywania się z błędnie obranej drogi, odrzucenia błędnych sposobów weryfikacji hipotez, 6/ w grupie łatwiej włączyć się poszczególnym jednostkom do pracy, łatwiej się pracuje, występuje tu zjawisko tzw. facylitacji społecznej, 7/ w grupie istnieje możliwość podziału pracy pomiędzy poszczególnych jej członków, tzn. poprzez oszczędność czasu i wysiłku oraz większą wydajność praca grupy jest wysoce ekonomiczna¹⁹.

Istotną sprawą z punktu widzenia efektywnej działalności grup uczniowskich jest właściwa organizacja i dobór młodzieży do poszczególnych zespołów. Jednym zaś z warunków prawidłowej organizacji grup jest dobra znajomość przez nauczyciela klasy i poszczególnych jej członków, istniejących w klasie stosunków międzyludzkich, zainteresowań, uzdolnień i możliwości poszczególnych uczniów, ich struktur psychicznych, temperamentu itd. Z drugiej strony ważne jest także, by sami uczniowie odczuwali potrzebę pracy zespołowej i współdziałania w celu pokonywania stawianych przed klasą zadań czy powstających w trakcie nauki problemów²⁰.

Warto przypomnieć, że nie każdy wiek ucznia jest równie odpowiedni dla stosowania pracy grupowej. Badania prowadzone w Polsce i na świecie wykazały bowiem, że najlepsze wyniki osiąga się tu z uczniami mającymi 10 - 18 lat. Tylko nieliczni badani opowiedzieli się za stosowaniem owej formy poniżej i powyżej tego wieku. Większość za optymalny przedział wiekowy uznała tu lata 14 - 16, zaś za najmniej korzystny okres propedeutyczny²¹. Uwagi te odnoszą się do

¹⁹ S.Palka, Organizowanie..., jw., s. 96.

²⁰ W.Okoń, Nauczanie..., ibidem, s. 282.

²¹ Tamże, s. 287 - 290.

wszystkich przedmiotów nauczania, trudno więc wnioskować, jak te sprawy wyglądają w świetle specyficznych właściwości nauczania historii. Badań w tym zakresie nie prowadzono. Można tylko ogólnie stwierdzić, że dotychczasowa praktyka nie wykazała negatywnej roli pracy grup uczniowskich w procesie dydaktyczno-wychowawczym na różnych poziomach nauczania.

Ważną sprawą przy organizowaniu grup uczniowskich jest wybór optymalnej liczby członków do planowanych zespołów. Dotychczas stanowiska w tym względzie są bardzo zróżnicowane i poszczególni autorzy proponują grupy o liczebności 3-6 osób. W latach 50-ych i na początku 60-ych Jan Bardecki i Edward Chabior, właściwi twórcy nauczania zespołowego w Polsce, licząc się z dużą jeszcze w tym okresie liczbą uczniów w klasie, za najodpowiedniejsze uznali grupy 6-osobowe. Dzisiaj wskazuje się najczęściej na potrzebę i możliwość organizowania grup 3 - 5 osobowych. Ponadto praktykuje się tworzenie zróżnicowanych liczebnie grup w tej samej klasie, np. 3 - 1 4-osobowych lub 4- 1 5-osobowych. Przeciętnie klasę dzieli się na 4-7 grup. Ilość grup w klasach nie ma jednak istotnego wpływu na organizację i wyniki nauczania. Nawet w przypadku zastosowania pracy grupowej zróżnicowanej, kiedy ilość zagadnień do opracowania nie pokrywa się z liczbą grup, można bez większych trudności i straty czasu zastąpić ją pracą grupową kombinowaną, o czym będzie jeszcze mowa.

Bardziej istotną sprawą z dydaktycznego punktu widzenia od liczebności grup i ich składu ilościowego jest właściwy - by tak rzec - dobór uczniów do poszczególnych zespołów pod względem "jakościowym". Chodzi bowiem o to, by grupy były mniej więcej wyrównane, nie odbiegały zbytnio od siebie poziomem naukowym, a tym samym miały jednakowe szanse osiągnięcia najlepszych wyników w uczeniu się historii. W każdej takiej grupie powinni znaleźć się zarówno uczniowie

zdolni, operatywni, posiadający duży zasób wiedzy historycznej, interesujący się przedmiotem, jak i uczniowie słabi, a nawet nieraz przez zespół nie akceptowani czy odrzuceni.

Tworzenie grup wyrównanych nie jest sprawą łatwą. Najczęściej interesy uczniów nie odpowiadają dążeniom nauczyciela. W praktyce spotyka się trzy bardzo zróżnicowane sposoby tworzenia grup uczniowskich. Pierwszy to tzw. dobór spontaniczny. Młodzież nie krępowana dyrektywami nauczyciela dobiera się tu w sposób naturalny, według zasad przyjaźni i koleżeństwa. Drugi polega na doborze uczniów przez nauczyciela bez udziału młodzieży. Uczący, kierując się przede wszystkim zasadą zróżnicowania intelektualnego, ale pomijając ważne kryterium psychologiczne, sam decyduje o składzie grupy. Trzeci sposób, zwany doбором kierowanym, jest w pewnym sensie skrzyżowaniem dwóch poprzednich. Młodzież w zasadzie dobiera się sama, ale pod umiejętnym kierownictwem i za pomocą nauczyciela. Z punktu widzenia pedagogiki społecznej i dydaktyki ten ostatni sposób jest najbardziej wartościowy, chociaż najtrudniejszy w realizacji. Zapewne dlatego nie jest zbyt często wykorzystywany w praktyce.

W procesie nauczania i uczenia się historii, w zależności od sytuacji i potrzeb, można tworzyć dwa rodzaje zespołów. Pierwszy rodzaj to zespoły trwałe, określane także mianem stałych. Tworzone są najczęściej na początku roku szkolnego i funkcjonują aż do jego zakończenia. Ich rola polega na opracowywaniu zagadnień i rozwiązywaniu problemów podczas określonych fragmentów lekcji, rzadziej w pracy pozalekcyjnej. Grupy te nie są rozwiązywane po wykonaniu zadania, lecz w tym samym składzie, na następnych lekcjach, przystępują do opracowywania nowych zagadnień²².

²² S. Palka, Organizowanie..., op. cit., s. 101.

Drugi rodzaj to zespoły doraźne lub okolicznościowe. Powoływane są w celu wykonania jednego, określonego zadania, przewidzianego jako praca domowa powiązana tematycznie z lekcją lub jako praca pozalekcyjna. Może ona polegać na gromadzeniu materiałów podczas wycieczek do miejsc historycznych, przeprowadzaniu wywiadów, opracowywaniu referatów, gromadzeniu pamiątek historycznych, przygotowywaniu wystawek itp.²³. Nierzadko te nie dość zwarte grupy mogą przekształcać się z czasem w grupy stałe.

Praktyka dowiodła, iż funkcjonowanie grup stałych - zwłaszcza podczas lekcji - jest bardziej ekonomiczne oraz efektywniejsze. Nauczyciel bowiem nie traci czasu na każdorazowe powoływanie grup, a i sama grupa pracuje sprawniej, gdy jest zżyta i zna swoje możliwości.

Ważną rolę w pracy grupowej odgrywa kierownik grupy zwany też zespołowym. Do jego zadań należy organizacja pracy zespołu i czuwanie nad jej przebiegiem, kierowanie dyskusją wewnątrzgrupową, dopingowanie do pracy, łagodzenie sporów wewnątrz grupy, kontaktowanie się w sprawach dotyczących grupy z nauczycielem itp. Jest to odpowiedzialna funkcja i dlatego winien ją pełnić uczeń dobry, zaangażowany, interesujący się historią, posiadający umiejętności kierowania zespołem, a jednocześnie - cieszący się sympatią i uznaniem zarówno ze strony młodzieży, jak i nauczyciela²⁴.

Funkcja grupowego nie powinna być stała. Z czasem, po lepszym poznaniu się młodzieży i nabyciu przez nią umiejętności działania w grupie, funkcję tę pełnić mogą różni członkowie grupy²⁵.

²³ C.Szybka, *Metodyka...*, op. cit., s. 89.

²⁴ J.Bartecki, E.Chabior, *O nową...*, tamże, s. 143.

²⁵ Tamże.

Przypisywanie grupowemu wyłącznego prawa do referowania wyników pracy grupy nad określonym problemem (jak to się często zdarza w praktyce) nie jest właściwe z dydaktyczno-wychowawczego punktu widzenia. Referenta powinien wyznaczać nauczyciel lub sam zespół za zgodą nauczyciela. Zmusza to młodzież do większej koncentracji uwagi na referowanym problemie, rozszerza odpowiedzialność za wyniki pracy na wszystkich członków grupy, przełamuje onieśmienie i wyrabia umiejętność poprawnego wyrażania się i samodzielnego formułowania myśli.

Możliwość efektywnej pracy systemem grupowym w nauczaniu historii zależy także od warunków zewnętrznych, takich jak urządzenie klasy lekcyjnej oraz zgromadzone w niej środki dydaktyczne. Najlepiej do tej pracy nadaje się pracownia historyczna, z odpowiednio ustawionym lub możliwym do ustawienia sprzętem i właściwie rozmieszczonymi pomocami dydaktycznymi. Przykłady rozplanowania podstawowego sprzętu, jak również ustawienia ławek lub stolików i krzeseł do pracy grupowej podają Jan Bardecki i Czesław Chabior w książce pt. "O nową organizację procesu nauczania" oraz Józef Reil w publikacji: "Pracownia historyczna w szkole"²⁶. Można je dostosowywać do warunków danej szkoły, ilości uczniów w klasie, wielkości zespołów itd. Ważne jest jednak, by wszystkim zespołom stworzyć takie same, możliwie optymalne warunki do pracy nad rozwiązywaniem problemów, do prowadzenia wewnątrzgrupowej dyskusji i wymiany myśli w oparciu o łatwo dostępne oraz w odpowiedniej ilości zgromadzone środki dydaktyczne. Mamy tu na myśli mapy ścienne, atlasy, środki wizualne - obrazowe i graficzne, wreszcie - podręczny księgozbiór, zawierający właściwie dobraną historyczną literaturę popularnonaukową i piękną, czasopiśma, a przede wszystkim - słowniki i encyklopedie.

²⁶ J.Bardecki, E.Chabior, O nową..., *ibid.*, s. 157 oraz J.Reil, Pracownia historyczna w szkole, Warszawa 1969, PZWS, s. 41.

Praca w zespołach nie jest już dziś rzadkością w procesie dydaktycznym historii. Stosowana na wszystkich szczeblach nauczania daje na ogół pozytywne rezultaty, zwłaszcza tam, gdzie jest przez nauczyciela rozumiana i przygotowana, a młodzież posiada już pewne umiejętności samodzielnego posługiwania się materiałami historycznymi i wykazuje zdolności indywidualnego i grupowego myślenia historycznego.

Przykładem błędnego rozumienia istoty pracy uczniów w grupach przez nauczyciela jest spotykany jeszcze w praktyce zwyczaj dzielenia klasy według "rzędów" i zadawania każdemu z nich do opracowania określonego fragmentu tekstu podręcznika. Nie ma to nic wspólnego z organizacją pracy grupowej. Samodzielne czytanie tekstu z podręcznika, bez możliwości "konsultacji" z kolegami ze "swojego" rzędu w kwestiach niezrozumiałych, spornych, wątpliwych, należy raczej do formy pracy indywidualnej, częściowo zróżnicowanej. Nie mówiąc już o tym, że zajęcia takie nie mają wartości kształcących, gdyż zamiast samodzielności uczyć bezkrytycznego odbioru gotowych treści i sformułowań, cudzych myśli itp.

Nie od razu zdobywa młodzież umiejętności samodzielnego myślenia i działania. Trzeba do nich uczniów systematycznie wdrażać, uczyć ich i egzekwować. Jest to długa droga, wiedząca przez różne ćwiczenia ustne i pisemne, organizowane początkowo w formie pracy zbiorowej, potem indywidualnej i grupowej.

Nauczanie problemowo-grupowe stosowane jest aktualnie w trzech postaciach: pracy grupowej jednolitej, pracy grupowej zróżnicowanej i pracy grupowej o charakterze kombinowanym²⁷ lub - jak to jeszcze inaczej określa literatura dydaktyczna - techniki grup jednorodnych, techniki grup zróżnicowanych oraz techniki grup kombinowanych. W nauczaniu historii najczęściej stosowane są dwie pierwsze techniki.

²⁷ S. Palka, Organizowanie..., op. cit., s. 96.

Technika grup jednorodnych - lub praca grupowa jednolita - polega na rozwiązywaniu identycznych problemów: głównego i wynikających z niego zagadnień szczegółowych przez wszystkie zespoły równocześnie. Mówimy wówczas, że praca w grupach odbywa się "równym frontem"²⁸. Przykład lekcji z zastosowaniem tej formy podaje przewodnik metodyczny do klasy VII, pióra Jerzego Centkowskiego i Jerzego Skowronka. Przy opracowywaniu tematu: "Ruch spiskowy w latach 1815-1830" autorzy proponują tu następujące rozwiązanie metodyczno-organizacyjne:

Zespół I - składający się z uczniów nieco słabszych opracowuje temat na podstawie podręcznika.

Zespół II - sięga do wiadomości z języka polskiego, a jeżeli temat ten nie był jeszcze przerabiany, to uczniowie otrzymują materiały historyczno-literackie.

Zespół III - na podstawie fragmentów książki M. Ruseczyca pt. "Walerian Łukasiński" gromadzi dane o działalności Towarzystwa Patriotycznego.

Zespół IV - opracowuje odpowiedni fragment tekstów źródłowych²⁹.

Tego rodzaju praca - pieczę autorzy - "wzbogaca znacznie wiedzę uczniów i posiada walory kształcące, gdyż dowiadują się oni, że wiadomości o tych faktach można zaczerpnąć z różnych źródeł informacji"³⁰.

Mniejszą wartość będzie miała podobna lekcja historii oparta we wszystkich grupach na tych samych środkach pomoc-

²⁸ J. Kozialecki, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969, PZWS, s. 163.

²⁹ J. Centkowski, J. Skowronek, *Nauczanie historii w klasie VII. Przewodnik przedmiotowo-metodyczny*, Warszawa 1978, WSiP, s. 146.

³⁰ Tamże.

niczych, zwłaszcza gdy z braku możliwości zgromadzenia odpowiedniej ilości tekstów źródłowych, egzemplarzy książek z literatury pięknej i popularnonaukowej pozaetanie jedynie praca z podręcznikiem i atlasem. Technika grup jednorodnych wykorzystywana jest najczęściej przy opracowywaniu tematów o wąskim zakresie treści, ewentualnie - fragmentów lekcji dotyczących jednego lub dwu problemów szczegółowych.

Dużo trudniejsze w przygotowaniu i prawidłowej realizacji, choć częściej występujące w praktyce, są lekcje historii oparte na technice grup zróżnicowanych, podczas których poszczególne zespoły uczniowskie pracują nad różnymi zadaniami problemowymi. Dla odpowiedniej ilości grup nauczyciel przygotowuje taką samą ilość różnych zadań, z myślą o rozwiązaniu problemu głównego. Po rozdaniu zadań każda grupa opracowuje jedno zagadnienie według własnego planu i możliwego tempa pracy.

Przykładem tej formy organizacyjnej pracy uczniów jest lekcja przeprowadzona przez Halinę Jagiełło w klasie VIII na temat: "Podboje hitlerowskie w Europie w latach 1940 - - 1941"³¹. Po części wstępnej, poświęconej krótkiemu omówieniu okoliczności wybuchu wojny, przypomnieniu sobie walk wrześniowych w Polsce i dalszych losów Polaków, młodzież wysunęła do dalszego opracowania dwa zagadnienia: jakie państwa zostały opanowane przez Hitlera w latach 1940 - - 1941 oraz - jaki był udział Polaków w walkach na zachodzie Europy. Klasa podzielona na 7 zespołów otrzymała do opracowania szczegółowe tematy wraz z materiałami pomocniczymi, na które składały się wybrane wyjątki z różnych książek, tekstów źródłowych, czasopiema "Mówię Wieki" oraz podręcznika historii.

³¹ H. Jagiełło, Sprawozdanie z lekcji..., op. cit., s. 280 - 281.

Poszczególne zespoły otrzymały następujące tematy:

Grupa I - Walki Polaków we Francji;

Grupa II - Walki Polaków pod Narwiklem;

Grupa III - Walki Polaków na morzu;

Grupa IV - Udział Polaków w bitwie o Anglię;

Grupa V - Podbój przez Niemców Danii i Norwegii;

Grupa VI - Podbój przez Niemców Grecji i Jugosławii;

Grupa VII - Na podstawie podręcznika uzeregować w chronologicznej kolejności państwa podbite przez Niemcy hitlerowskie.

Po zapoznaniu się z przydzielonymi materiałami młodzież rozpoczęła pracę w zespołach korzystając z udostępnionych słowników, encyklopedii oraz map ściennych. Po skończonej pracy, na polecenie nauczycielki, uczniowie referowali przydzielone im zagadnienia³².

Podobne sposoby prowadzenia lekcji są oczywiście ekonomiczniejsze od pracy grupowej jednolitej, wymagają jednak większego wkładu pracy i starannego przygotowania ze strony nauczyciela. Największe trudności - według opinii samych nauczycieli - następuje przygotowanie tylu zagadnień, ile jest stałych zespołów uczniowskich w klasie. Tymczasem z literatury jak i praktyki wiemy, że trudności te można przezwyciężyć. W miejsce pracy grupowej, w całości zróżnicowanej, można przecież zastosować pracę grupową kombinowaną. Zależnie od ilości przygotowanych tematów - zagadnień wchodzących w skład problemu głównego, część zespołów rozwiązuje problemy zróżnicowane, reszta zaś pracuje w swoich grupach nad pozostałym jednym problemem. Można w takim wypadku zastosować też inny wariant: jedna lub dwie najlepsze grupy

³² Tamże.

rozwiązują najtrudniejsze i najbardziej czasochłonne zagadnienia, inne - w sposób jednolity - opracowują resztę zagadnień³³.

Trzeba również pamiętać, że nie każdy temat lekcji lub zagadnienie historyczne nadaje się do opracowania formą pracy zróżnicowanej. Najlepsze są tu tematy przekrojowe, gorzej - o charakterze rozwojowym. W tym ostatnim wypadku praca grupowa zróżnicowana może występować po wprowadzającym w temat wykładzie nauczyciela czy po samodzielnym zapoznaniu się przez uczniów w domu z tekstem podręcznika. Dopiero po ogólnym zaznajomieniu się z tłem i przebiegiem wydarzenia uczniowie mogą przystąpić do pracy nad pogłębieniem lub poszerzeniem wiadomości dotyczących zagadnień szczegółowych. Trzeba o tym pamiętać, gdyż w praktyce szkolnej dość często jeszcze przydziela się jednym grupom do opracowania zagadnienia dotyczące przyczyn danego faktu czy zjawiska historycznego, innym zaś - jego przebiegu lub skutków. Taka praktyka pozwala jedynie na pamięciowe i fragmentaryczne opanowywanie wiedzy historycznej z pominięciem jej kontekstu przyczynowo-skutkowego.

O wyborze i zastosowaniu na lekcji historii danego wariantu pracy zespołowej decyduje w zasadzie nauczyciel. On bowiem najlepiej orientuje się, który z nich odpowiada specyfice danej klasy, grupy czy nawet poszczególnym jej członkom, on też wprowadza modyfikacje do ogólnie przyjętych norm organizacyjnych w zależności od celów lekcji, możliwości sprobmatyzowania treści historycznych danej jednostki lekcyjnej, posiadanych środków dydaktycznych, możliwości intelektualnych i doświadczenia uczniów w pracy zespołowej.

Pamiętajmy, że we wszystkich rodzajach pracy grupowej

³³ S.Palka, Organizowanie..., ibidem, s. 96.

bardzo absorbującą czynnością jest dla nauczyciela historii dobór odpowiednich środków dydaktycznych, zwłaszcza zaś wyjątków z książek popularnonaukowych, literatury pięknej, źródeł historycznych i czasopism. Chodzi bowiem o to, by z jednej strony pozwalały one realizować założone cele lekcji lub innych zajęć dydaktycznych, z drugiej natomiast - nie przekraczały możliwości opracowania ich przez uczniów w ograniczonym zwykle do kilku lub kilkunastu minut czasie. Nie mówiąc już o tym, że przy zróżnicowanej pracy grupowej nauczyciel musi przygotować tyle odmiennych zestawów środków dydaktycznych, ile jest grup, a przy pracy grupowej jednolitej - właściwą ilość zestawów tych samych środków, a więc: przepisać teksty na maszynie i powielić je w odpowiedniej ilości egzemplarzy.

Rola nauczyciela w lekcjach prowadzonych metodą pracy pod kierunkiem lub w lekcjach problemowych z zastosowaniem pracy uczniów w zespołach nie kończy się na ich starannym przemyśleniu, przygotowaniu i zorganizowaniu. Teoretycy nauczania problemowo-zespołowego kładą bowiem mocny akcent na jego postawę kierownika i doradcy uczniów, także w toku samej lekcji. Wyraźnie wskazują, iż wbrew pozorom nowy układ stosunków między uczniem a nauczycielem nie tylko nie osłabił jego ważnych funkcji dydaktycznych, ale wręcz przeciwnie - wpłynął na ich rozszerzenie i pogłębienie. Mając do czynienia z uczniem aktywnym i zaangażowanym nauczyciel sam musi odznaczać się tymi cechami, a zarazem dysponować rozległą wiedzą historyczną daleko wykraczającą poza wymogi tradycyjnego systemu dydaktycznego. Rola nauczyciela jako źródła wiedzy historycznej uczniów, której zakres określał najczęściej on sam poprzez wcześniej przygotowany wykład, opowiadanie, opis czy pogadankę, schodzi tu na plan dalszy, ustępując miejsca zadaniu udzielania pomocy uczniom w zdobywaniu własnym wysiłkiem wiedzy faktograficznej i uogólnionej, porządkowaniu i wartościowaniu opanowanych

treści, a w konsekwencji - usamodzielnianiu myśli i działania uczniów. Zadaniem nauczyciela staje się teraz dbałość nie tylko o stronę merytoryczną procesu dydaktycznego, ale zarazem troska o jego stronę kształtującą.

W procesie dydaktycznym praca grupowa, jako jedna z form organizacji pracy uczniów, występuje najczęściej na lekcjach historii w połączeniu z pracą zbiorową i indywidualną lub jedną z nich. Praktyka szkolna wskazuje, iż w strukturze lekcji problemowej połączenia te mogą przybierać różny charakter. Celowa i przemyślana kombinacja form zapobiega nudzie, usprawnia proces dydaktyczny, wreszcie - sprzyja lepszemu realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych.