

ELŻBIETA PRAJZNER, JÓZEF RUCHAŁA

O doskonaleniu umiejętności planowania lekcji historii

Umiejętność planowania pracy dydaktycznej należy do podstawowych właściwości dobrego nauczyciela historii. Jej duże znaczenie wynika z faktu, że planowanie - zwłaszcza jeżeli ma ono złożony i długotrwały charakter, jest podstawowym warunkiem wszelkiego celowego i świadomego działania.

Planowanie jest jednak czynnością trudną, a owa trudność wynika z samej jego istoty. Polega ono bowiem na przewidywaniu celów możliwych do osiągnięcia oraz dróg, które mogą do nich doprowadzić¹.

Każde przewidywanie uwarunkowane jest dobrą znajomością rzeczy. Ponieważ zaś planowanie jest wprowadzeniem do praktyki nauczania² wiedzy historycznej oraz wskazań teoretycznych dydaktyki w sposób kontrolowany, wymaga ono nie tylko wiedzy na temat przewidywanych faktów pedagogicznych, lecz także orientacji we wzajemnych relacjach między nimi, jak również prawidłowościach, którym one podlegają. Efektywne planowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego wymaga więc od nauczyciela rozległej wiedzy historycznej, psychologicz-

¹ C. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1973, s. 295.

² A. Kuhn, Unterrichtsplanung, /w:/ Handbuch der Geschichtsdidaktik, Band 2, Oprac. zbior. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1980, s. 15.

nej i pedagogicznej, a także sporego doświadczenia zawodowego. W szczególności idzie zaś o to, by orientował się on w zakresie postawionych przed nim zadań oraz - co w danych warunkach jest możliwe do osiągnięcia.

Przyglądnijmy się zatem bliżej czynnikom warunkującym poprawność i efektywność planowania, biorąc pod uwagę stan wiedzy i doświadczeń studentów oraz młodych nauczycieli rozpoczynających działalność dydaktyczną. Pierwszy z wymienionych czynników - zadania edukacji szkolnej - powinien być powszechnie znany. Najpełniej przedstawia je bowiem literatura dydaktyczna, omawiając ogólne i kierunkowe cele nauczania historii, a także akcentując kwestie, które nie podlegają poważniejszym zmianom wraz z kolejnymi wersjami programu interesującego nas przedmiotu. Programy zaś precyzują aktualne cele kształcenia historycznego w szkole i wychowania poprzez nauczanie historii w postaci celów perspektywicznych. Ostatnio wylicza się w nich także umiejętności, pojęcia i daty, które powinny być przez uczniów przyswojone i opanowane. Uwagi o realizacji programu³ oraz przewodniki metodyczne⁴ podpowiadają natomiast nauczycielowi interpretację materiału przeznaczanego dla danej klasy, wskazując na cele kierunkowe, a nawet operacyjne, do których osiągnięcia powinien on dążyć.

Czy oznacza to, że student i młody nauczyciel rzeczywiście orientują się w zakresie stawianych im wymagań? Zauważmy, że niemal każde hasło, cel, fakt, pojęcie czy umiejętność formułowane przez program mają tak bogatą treść, że mogą

³ Dotyczy to np. uwag o realizacji programów historii dla szkół ponadpodstawowych. "Wiadomości Historyczne" 1985, nr 4, s. 311 - 314, 340 - 355, 367 - 376.

⁴ Szczególnie jest to widoczne w pracy: M. Kosman, A. Suchoński, Historia w szkole podstawowej. 6. Przewodnik metodyczny, Warszawa 1985.

być różnie rozumiane przez odbiorców. Wymienmy tu dla przykładu: "kształtowanie racjonalnego poglądu na stosunki między państwami i narodami oraz na miejsce Polski w świecie"⁵. Realizacja owego celu zależeć będzie w pierwszym rzędzie od tego, jak nauczyciel rozumie powyższe sformułowanie. Racjonalny pogląd na stosunki między państwami i narodami można bowiem wyrobić sobie dopiero po przestudiowaniu całego kursu historii. Potrzebna jest tutaj zarówno znajomość np. poglądów Machiavellego, jak i osiągnięć współczesnej dyplomacji. Określenie zaś miejsca Polski w świecie odnosi się do całości kształtu naszych dziejów i wymaga integracji wiadomości z historii powszechnej z wiedzą o dziejach naszego kraju. Dodajmy też, iż miejsce na refleksję nad tymi problemami powinno się znaleźć również na zajęciach z politologii, realizowanych zgodnie z planem studiów. Jednym z rozpatrywanych tam zagadnień są bowiem relacje między polityką a moralnością. Świadomość przytoczonego celu będzie więc uzależniona od świadomości historycznej nauczyciela.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w stosunku do niektórych pojęć. Weźmy pod uwagę chociażby pojęcie socjalizmu naukowego, do niedawna - wydawałoby się - tak jednoznaczne. Obecne przemiany spowodują zapewne, że wielu nauczycieli inaczej spojrzy na niektóre z jego desygnatów. Jednym słowem - zadania nauczania historii oraz intencje twórców programu nie muszą być jednakowo rozumiane przez wszystkich nauczycieli, nawet posiadających pełne, wyższe wykształcenie z interesującego nas przedmiotu. Kompetencje merytoryczne mają jednak zasadnicze znaczenie dla zrozumienia przez nauczyciela stawianych mu zadań.

⁵ Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego, technikum i technikum na podbudowie ZSZ. Historia, "Wiadomości Historyczne" 1985, nr 4, s. 316.

Powiedzmy jednak jasno, że kompetencje merytoryczne absolwentów studiów historycznych nie są wystarczające dla podjęcia przez nich pracy dydaktycznej, mimo że w planie studiów istnieje wiele przedmiotów prowadzonych niejednokrotnie przez wysokiej klasy specjalistów. Wszelako struktura treści tych przedmiotów znacznie odbiega od struktury programu nauczania historii w szkole. Proces studiowania sprowadza się do uczestnictwa w wykładach i ćwiczeniach oraz do pracy własnej studenta, z nastawieniem na osiągnięcie sukcesu, którym jest uzyskanie zaliczenia i zdanie egzaminu. Natomiast prawie nikt z prowadzących zajęcia z danego przedmiotu nie interesuje się poegzaminacyjną trwałością wiedzy studenta, ani też tym - jak owa wiedza funkcjonuje w szkole. Nasze obserwacje potwierdzają w całej rozciągłości opinię Stanisława Łacha, który pisze, że "hospitacje lekcji prowadzonych w szkole przez studentów, a także nauczycieli dostarczają licznych przykładów poważnych niedociągnięć w opanowaniu tak elementarnych umiejętności, jak: ocena faktów i wydarzeń historycznych, wiązanie faktów w określony proces i dostrzeganie ich miejsca w tymże procesie. Nierzadko studenci podają fakty historyczne bez żadnego związku z myślą przewodnią tematu lekcyjnego. Poważne braki zachodzą w zakresie analizy i syntezy historycznej, w stawianiu problemów dydaktycznych itp. Świadczą one o niedostatkach w realizacji programów nauczania z przedmiotów historycznych. Słabe opanowanie szeregu umiejętności składających się na warsztat pracy historyka uniemożliwia studentom przeprowadzenie analizy szkolnego kursu historii, tworzenie struktur wiadomości historycznych, porządkowanie faktów historycznych z określonego punktu widzenia itp. Są to umiejętności elementarne, warunkujące sensowną pracę na lekcjach historii"⁶.

⁶ S. Łach, Czynniki warunkujące przygotowanie studentów

Wydaje się, że wielu nauczycieli, szczególnie niewykwalifikowanych nie zadaje sobie trudu głębszej analizy celów kształcenia historycznego. Podchodzą oni do tego zagadnienia w sposób pragmatyczny, biorąc za punkt wyjścia hasła programowe określające materiał nauczania i ich podręcznikową interpretację. Nauczanie w ich wydaniu sprowadza się do "przerobienia" z uczniami materiału zawartego w podręczniku, bez głębszej refleksji nad osiągniętymi efektami.

Tymczasem w pracy dydaktycznej idzie o uzyskanie maksimum tego, co w danych warunkach jest możliwe. Chcąc jednak osiągnąć jak najlepszy wynik, trzeba wiedzieć, na czym rzecz ma polegać, trzeba umieć wyobrazić sobie ów pożądany idealny stan, co nie zawsze jest łatwe. Od idealnego stanu należy odróżnić stan zadowalający - możliwy do osiągnięcia, będący świadectwem takiego wzrostu motywacji, sprawności i wiedzy uczniów, które przekonują, iż wart jest on podejmowanego wysiłku.

Uznanie danego celu za realny wiąże się ze znajomością wszystkich czynników, mających wpływ na jego realizację. Planując więc cele nauczania historii musimy znać możliwości poznawcze uczniów, stopień ich zainteresowania przedmiotem i problematyką, którą zamierzamy z nimi omawiać. Niejednokrotnie spotykamy się tutaj z różnym nastawieniem uczniów w stosunku do planowanych treści, będącym świadectwem ich określonego funkcjonowania w potocznej świadomości historycznej społeczeństwa.

Studenci, a także i nauczyciele, mają bardzo nikłe wiadomości o psychologicznych podstawach nauczania historii. Jest wprawdzie w programie studiów psychologia, ale dostar-

do nauczania historii w szkole, (w:) Dydaktyka historii na kierunkach nauczycielskich w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych, (w:) Materiały i Sprawozdania, z. 8, pod red. A. Kulczykowskiej i J. Ruchały, Kraków 1984, WSP, s. 132 - 142.

cza ona jedynie ogólnej wiedzy o możliwościach poznawczych uczniów w odniesieniu do materiału historycznego. Zaś w dydaktyce historii problematyka ta jest mało popularna ze względu na trudność kojarzenia dwóch specjalności - psychologii i historii przez ewentualnych badaczy. W efekcie - literatura na ten temat jest raczej uboga⁷.

Dodajmy jeszcze, że planowanie wymaga od nauczyciela dobrej znajomości metod, środków dydaktycznych, jak również znajomości samego siebie, a przede wszystkim własnych umiejętności dydaktycznych. Ponieważ studenci posiadają wymienione wartości w ograniczonym zakresie, trudno więc oczekiwać efektywnego, a zarazem w pełni samodzielnego planowania przez nich procesu dydaktycznego. Umiejętność ta stanowić może dopiero końcowy efekt studiowania przedmiotów historycznych, pedagogicznych oraz odbycia praktyk pedagogicznych.

Nie oznacza to jednak, że nabywa się ją automatycznie wraz z ukończeniem studiów. Ukształtowanie jej wymaga bowiem przemyślanych działań, prowadzonych w całym toku zajęć z dydaktyki historii lub samokształcenia w zakresie tej dyscypliny.

Do najważniejszych zadań w dziedzinie kształtowania umiejętności planowania procesu dydaktycznego należy umiejętność planowania lekcji historii, ponieważ - w przeciwieństwie do centralnie przygotowywanych programów nauczania czy rozkładów materiału - każda jednostka dydaktyczna powinna - ze względu na specyficzne właściwości konkretnego zespołu uczniowskiego i osobowość nauczyciela - być planowana indywidualnie. Poprawne planowanie lekcji uzależnio-

⁷ Jediną pozycją, która szerzej traktuje o tych kwestiach, jest artykuł M. Przetacznikowej i T. Słowikowskiego pt. "Z problematyki psychologicznych podstaw nauczania historii", (w:) Zeszyty Naukowe UJ. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne, t. 5, Kraków 1964.

ne jest od równoczesnego uwzględnienia całego kompleksu spraw z nią związanych, a mianowicie - celów, różnego rodzaju uwarunkowań (takich np., jak posiadane środki dydaktyczne, nastawienie uczniów do przedmiotu i konkretnych treści), wreszcie - możliwości dydaktycznych nauczyciela. Pierwszą i zasadniczą sprawą jest jednak właściwe zaplanowanie celów lekcji.

Podstawą dla trafnego określenia celów lekcji powinna być analiza ogólnych celów nauczania historii oraz materiału programowego. Dokonując jej na początku roku szkolnego doświadczony nauczyciel zastanawia się, które konkretne tematy i hasła programowe najlepiej nadają się do poszczególnych zakładanych przez program celów nauczania, z drugiej zaś strony - przystępując do realizacji konkretnego tematu stawia pytanie o jego przydatność dla realizacji któregoś z celów ogólnych. Jest to o tyle ważne, że jedne z celów, np. "wdrażanie do myślenia pozwalającego dostrzec i zrozumieć podstawowe prawidłowości rozwoju historycznego" można realizować niemal na każdej lekcji, natomiast tylko na niektórych jednostkach dydaktycznych wystąpi okazja do "rozwijania wrażliwości na krzywdę społeczną". W następnej kolejności nauczyciel określa, w jakim zakresie ten ogólny cel - wyprowadzając z niego cele szczegółowe - można na rozważanej lekcji zrealizować.

Hospitacje wielu lekcji prowadzonych przez studentów i młodych - a niekiedy także z dłuższym stażem pracy - nauczycieli wskazują, że cele lekcji formułowane przez nich na piśmie bardzo często odbiegają od praktycznej realizacji. W skrajnych przypadkach sprowadzają się one do następujących sformułowań: "cel poznawczy: zawarty w temacie lekcji, cel kształcący: kształtowanie umiejętności logicznego myślenia, cel wychowawczy: rozwijanie uczuć patriotycznych".

Tak ogólnie sformułowane cele nie dają nauczycielowi żadnej wskazówki w jego pracy, nie można też dokładnie

określić stopnia ich realizacji. Cele lekcji powinny dokładnie precyzować, co rzeczywiście zamierzamy na niej osiągnąć w zakresie przyrostu wiedzy uczniów, ich umiejętności czy zdolności poznawczych, a także pod względem wychowawczym. Dla określenia celu lekcji winno się więc używać wyłącznie słów wyrażających czynność dokonaną, np. "doprowadzenie uczniów do zrozumienia czegoś", "doprowadzenie uczniów do odkrycia czegoś", czy "zainteresowanie uczniów jakąś postacią historyczną", "nauczenie wychowanków rozpoznawania typowych cech architektury gotyckiej na przykładzie konkretnych obiektów" itp.

Planowane cele lekcji muszą być możliwe do realizacji w warunkach pracy danego nauczyciela, zaś poziom ich wykonania - możliwy do sprawdzenia. Wtedy cele lekcji nie będą tylko w sposób ogólny i enigmatyczny wytyczać kierunków działania nauczyciela i uczniów, ale konkretnie i jednoznacznie określać ich efekty. W przeciwnym razie cele lekcji formułowane przez studentów, czy zobowiązanych do pisania konspektów początkujących nauczycieli, pozostaną tylko na papierze. Odnosi się to w jednakowej mierze do celów poznawczych, kształcących i wychowawczych.

Oglądając lekcje historii (szczególnie prowadzone metodami podającymi) można często odnieść wrażenie, że uczący sądzą, iż cel poznawczy został osiągnięty, jeżeli materiał programowy został "przekazany" uczniom. Nie zadają sobie natomiast trudu sprawdzenia, w jakim stopniu został on przyswojony przez ogół klasy i poszczególnych uczniów. Podobnie przy formułowaniu celów wychowawczych nauczycielom wydaje się, że zostaną one osiągnięte, jeśli zwróci się uwagę uczniów na bohaterstwo czy poświęcenie jakiejś postaci historycznej, postępowość czyichś poglądów itp. Nie sprawdza się natomiast, jakie zmiany wywołało to w świadomości i sferze uczuć wychowanków.

Sformułowanie celów lekcji odpowiadających wymienionym warunkom jest niewątpliwie trudne. Szczególne kłopoty występują z zaplanowaniem celów kształcących i wychowawczych możliwych do osiągnięcia na jednej lekcji, których realizacja nadawałaby się do natychmiastowego sprawdzenia. Warto więc podkreślić, że jest to możliwe. Można przecież np. na jednej lekcji doprowadzić uczniów do zrozumienia związku pomiędzy wzrostem zapotrzebowania na zachodzie Europy na polskie zboże a rozwojem folwarku szlacheckiego i wzrostem pańszczyzny na terenie Rzeczypospolitej, przekonania o utopijności projektów Saint-Simona czy Fouriera, odkrycia przyczyn kolonizacji greckiej, wywołania odczucia satysfakcji z budowy portu i miasta w Gdyni czy - dezaprobaty w odniesieniu do okrutnych postanowień kodeksu Hammurabiego dopuszczających ukaranie syna za winy popełnione przez ojca. Związek tych konkretnych, możliwych do realizacji na jednej jednostce dydaktycznej celów z celami perspektywicznymi przedmiotu jest widoczny. Pomagają one bowiem w "rozwijaniu myślenia historycznego", kształtowaniu umiejętności dostrzegania związków pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego oraz wiązania historii ojczystej z dziejami powszechnymi" czy "rozwijaniu wrażliwości na krzywdę społeczną". Stopień ich realizacji manifestować się zaś będzie na lekcji poprzez określone zachowania uczniów, spontaniczne reakcje (mimika), skupienie, wypowiedane sądy, odpowiedni poziom aktywności czy wreszcie - możliwy do dokładnego sprawdzenia przyrost wiedzy.

Planowanie lekcji każe spojrzeć na klasę szkolną jako zróżnicowany zespół uczniów. Sformułowany cel kształcący nie musi w jednakowym stopniu odnosić się do wszystkich członków tego zespołu. Przecież i tak nie wszyscy w jednakowym czasie "odkryją" związki pomiędzy rozpatrywanymi faktami w trakcie samodzielnej pracy na lekcji. Na pewno tego "odkrycia" dokonają najszybciej najzdolniejsi. Aby jednak dać szansę "odkrywania" uczniom słabszym, nauczyciel

musi im dostarczyć więcej danych. "Odkrycie", którego dokonał uczeń niezbyt uzdolniony może być dla niego równie wielkie, jak to, którego dokonał najzdolniejszy. Jeżeli nie mamy możliwości zindywidualizowania pracy na lekcji historii, pamiętajmy o tym, aby cel: "doprowadzić do odkrycia" - odnoszący się do całej klasy - oznaczał w odniesieniu do najsłabszych uczniów przynajmniej: "doprowadzić do zrozumienia".

Planowane cele lekcji zależą więc będą od "punktu wyjścia"⁸, w jakim znajdujemy się przed lekcją, a więc m.in. od dotychczasowego poziomu realizacji celów kształcenia historycznego wyrażającego się w wiadomościach, umiejętnościach, zdolnościach, zainteresowaniach i nastawieniach uczniów do przedmiotu i konkretnych treści historycznych.

Poświęcając tak wiele miejsca zagadnieniu planowania celów lekcji chcemy szczególnie mocno zaakcentować różnicę pomiędzy "realizacją materiału nauczania", a stawianiem i realizacją celów danej lekcji wynikających z ogólnych celów kształcenia historycznego i podporządkowanego im materiału nauczania. Do tej pory mówiliśmy o celach kształcenia, rozpatrywanych szczegółowo, z podziałem na poznawcze, kształcące i wychowawcze. Należałoby jednak podkreślić również znaczenie umiejętności zaplanowania i precyzyjnego sformułowania przez nauczyciela głównego celu lekcji⁹, który powinien niejako stanowić jej myśl przewodnią. Główny cel lekcji określa bowiem jej charakter, wpływając na konstrukcję i wybór odpowiednich metod i środków dydaktycznych. To on wyznacza miejsce i rolę danej jednostki dydaktycznej w ra-

⁸ Por. K. Kuligowska, Doskonalenie lekcji, Warszawa 1984, s. 189 - 194; Methodik Geschichtsunterricht, oprac. zbior. pod red. B.Gentner, R.Kruppa, Berlin 1975, s. 284.

⁹ C. Szybka, Metodyka nauczania historii w szkole średniej, Warszawa 1966, s. 241 - 242.

mach planowanego cyklu lekcji. Punktem zaś wyjścia do sformułowania celu głównego winna być analiza treści danej lekcji z uwzględnieniem jej związków logicznych z już przerobionymi treściami oraz materiałem przewidzianym do realizacji na lekcjach następnych. Jest to konieczne dla określenia rodzaju zagadnień, które odgrywają dominującą rolę w lekcji, a w konsekwencji determinują wybór celu głównego i opracowanie jej koncepcji.

Jasne sprecyzowanie głównego celu lekcji i jej celów szczegółowych ma istotny wpływ na planowanie innych elementów procesu lekcyjnego, a m.in. na dobór konkretnych składników wiedzy o procesie dziejowym, które będą przedmiotem poznania uczniów. Przystępując do planowania materiału nauczania musimy pamiętać o specyfice historii jako przedmiotu nauczania. Nie możemy zatem w dowolny sposób manipulować elementami wiedzy o przeszłości "naginając je" do zaplanowanych celów. Decydując się na przedstawienie każdego faktu, zjawiska czy procesu historycznego trzeba dbać o ich zgodność z prawdą historyczną oraz ukazanie we wzajemnym powiązaniu czasowym i przyczynowym.

Młodzi nauczyciele często nie wiedzą lub zdają się zapominać, że ilość "przerobionego materiału nie jest wprost proporcjonalna do ilości wiedzy opanowanej przez uczniów, toteż kierując się ambicją starają się przekazać im jak najwięcej informacji. Innym mankamentem ze strony uczących jest traktowanie niemal wszystkich informacji o rozpatrywanym fragmencie procesu dziejowego jako jednakowo ważnych. Prowadzi to do niepowodzeń dydaktycznych, ponieważ uczniowie starając się opanować wszystko, przyswajają sobie w istocie bardzo niewiele.

Planując materiał nauczania należy - zdaniem znanego zachodniemieckiego dydaktyka M. Klafki - odpowiedzieć sobie, co stanowi istotę treści danego tematu, ponadto w toku planowania wskazana jest refleksja dotycząca znaczenia

treści tej lekcji w dalszym kształceniu, a nawet dla przyszłości dzieci¹⁰. Planowanie wymaga więc od nauczyciela wyboru tych treści, które są podstawowe dla danego tematu, a tym samym - powinny być zrozumiane i zapamiętane. Oprócz nich występują bowiem na lekcji informacje uzupełniające, które służą ułatwianiu zrozumienia informacji podstawowych, lepszemu ich dokumentacji czy też pobudzeniu zainteresowania uczniów omawianym tematem.

Planowanie materiału to również nowa jego strukturalizacja uwarunkowana celami lekcji oraz możliwościami poznawczymi uczniów i właściwościami tego materiału, zgodna jednak z wymogami naukowej rekonstrukcji rozpatrywanego na lekcji odcinka procesu dziejowego.

Z planowaniem materiału nauczania wiąże się ściśle przewidywanie przez nauczyciela wyboru i zastosowania na lekcji środków dydaktycznych. Podstawowymi formami istnienia materiału nauczania są bowiem świadomość historyczna nauczyciela i właśnie środki dydaktyczne. Planując zaś użycie środków, w pierwszym rzędzie powinniśmy się kierować ich funkcjami w procesie dydaktycznym. Przyjmujemy, że zasadnicze funkcje środków dydaktycznych polegają na umożliwieniu uczniom poznawania obiektywnej rzeczywistości historycznej oraz - ułatwianiu zdobywania lub przejmowania wiedzy o niej: są one również podstawą dla kształtowania umiejętności koniecznych do zrozumienia i badania procesu dziejowego. Nie można się bez nich także obejść formując pożądany stosunek do przeszłości i teraźniejszości¹¹.

¹⁰ Poglądy te omawia A. Kuhn, Unterrichtsplanung, op.cit., s. 15; podobną opinię wyraża też K. Kuligowska, op.cit., s. 191 - 194.

¹¹ Wykorzystujemy tu klasyfikację zaproponowaną przez W. Okonia w: Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971, s. 268 - 271. Szersze omówienie funkcji środków dydaktycznych w nauczaniu historii znaleźć można w pracach: A. Zie-

Realizując konkretny temat lekcji powinniśmy - mając na uwadze specyfikę treści - kierować się postawionymi celami, dobierając środki, które najlepiej spełnią wymienione funkcje. Pozostałe kryteria ich doboru to łatwy do nich dostęp, a także ich przystępność i atrakcyjność dla uczniów danego poziomu.

Nie wszystkie funkcje środków dydaktycznych muszą być w jednakowym stopniu - przy realizacji każdego tematu - wykorzystywane. Zauważmy też, że jeden środek dydaktyczny może spełniać w procesie nauczania historii wiele funkcji i odwrotnie - tę samą funkcję spełnia wiele środków dydaktycznych. Np. wiedzy o wielkiej wojnie z Zakonem Krzyżackim i jej centralnym fragmencie w programie dla szkoły podstawowej - bitwie grunwaldzkiej, dostarczają takie środki dydaktyczne, jak podręcznik, powieść H. Sienkiewicza pt. "Krzyżacy", zrealizowany na jej podstawie film fabularny w reżyserii A. Forda, filmy dydaktyczne, obraz Jana Matejki, przekaz Jana Długosza, liczna literatura popularnonaukowa, plany sytuacyjne bitwy, literatura dla dzieci, komiksy itp. Każdy z owych środków, mimo iż dotyczy tego samego faktu historycznego, inaczej rozwija i akcentuje jego elementy, każdy jest możliwy do zastosowania na lekcji historii, a równocześnie - każdy posiada inne wartości w odniesieniu do zakładanych celów lekcji. Z drugiej strony - ze względów czasowych - nie można ich wszystkich zastosować na lekcji, co zmusza nauczyciela do dokonania trudnego nieraz wyboru. Tymczasem pamiętając o ekonomii czasu i atrakcyjności lekcji powinien tak zaplanować użycie środków dydaktycznych, aby się wzajemnie uzupełniały. Idzie tu przede wszystkim o możliwość eksponowania zróżnicowanej treści materiału

lecki, Środki dydaktyczne w nauczaniu i uczeniu się historii, Rzeszów 1978; A. Suchoński, Środki audiowizualne w nauczaniu i uczeniu się historii, Warszawa 1987.

nauczania przy pomocy najlepiej dobranych środków dydaktycznych. Zaś w ich doborze należy mieć na względzie podstawową funkcję danego środka. Np. literatura piękna i film fabularny mają służyć przede wszystkim wytworzeniu w umysłach uczniów wyobrażeń określonych faktów historycznych, a nie dostarczać ostatecznych argumentów przy ich wyjaśnianiu.

Trudno jednak sformułować jakieś ściśle obowiązujące zasady planowania środków dydaktycznych poza tą, że powinny być one dobrane świadomie i celowo, a nie przypadkowo i chaotycznie. Niekiedy jest nawet uzasadnione użycie na lekcji środków zaliczanych do tej samej grupy dla zobrazowania jednego faktu historycznego (gdy np. cel kształcący przewiduje zapoznanie młodzieży z różnymi rodzajami piśmiectwa historycznego lub analizujemy różne rodzaje źródeł historycznych).

Mając do dyspozycji różne środki dydaktyczne należy z nich korzystać, nie ograniczając się wyłącznie do podręcznika szkolnego. Pamiętajmy jednak, że nie ilość zastosowanych na lekcji środków dydaktycznych świadczy o jej jakości i nowoczesności, a celowość ich doboru i sposób wydobycia tkwiących w nich wartości. Warto także przestrzec przed planowaniem użycia urządzeń służących do eksponowania środków obrazowych czy fonicznych, jeżeli nie mamy absolutnej pewności co do ich pełnej sprawności technicznej. Piszący te słowa byli bowiem świadkami wielu nieudanych lekcji, na których przyczyną niepowodzeń były kłopoty techniczne związane ze stosowaniem zepsutego sprzętu (magnetowidu, aparatu projekcyjnego) mającego - w zamierzeniu prowadzących, odgrywać podstawową rolę. Aparatura techniczna powinna tak działać, by uczniowie skupiali uwagę na eksponowanych przez nią obiektach, nie zaś na niej samej.

Możliwości poznawcze uczniów, zakładane cele oraz dostępne środki dydaktyczne stanowią podstawę planowania metod i

form organizacyjnych lekcji historii. Podstawą zaś wyboru powinna być ich przydatność dla realizacji celów lekcji. Wszelako nie jest łatwo przewidzieć, która metoda czy forma organizacyjna będzie najbardziej skuteczna w danych warunkach. Brak bowiem w Polsce badań - opartych na szerszej populacji - których wyniki rozstrzygałyby tę kwestię. W efekcie - nauczyciel zdany jest tu w dużej mierze na własne doświadczenie, a także intuicję, która jednak winna się opierać na znajomości procesu dydaktycznego. Jeżeli np. uczniowie nie wiedzą prawie nic na dany temat, nie mają dostępu do zróżnicowanych środków dydaktycznych, a zasadniczym celem poznawczym jest wyposażenie ich w podstawową wiedzę - nauczyciel powinien posłużyć się metodą wykładu. Należy jednak pamiętać o jej niskiej efektywności w przypadku nie uwzględnienia determinantów recepcji, do których należą między innymi: przejrzystość struktury, dobrze wyważone proporcje między materiałem abstrakcyjnym, a konkretno obrazowym, emocjonalny charakter przekazu¹² czy wreszcie - notowanie przez uczniów najważniejszych informacji, wspomaganie słów nauczyciela interesującymi cytatami ze źródeł, wykorzystywanie schematów pozwalających na zrozumienie zależności zachodzących pomiędzy elementami procesu dziejowego itp.

Obfitość środków dydaktycznych do danego tematu i ich zróżnicowanie mogą stanowić wystarczającą podstawę do zaplanowania metody pracy pod kierunkiem nauczyciela, z zastosowaniem grupowej lub zindywidualizowanej formy organizacji pracy uczniów.

Złożoność i różnorodność treści materiału nauczania przeznaczonego do realizacji na danej jednostce lekcyjnej, a co za tym idzie - wielość celów możliwych do osiągnięcia,

¹² W. Szewczuk, *Recepcja treści oświatowych*, Wrocław 1966, s. 204.

sugerują, aby zastosować różne metody nauczania. Jeżeli np. tematem lekcji jest jakieś powstanie lub wojna, to dla wyjaśnienia przyczyn ich wybuchu warto zaplanować którąś z metod aktywizujących dotychczasową wiedzę i umiejętności uczniów (założmy: pogadankę), sam zaś przebieg może być opowiedziany przez nauczyciela. Podstawą dla dokonania oceny tego faktu może być praca pod kierunkiem oparta na analizie tekstów źródłowych wyrażających opinie współczesnych o nim. Na kanwie poznanych faktów i opinii można też zorganizować w klasie dyskusję.

Właściwe planowanie metody czy metod lekcji nie powinno jednak oznaczać "naginania" czynności nauczyciela i uczniów do idealnego wzorca. Powinno się raczej postępować odwrotnie. Posiadając sformułowane cele, dobrany materiał, ustaloną jego interpretację oraz zgromadzone środki dydaktyczne planujemy takie czynności własne i uczniów, które najlepiej będą służyć realizacji postawionych celów. I dopiero przyjęty układ tych czynności zadecyduje, jak nazwiemy jedyną lub wiodącą metodę prowadzenia lekcji i jej formę lub formy organizacyjne. Planując te czynności powinno się - w powiązaniu z celami lekcji - rozpatrywać kolejne kwestie merytoryczne będące przedmiotem poznania uczniów, z myślą o tym - jakich operacji wymagają one ze strony nauczyciela i uczniów. Jedne z nich wymagać będą przypomnienia, inne - wyjaśnienia, niektóre - udokumentowania prawdziwości, zaś jeszcze inne - oceny, krytyki, a czasem nawet sprostowania. Czynności nauczyciela polegające tu będą np. na słownym przekazywaniu informacji, ich eksponowaniu przy pomocy środków dydaktycznych, wreszcie - organizowaniu czynności poznawczych uczniów: stawianiu im pytań, zadań, ocenie poprawności wykonania poleceń itp.

Jak wiadomo - specyficzny, dający się powtórzyć układ czynności dydaktycznych nauczyciela oraz odpowiadających im działań i procesów zachodzących w świadomości uczniów

charakteryzuje nie tylko metody wprowadzania nowego materiału, ale również kontrolę i ocenę oraz utrwalanie efektów pracy nauczyciela i uczniów. Układ tych czynności decyduje o całym przebiegu - czyli toku - lekcji. Tok lekcji obejmuje wszystkie jej ogniwa. Każde zaś z nich wymaga zaplanowania i przeznaczenia na jego realizację określonej ilości czasu. Nawet niedostatecznie przemyślane ogniwo porządkowo-organizacyjne może zadecydować o niepowodzeniach na lekcji. Błędne odczytanie nazwisk uczniów w czasie sprawdzania listy obecności wywoływało nieraz ogólną wesołość, innym razem protesty, deprymując studenta prowadzącego pierwszą w zyciu lekcję. Natomiast brak przeprowadzenia kontroli, czy uczniowie przynieśli pomoce dydaktyczne (atlasy) potrzebne do nowej lekcji albo czy wyznaczone osoby przygotowały referaty stawia nauczyciela w kłopotliwej sytuacji w momencie przystąpienia do wprowadzenia nowego materiału. W pierwszym przypadku bezpiecziejzym i szybszym rozwiązaniem byłoby szybkie policzenie przez nauczyciela uczniów w klasie i polecenie dyżurnemu podania brakujących nazwisk osób. W drugiej sytuacji sprawdzenie formalnego przygotowania uczniów do udziału w nowej lekcji umożliwi prowadzącemu podjęcie decyzji o wyborze alternatywnej jej koncepcji.

Jeszcze bardziej starannie należy zaplanować kontrolę i utrwalenie wiadomości uczniów z ostatniej lekcji. Młody nauczyciel decydując się na kontrolę ustną powinien przygotować takie pytania, które pozwolą zorientować się w stopniu opanowania przez uczniów podstawowych treści z poprzedniej czy poprzednich lekcji. Kolejność ich zadawania winna służyć utrwalaniu głównych zrębów ukształtowanej struktury wiedzy na dany temat. W trosce o utrwalenie wiedzy nauczyciel musi zadbać o sprostowanie wszystkich błędów i nieścisłości w wypowiedziach uczniów, co zapobiegnie ich utrwaleniu. Ważne jest także, którzy uczniowie będą dokonywali rekapitulacji wtórnej. Opieranie się tutaj na

uczniach zgłaszających się do odpowiedzi - spotykane często na lekcjach prowadzonych przez studentów - daje mylny obraz osiągnięć całej klasy, które przede wszystkim powinny interesować nauczyciela. Tymczasem rekapitulacja wtórna jest w zasadzie najlepszą okazją do kontroli i oceny osiągnięć poszczególnych uczniów, służy mobilizacji ich do solidnej i systematycznej pracy, warto więc wcześniej ustalić, którzy uczniowie będą kontrolowani¹³.

W trosce o lepsze wyniki nauczania dobrze jest w czasie przygotowywania lekcji zaprojektować sposób powiązania wcześniej opanowanego materiału z nowymi wiadomościami. Nawiązanie do posiadanej już wiedzy pozwoli bowiem na zrozumienia nowego materiału, może korzystnie wpłynąć na zainteresowanie uczniów tematem lekcji, a także - być punktem wyjścia do stworzenia sytuacji problemowej. Jeżeli dana lekcja wiąże się merytorycznie z poprzednią - wystarczy tylko świadome i celowe ustalenie kolejności treści rekapitulacji wtórnej, aby nowa lekcja stanowiła kontynuację rozważań prowadzonych w czasie rekapitulacji. Natomiast w przypadku gdy tematyka programowa bezpośrednio się z nią nie wiąże - a tak jest niejednokrotnie - część nauczycieli rezygnuje z wiążącego ogniwa lub pomija wtórna rekapitulację materiału ostatniej lekcji.

Jest to szkodliwe z dydaktycznego punktu widzenia. Stopień opanowania materiału ostatniej lekcji wymaga bowiem skontrolowania i utrwalenia, aby zapobiec zapominaniu, które następuje najczęściej w krótkim okresie po przyswojeniu materiału¹⁴. Nie trzeba też rezygnować z tego ogniwa lek-

¹³ Arbeitmaterialien für die Ausbildung im Fach Methodik des Geschichtsunterrichts, "Dresdner Reihe zur Lehre" 3/85. Pädagogische Hochschule "Karl Friedrich Wilhelm Wander" Dresden, s. 13.

¹⁴ Z. Włodareki, Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania, Warszawa 1974, s. 156 - 157.

cyjnego w obawie, by w umysłach uczniów nie powstały powiązania pomiędzy wydarzeniami, które w istocie nie posiadają związku przyczynowego. Można im przecież wyraźnie zasygnalizować, że od pewnego momentu utrwalamy na lekcji już ukształtowane w ich umysłach struktury, a od innego - przechodzimy do tworzenia struktur nowych, które chociaż nie są powiązane przyczynowo, to jednak zachodzi pomiędzy nimi związek współistnienia w czasie, charakteryzujący omawianą epokę na tle szerszej przestrzeni geograficznej.

Analiza programu szkoły podstawowej i średniej uprawnia do stwierdzenia, że właściwie nie ma takiego tematu, w odniesieniu do którego nie można by znaleźć punktu odniesienia w dotychczasowym doświadczeniu uczniów. I nie trzeba tu koniecznie odwoływać się do wiadomości wyniesionych z lekcji historii. Mogą to być znane uczniom opinie i poglądy z kręgu potocznej świadomości historycznej ich środowiska czy też elementy struktur wiedzy tworzonych na innych przedmiotach nauczania, osobiste doświadczenia wyniesione z wy-cieczek, oglądanych filmów, wreszcie - lektury.

Przemyślenia wymaga także sam sposób omawianego nawiązania, chociaż najczęściej spotykany polega na uzyskiwaniu od uczniów informacji związanych z tematyką lekcji. W przypadku braku czasu nauczyciel sam prezentuje te wiadomości, zwracając uwagę uczniów na fakt, że już się wcześniej z nimi zetknęli.

Planowanie kolejnego ogniwa lekcji, jakim jest wprowadzenie nowego materiału, zostało już częściowo omówione przy okazji uwag o planowaniu metod nauczania. Dodajmy jednak, iż polega ono na określeniu kolejności wprowadzanie elementów wiedzy historycznej - informacji o faktach, związków między faktami, uogólnień, ocen i wyprowadzanych wniosków. Wymaga ono także ustalenia następujących po sobie czynności dydaktycznych nauczyciela w powiązaniu z czynnościami uczniów. Czynności te związane są najczęściej z rozwijaniem

historycznego myślenia dotycząc opisu faktów historycznych, ich analizy, porównywania, wartościowania, abstrahowania i uogólniania przy posługiwaniu się zróżnicowanymi środkami dydaktycznymi.

Dalsze ogniwo planowanej lekcji to rekapitulacja pierwotna. Wiąże się ono ściśle z zakładanymi celami lekcji. W trakcie dokonywania rekapitulacji nauczyciel może bowiem zorientować się w stopniu ich realizacji. Trzeba jednak pamiętać, aby nie opierać się tutaj na najlepszych uczniach, lecz starać się rozeznaczyć w osiągnięciach całego zespołu klasowego.

Ważną czynnością jest odpowiednie przygotowanie pytań, które będą stawiane uczniom. Dokonując rekapitulacji można bowiem skorygować błędy, uzupełnić luki, utrwalić najważniejsze osiągnięcia uczniów.

Podsumowania lekcji może w zasadzie dokonać sam nauczyciel. Podstawą zaś oceny osiągnięć uczniów są ich odpowiedzi na pytania dotyczące najważniejszych zagadnień poznanych na lekcji.

Dosyć częstym sposobem rekapitulacji jest też wypełnianie przez uczniów różnego rodzaju tabel syntetyzujących materiał lekcyjny.

Nie podejmując się rozstrzygnięcia, który z wymienionych sposobów jest najlepszy, warto podkreślić rangę tego ogniwa lekcyjnego, a zarazem zwrócić uwagę iż młodym nauczycielom często brakuje czasu na rekapitulację pierwotną i zadanie pracy domowej. Jest to poważne uchybienie dydaktyczne, ponieważ rezygnacja z rekapitulacji zmniejsza trwałość opanowanej wiedzy i umiejętności. Uniemożliwia także nauczycielowi sprawdzenie efektów swojej pracy. Lepiej więc dokonać kompresji materiału lekcji poprzez pominięcie mniej ważnych elementów strukturalnych niż zrezygnować z rekapitulacji pierwotnej.

Dogłębnie przemyślana praca domowa stanowi natomiast pomost pomiędzy poszczególnymi lekcjami. Ważne jest, aby nauczyciel nie zadawał jej stereotypowo, polecając np. nauczyć się z podręcznika "od strony do strony", lecz - by przybierała ona różne formy. Trzeba też pamiętać, że zależnie od metod prowadzenia lekcji i zakładanych jej rezultatów praca domowa może być powiązana z przeprowadzoną lub mającą się odbyć jednostką dydaktyczną.

Podobnie jak niezbędne jest postawienie przed lekcją jasno sprecyzowanych celów, tak samo planując zadanie domowe trzeba sobie uświadomić: 1/ jakie funkcje ma ono spełnić pod względem poznawczym, kształcącym i wychowawczym, 2/ czy jest wykonalne oraz 3/ ile czasu zajmie uczniom jego wykonanie. W stosunku do uczniów należy natomiast wyraźnie określić, jakie czynności mają wykonać, jakie efekty powinny osiągnąć, a także - pobudzić ich pozytywne motywacje do wykonania pracy domowej¹⁵.

Podstawową sprawą dotyczącą planowania lekcji jest zachowanie odpowiednich proporcji czasu trwania jej poszczególnych ogniw. Nie ma tu jakichś ogólnych, powszechnie obowiązujących reguł. Według opinii uczniów na wielu lekcjach jest zbyt rozbudowane ogniwo rekapitulacji wtórnej głównie kosztem ogniwa wprowadzającego nowy materiał. Natomiast w lekcjach hospitowanych przez piszących te słowa, a prowadzonych zarówno przez studentów, jak i doświadczonych nauczycieli wprowadzanie nowego materiału zdominowało wszystkie pozostałe ogniwa.

We wszystkich niemal lekcjach zbyt mało czasu poświęcono na podsumowanie lekcji, sprawdzenie jej efektów, utrwalenie rezultatów i zadanie pracy domowej. Wynikało to niejednokrotnie z błędnego planowania (nie docenianie tych og-

¹⁵ Por. W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, s. 360 - 366; K. Augustynek, T. Słowikowski, A. Zielecki, Kierowanie pracą domową ucznia w nauczaniu historii, Warszawa 1976.

niv), częściej jednak z nieporadności nauczycieli i niekiej aktywności uczniów, co powodowało przedłużanie się realizacji ogniw początkowych. Uwzględniając powyższe tym konsekwentniej należałoby stosować się do cezur czasowych przyjętych w planie lekcji.

Przedstawiając problematykę planowania toku lekcyjnego posłużyliśmy się przykładem toku lekcji najczęściej obserwowanych, nastawionych głównie na przyswajania, a tylko niekiedy na odkrywanie elementów wiedzy historycznej. Pamiętajmy jednak, że przyjęcie innych strategii nauczania¹⁶ wymaga jeszcze większej precyzji w planowaniu lekcji. Nie sposób przecież liczyć na "automatyczne" pojawienie się na lekcji sytuacji problemowej czy spontaniczne - a zarazem trafne - sformułowanie przez uczniów problemów albo hipotez. Powinniśmy przyjąć jako zasadę, że to co odkryją uczniowie, jest zaplanowane i przygotowane przez nauczyciela. Planowanie zaś powinno być tym dokładniejsze, im większy przewiduje się udział uczniów w opracowywaniu treści mającej się odbyć lekcji.

Jak więc widzimy, problematyka planowania lekcji - chociaż ważna - nie w pełni jest doceniana w polskiej dydaktyce historii. Pozytywnym przykładem jest tutaj próba wykorzystania teorii organizacji do planowania procesu nauczania interesującego nas przedmiotu¹⁷. Zgodnie z założeniami tej teorii każde planowane działanie tylko wtedy przyniesie pożądaną skuteczną, jeżeli będzie posiadało następujące etapy:

- określenie i sprecyzowanie celu działania;
- analiza warunków, metod i środków działania, które na-

¹⁶ M. Śnieżyński, Nauczanie aktywizujące, Kraków 1984, s. 23 - 50.

¹⁷ A. Zielecki, Środki dydaktyczne..., op. cit., s. 14 i n.

leży wykorzystać, aby osiągnąć zakładany cel (ustalenie listy zadań, wybór optymalnej metody i środków dydaktycznych, skonstruowanie planu działania);

- przygotowanie wykonawców i środków do realizacji planu;

- realizacja planu:

- końcowa kontrola planu i ocena wyników (sprawdzenie stopnia realizacji planu, porównanie celów zakładanych z osiągniętymi, wyciągnięcie wniosków).

Uwagi te w całej rozciągłości można odnieść do planowania lekcji historii. Szczególnie koresponduje z nimi interesująca koncepcja "systemowego podejścia" do procesu kształcenia¹⁸, którą można wykorzystać przy planowaniu i realizacji lekcji z omawianego przedmiotu. Idzie tu przede wszystkim o to, aby planując lekcję traktować ją jako pewną całość składającą się z wzajemnie powiązanych elementów.

Pierwszym z nich jest tzw. produkt wyjściowy (output). Oznacza on stan wiedzy i umiejętności, a także nastawień i przekonań uczniów, który ma być rezultatem przeprowadzonej lekcji.

Drugim elementem planowania jest rozpoznanie tzw. produktu wejściowego (input). Obejmuje on m.in. poziom uzdolnień uczniów, stan ich dotychczasowej wiedzy na dany temat, a także - nastawienia w stosunku do treści lekcji.

Trzeci i czwarty element wymagający rozpoznania stanowią czynniki sprzyjające realizacji postawionych celów oraz te, które przeszkadzają w ich osiągnięciu. Czynniki sprzyjające to inaczej zasoby (resources), do których zaliczamy przede wszystkim poziom przygotowania zawodowego nauczyciela, materiał nauczania, ilość i jakość środków dydaktycznych, mo-

¹⁸ Proces kształcenia - podejście systemowe. Przewodnik dla nauczycieli, oprac. zbior. UNESCO 1981, Warszawa 1986.

tywacje nauczyciela i uczniów, ilość czasu, którą dysponują itp. Natomiast czynniki zakłócające realizację celów (contrainte) to po prostu brak lub nieodpowiedniość zasobów - - mało interesujący temat, negatywne nastawienie uczniów do tematu, brak odpowiednich środków dydaktycznych itp.

Dobra orientacja nauczyciela w tym zakresie pozwala na zaplanowanie odpowiedniej strategii działania na lekcji. Polega to na takim doborze form organizacyjnych pracy uczniów, metod i technik nauczania, aby można było optymalnie wykorzystać zasoby, a wyeliminować czynniki zakłócające, bądź przekształcić je w sprzyjające realizacji celów lekcji.

Odpowiednia strategia działania zapewnia także sprzężenie zwrotne pomiędzy nauczycielem a uczniami, dzięki któremu już w czasie lekcji można się przekonać, czy wybrana droga postępowania jest słuszna i w miarę potrzeby zmienić ją lub pewne jej elementy. Istotnym składnikiem planu lekcji jest również kontrola jej wyników. Jej rezultat stanie się bowiem podstawą zadania domowego i dalszej pracy na lekcjach omawianego przedmiotu.

Dla zobrazowania zasad systemowego podejścia do planowania lekcji historii posłużymy się przykładem projektowania konkretnej jednostki dydaktycznej. Przyjmijmy, że tematem lekcji w klasie II liceum ogólnokształcącego będzie kultura renesansu w Polsce, zaś głównym jej celem - zapoznanie uczniów z typowymi i specyficznymi cechami kultury tego okresu w naszym kraju.

Zgodnie z zasadami podejścia systemowego formułuje się również kryteria sukcesu. Przez termin ten rozumiemy "zespół warunków i czynników", które muszą zaistnieć, aby nauczyciel uznał, że odniósł sukces, to znaczy - osiągnął zaplanowany stan (wiedzy, umiejętności), który daje szansę na optymalne zrealizowanie celu głównego¹⁹. Za kryterium sukcesu

¹⁹ Tamże, s. 44 - 45, 52 i n.

naszej lekcji przyjmujemy opanowanie umiejętności odróżniania najbardziej typowych zabytków epoki renesansu od zabytków pochodzących z innych epok, wraz z umiejętnością uzasadniania dokonanego wyboru.

Aby w bardziej przystępny sposób zaprezentować drogę wiodącą do wyboru optymalnej strategii, zakładamy, że temat realizowany jest przez dwóch nauczycieli pracujących w różnych środowiskach. Obaj uczyć w klasach o tym samym profilu, mają też identyczne kwalifikacje zawodowe. Każdy z nich przeznaczą na opracowanie wymienionego tematu dwie jednostki lekcyjne. Jednakowa jest także liczebność ich klas.

Po identycznym sformułowaniu celu i kryterium sukcesu kolejnym etapem ich pracy będzie sporządzenie dla każdej z klas listy czynników sprzyjających i zakłócających.

Przyjrzyjmy się zatem sytuacji w klasie A. Oto lista czynników, które nauczyciel uznał za sprzyjające:

- szkoła znajduje się w Krakowie (fakt ten daje możliwość wykorzystania bazy muzealnej i licznych w tym mieście zabytków kultury renesansowej),
- szkoła dysponuje pracownią historyczną,
- klasa jest zintegrowana,
- liczna grupa uczniów interesuje się historią,
- uczniowie odznaczają się wysokim poziomem inteligencji i dużą inwencją,
- klasa jest przygotowana do samodzielnego zdobywania wiedzy przez częste stosowanie metod aktywizujących i nauczania problemowego.

Do czynników zakłócających nauczyciel zaliczył:

- niedostateczne jak na potrzeby tej lekcji wyposażenie szkoły w sprzęt audiowizualny,
- skromny zestaw środków dydaktycznych przydatnych w lekcji,

- termin lekcji (siódma w tym dniu godzina lekcyjna, po lekcji wychowania fizycznego).

W wyniku analizy czynników zakłócających i sprzyjających w odniesieniu do zakładanego celu i kryterium sukcesu nauczyciel wybiera optymalną w jego warunkach strategię. Nie dysponując szeroką bazą dydaktyczno-techniczną postanowił wykorzystać zasoby Krakowa, jako wielkiego centrum kultury. Zdecydował się więc na zorganizowanie wycieczki po mieście śladami zabytków kultury renesansu. Biorąc pod uwagę opanowanie umiejętności samodzielnej pracy uczniów przewidywał dużą aktywność ze strony klasy w przygotowaniu i przeprowadzeniu wycieczki. Uwzględniając zaś zainteresowania historyczne uczniów i duże zintegrowanie klasy zaplanował podział na grupy opracowujące wspólnie poszczególne zagadnienia, które będą rozpatrywane na wycieczce.

Ponieważ na opracowanie tego tematu przewidziano w programie dwie godziny lekcyjne, pierwszą z nich nauczyciel poświęcił na przygotowanie wycieczki, drugą zaś na jej przeprowadzenie. Na lekcji poprzedzającej realizację tematu zaproponował zorganizowanie wycieczki, uzależniając realizację pomysłu od zaangażowania się uczniów w jej przygotowanie. Określił temat wycieczki i polecił przygotowanie propozycji odnośnie jej trasy i udziału uczniów w przeprowadzeniu.

Lekcja 1

Podstawowym celem lekcji jest przygotowanie wycieczki. Lekcja ma luźną konstrukcję. Metodą dominującą jest pogadanka z elementami dyskusji. Celem wymiany poglądów jest opracowanie planu wycieczki oraz przygotowanie bazy faktograficznej. Nauczyciel wykorzystuje wiadomość z języka polskiego i wychowania plastycznego. Szczególnie istotne jest, aby uczniowie sami określili, jakie zagadnienia należy uwzględnić omawiając kulturę tego okresu (np. architektura, rzeźba, malarstwo, ale także i nauka).

Konsekwencją tego stanowi podział na grupy mające opracować odpowiednie zagadnienia; należy tu uwzględnić indywidualne zainteresowania uczniów. Zadaniem każdej z grup jest przygotowanie informacji na dany temat. Np. grupy zajmujące się problematyką architektury przygotowują na podstawie zestawu przewodników wykaz zabytków renesansowych i zaznaczają je na planie miasta. Przy pomocy nauczyciela wybierają zabytki godne szczególnej uwagi. Wykorzystując plan Krakowa uczniowie wspólnie z nauczycielem ustalają trasę wycieczki, uwzględniając miejsca związane z różnymi dziedzinami kultury.

Lekcja 2

Wycieczka przebiega zgodnie z planem przygotowanym na lekcji poprzedniej. W trakcie zwiedzania wybranych obiektów uczniowie objaśniają je na podstawie samodzielnie przygotowanych materiałów. Uczniowie spełniający kolejno funkcje przewodników są także przygotowani do odpowiedzi na pytania stawiane przez uczestników pozostałych grup. Dla przekonania się o sukcesie wycieczki (kryterium sukcesu) nauczyciel organizuje konkurs polegający na rozpoznawaniu (wraz z uzasadnieniem wyboru) innych niż omawiane obiektów renesansowych w czasie wspólnego spaceru po Krakowie. Podczas tej wędrowki akcentowana jest sprawa ochrony zabytków, i rozważany ewentualny udział młodzieży w realizacji tej idei. Wycieczkę kończy ocena poziomu przygotowania poszczególnych grup, sposobu prezentacji ich wiedzy o zwiedzanych miejscach, odpowiedzi na pytania oraz zgromadzonych materiałów, które wraz ze sprawozdaniami z wycieczki mogą być wykorzystywane w czasie lekcji powtórzeniowych.

A jak wygląda sytuacja w klasie B? Również i tutaj nauczyciel sporządził listę czynników sprzyjających, do których zaliczył posiadanie dobrze wyposażonej w sprzęt audiowizualny pracowni historycznej, duży zestaw ciekawych pomocy nau-

kowych, a także zadowalający stopień opanowania przez uczniów podstawowych umiejętności dotyczących pracy z mapą, tekstem źródłowym i innymi środkami dydaktycznymi.

Natomiast do czynników zakłócających uczący zakwalifikował umiejscowienie szkoły w małym miasteczku bez tradycji historycznych, zróżnicowanie klasy pod względem intelektualnym i brak jej zintegrowania, a także - wyniesione ze szkoły podstawowej przyzwyczajenia uczniów do lekcji, gdzie występuje tok podający i dominująca rola nauczyciela.

Po analizie obu grup czynników nauczyciel wybrał optymalną w tych warunkach strategię. Chcąc wykorzystać szeroki wachlarz środków dydaktycznych, którymi dysponuje szkoła, a zarazem pragnąc doprowadzić do wzrostu aktywności uczniów wybiera zespół metod aktywizujących z metodą pracy pod kierunkiem na czele. Brak zainteresowania klasy wpłynął zaś na wybór pracy zbiorowej. Wybór metod uzupełniających, takich jak rozmowa nauczająca, opowiadanie, opis poddyktowany był natomiast specyfiką treści i przyzwyczajeniem uczniów do wiodącej roli nauczyciela.

Lekcja 1

Lekcję rozpoczyna podanie, a następnie wytłumaczenie tematu. Nauczyciel zwraca szczególną uwagę na właściwe rozumienie pojęć: renesans i kultura renesansu. Działania te stanowią jednocześnie rekapitulację wtórną, w której uczący wykorzystuje dotychczasową wiedzę uczniów, porządkuje ją i koryguje błędy. Metodę, którą wykorzystuje w tym momencie lekcji, jest rozmowa nauczająca. W następnej kolejności uczniowie wspólnie z nauczycielem ustalają listę zagadnień, którymi powinni się zająć omawiając kulturę renesansu w Polsce. Efektem tej rozmowy jest poniższa tabela, przeznaczona do wspólnego wypełnienia w czasie lekcji.

Dziedziny	Renesans w Polsce					
	Nauka	Litera- tura	Archi- tektu- ra	Rzeźba	Maler- stwo	Muzyka
Twórcy						
Dzieła						
Cechy charakte- rystyczne						

Wprowadzenie nowego materiału odbywa się przy pomocy pracy pod kierunkiem z wykorzystaniem mapy historycznej dla określenia kolebki renesansu i kierunków rozpowszechniania się, a literatury popularnonaukowej - przy przedstawianiu twórców epoki. Albumy zaś zostaną wykorzystane przy omawianiu zagadnień związanych z malarstwem, rzeźbą i architekturą. Przy omawianiu założeń literatury renesansowej wystąpi zjawisko korelacji asynchronicznej z językiem polskim.

W trakcie lekcji wystąpi utrwalenie bieżące po omówieniu każdego zagadnienia, czego przejawem stanie się zapis w rubryce tabeli. Na koniec lekcji nauczyciel przewidział krótki konkurs polegający na prezentacji różnych zabytków malarstwa i architektury na przezroczach i rozpoznawaniu wśród nich dzieł renesansowych.

Lekcję kończy zadanie pracy domowej. Jej treścią jest sporządzenie listy zabytków architektury renesansowej znajdujących się w najbliższej okolicy. Podstawą wykonania zadania będą przewodniki turystyczno-krajoznawcze. Uczniowie winni również uzyskać informacje na temat stanu technicznego wymienionych obiektów.

Lekcja 2

Większą część lekcji zajmuje projekcja filmu o zabytkach sztuki renesansowej w Polsce. Przed projekcją filmu nauczyciel nastawia uczniów na jego recepcję. Zwraca uwagę na wartości estetyczne dzieł, które będą oglądane, a równocześnie poleca sporządzenie notatki potrzebnej do wypełnienia poniższej tabeli.

Zabytki architektury renesansu w Polsce				
Miejscowość	Obiekty	Czas powstania	Twórcy	Uwagi

Tabela zostaje wypełniona po projekcji filmu w wyniku propozycji zapisu zgłaszanych i przedyskutowanych przez uczniów. Po dyskusji w tabeli pozostają nazwy najważniejszych obiektów i nazwiska ich twórców.

Lekcję kończy ocena uczniów i rozmowa z nimi na temat ochrony zabytków w najbliższym otoczeniu. Efektem lekcji jest także lista zabytków sztuki renesansowej znajdujących się w okolicy, wraz z dotyczącymi ich informacjami bibliograficznymi.

Powyższe przykłady dwóch lekcji historii zaplanowanych w oparciu o zasady podejścia systemowego ukazują, jak przy tych samych założeniach wyjściowych (klasa, typ szkoły, te-

mat lekcji, główny cel i kryterium sukcesu) różny może być kształt jednostki dydaktycznej. Warunkiem zaś, który go determinuje jest wybór optymalnej strategii, uwzględniającej analizę - odmiennych w obu przypadkach - czynników sprzyjających i zakłócających proces dydaktyczny.

Różny kształt lekcji nie powinien jednak oznaczać uzyskania odmiennych wyników, a wręcz przeciwnie - dzięki wykorzystaniu podejścia systemowego i możliwości wyboru określonej, nie takiej samej w obydwóch przypadkach, drogi postępowania, wybieramy optymalną strategię, a w konsekwencji - efekty w tych klasach powinny być zbliżone. W przekonaniu piszących te słowa warto na polskim gruncie sprawdzić przydatność częściowo już zweryfikowanej przez badania międzynarodowe²⁰ koncepcji podejścia systemowego, jak też wykorzystać wieloletnie doświadczenia dydaktyków Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Dreźnie w zakresie problematyki planowania procesu dydaktycznego²¹.

Pewne nadzieje należy wiązać także z rozpoczynanymi w bieżącym roku badaniami empirycznymi, w toku których przewidziano obserwacje licznych lekcji historii prowadzonych na ten sam temat przez różnych nauczycieli²². Pozwoli to zapewne uchwycić wspólne cechy, jak i różnice w dziedzinie planowania, realizacji i efektów lekcji interesującego nas przedmiotu. Zaś uzyskana diagnoza stanowić będzie podstawę do dalszych prac zmierzających do optymalizacji procesu nauczania historii.

²⁰ Tamże, s. 7 - 8.

²¹ Aktualny stan badań w tej dziedzinie prezentuje publikacja: Zum Plannungskönnen des Geschichtslehrers und seiner Ausbildung im Studium. Protokoll des 4. Kolloquiums der Dresdener Geschichtsmethodiker. "Dresdner Reihe zur Forschung" 1/86, Pädagogische Hochschule "Karl Friedrich Wilhelm Wander" Dresden.

²² Badania prowadzone są w ramach problemu węzłowego RPBP III 30, Grupa tem. IV: "Unowocześnienie dydaktyki historii".