

JANINA MAZUR

## U progu reformy szkolnej Refleksja nad celami kształcenia historycznego

*Po co nam historia<sup>1</sup>* i *Po co uczyć historii?<sup>2</sup>* to tytuły dwu interesujących książek wydanych niedawno.

Pierwsza, jak pisze we wstępie Tadeusz Łepkowski, „dostarcza różnych odpowiedzi na postawione w tytule pytanie, atakuje – jeśli tak wolno wyrazić – rozliczne aspekty wielkiego problemu historii bez granic, a czyni to z pasją, w sposób otwarty, dyskusyjny, skłaniający do polemik i dalszej refleksji”.

Książka zawiera szkice meksykańskich historyków, historyków kultury, etnologii, politologów, a zarazem pisarzy i humanistów, gdyż, jak dalej wyjaśnia prof. Łepkowski, w kulturze meksykańskiej, jak i całej Ameryki Łacińskiej, wybitny humanista, członek elity intelektualnej, myśliciel nie mieści się w ramach poszczególnych zamkniętych dyscyplin.

Wbrew pozorom zamieszczone w szkicach refleksje, jakkolwiek odwołują się do rzeczywistości meksykańskiej, przeniknięte są głęboko emocjonalnością oraz dają wyraz pewnym fundamentalnym prawdom:

- 1) że historia jest zjawiskiem społecznym, przenika ludzką egzystencję, kulturę i politykę,
- 2) że jest historia zależna i to podwójnie: od zachłannej władzy państwowej ... oraz od emocji społecznych i indywidualnych<sup>3</sup>.

Na prawdę tę zwrócił uwagę tworzący przeciwieństwo w nieco innych warunkach Stefan Kieniewicz. Pisząc o kryzysie zaufania do nauki historycznej w naszym kraju przy końcu lat siedemdziesiątych również wskazywał na jego podwójny charakter, gdyż „z jednej strony wchodzi w grę zachwianie zaufania naszych czytelników, którzy nie zawsze wierzą temu, co piszemy dają. Ale jest i kryzys odgórny, od strony

<sup>1</sup> *Po co nam historia?* Wstępem opatrzył T. Łepkowski, Warszawa 1985.

<sup>2</sup> *Po co uczyć historii?* Redaktor naukowy Cz. Majorek. Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, Warszawa 1988.

<sup>3</sup> T. Łepkowski, *Wstęp*, w: *Po co nam historia?* op. cit., s. 8 – 9.

tych czynników, które czytają nam między wierszami i coraz to zastanawiają się, czy takie lub inne nasze sformułowania nie świadczą o jakiejś złej woli”<sup>4</sup>.

Nie rozwijając dalej tego wątku, który w moim przekonaniu pozostaje nadal w pewnym wymiarze aktualny, proponuję przyjrzeć się bliżej drugiej pozycji. Jest to książka: *Po co uczyć historii?* wydana w 1988 roku przez Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych w Warszawie, pod redakcją naukową Czesława Majorka. Nie ulega wątpliwości, że jest ona szczególnie bliska naszym zainteresowaniom, dotyka bowiem niejako w sposób bezpośredni tematyki będącej przedmiotem niniejszej refleksji.

Zamysł wydawnictwa, które zwróciło się do przedstawicieli rozmaitych dyscyplin humanistycznych, w tym historyków o różnych zainteresowaniach badawczych (starożytność, historia nowożytna, historia nauki, historia historiografii, historia myśli politycznej, historia oświaty i wychowania) i dydaktyków historii, z prośbą o odpowiedź na pytanie postawione w tytule, przyniósł rezultat w postaci bardzo ciekawego zbioru wypowiedzi. Różne w swej formie – począwszy od quasi-publicystycznych, ujawniających temperament autora, po pogłębione eseje i studia, zawierające wszechstronną analizę omawianego zagadnienia – wszystkie przynoszą ciekawą refleksję, a niekiedy i interesujące propozycje rozwiązań dydaktycznych.

Lektura tomu dostarcza różnorodnych obserwacji. Pokazuje, jak rozmaite opcje metodologiczno-warsztatowe i światopoglądowe autorów ważą nad ich odpowiedziami na pytania „po co?” i „jak uczyć historii?”. Utwierdza też czytelnika w przekonaniu, iż w naszym stosunku do dziejów przeważa podejście subiektywne, tu dostrzeżone przede wszystkim w wypowiedziach historyków, zainteresowanych tym, aby treści z uprawianych przez nich dziedzin znalazły jak najszersze odbicie w programach szkolnych. Nie obniża to wartości poszczególnych opracowań, wręcz przeciwnie, inspiruje intelektualnie i uważam, że książka ta powinna trafić do wszystkich, którym bliska jest sprawa edukacji historycznej, a zwłaszcza do każdego nauczyciela historii. Szkoda więc, że została wydana w bardzo niskim nakładzie (300 egz.) i nie była w zasadzie dostępna na półkach księgarskich.

Mimo że omawiana pozycja zawiera wiele interesujących tekstów, proponuję nieco bliższe przyjrzenie się dwóm spinającym tom opracowaniom: obszernemu, pogłębionemu studium Jerzego Maternickiego pt. *Historia a odkrywanie świata* i esejowi Czesława Majorka: *Bogacenie i przekształcanie świadomości historycznej jako cel nauczania historii*.

Jerzy Maternicki wskazując na frustrację historyków wywołaną kryzysem uprawianej przez nich nauki i spadkiem prestiżu wiedzy historycznej wiąże te zjawiska m.in. ze skostnieniem szkoły, tym, że tkwi ona w dziewiętnastowiecznych realiach oraz paradygmatach celów nauczania. Nowoczesność w nauczaniu, to – według autora – przewyciężanie owych paradygmatów: „genetycznego” i „narodowego”

---

<sup>4</sup> S. Kieniewicz, *Perspektywy rozwojowe historiografii polskiej*, w: S. Kieniewicz, *Historyk a świadomość narodowa*, Warszawa 1982, s. 231.

oraz ściślejsze sprzężenie edukacji szkolnej z nauką historyczną. Tak więc w toku nauczania historii – pisze Jerzy Maternicki – powinniśmy „nie tylko wyposażać uczniów w naukową wiedzę o przeszłości, zmierzać do ukształtowania jej naukowego obrazu, ale także, a może nawet przede wszystkim uczyć naukowego myślenia historycznego i zapoznawać z elementarnymi procedurami badawczymi, umożliwiającymi poszukiwanie prawdy o człowieku i życiu społecznym”<sup>5</sup>.

Ten sposób widzenia wiąże autor z rozwijaniem określonych umiejętności uczniów, czyli „narzędzi intelektualnych” mających służyć „odkrywaniu i zmienianiu świata”, a więc krytycyzmu, wartościowania wydarzeń, wyjaśniania i hierarchizacji faktów historycznych i in.

Interesujące propozycje nowoczesnego ujęcia celów nauczania historii zawiera też esej Czesława Majorka. Autor wskazuje w nim na rosnące w Europie zachodniej zainteresowanie dydaktyki historii problematyką, zresztą różnie pojmowaną, świadomości historycznej. Ustosunkowując się krytycznie do nauczania historii w Polsce, proponuje rozróżnienie między mikro- i makrohistorią szkolną oraz połączenie celów nauczania na różnych szczeblach edukacji z potrzebami „tych, do których są adresowane”, a więc dzieci i młodzieży<sup>6</sup>.

Obie omawiane książki łączy pytanie „po co?” zawierające ponadczasową refleksję nad sensem uprawiania historii, sposobami przekazu historycznego i jego odbioru, zwłaszcza poprzez szkolną edukację historyczną, oraz tego, co zostaje z niego w ludzkiej świadomości. Pytanie to może i powinno być stawiane zwłaszcza dzisiaj, w innej rzeczywistości społecznej w naszym kraju, gdy zmieniły się warunki uprawiania nauki historycznej, a także gdy poszukuje się nowych rozwiązań w systemie oświatowym, w tym też w szkolnej edukacji historycznej<sup>7</sup>.

Naszym zdaniem, odpowiedź na to pytanie nie powinna jednak wynikać tylko z aktualnych warunków i potrzeb społecznych, które i tak wpływają nań w sposób naturalny, ale też nawiązywać do dorobku badawczego, zwłaszcza z dziedziny dydaktyki historii. Jest to możliwe tym bardziej, że w latach 1987 – 1990 prowadzone były w ramach Resortowego Programu Badań Podstawowych RP III 30 szeroko zakrojone badania nad edukacją historyczną (temat: „Unowocześnienie dydaktyki historycznej” koordynował prof. dr hab. Cz. Majorek w WSP w Krakowie) i można mniemać, że płynące zeń wnioski, mimo nowych warunków społeczno-politycznych, w dużej mierze nadal zachowują aktualność<sup>8</sup>. Proponuję zapoznać się więc nieco bli-

---

<sup>5</sup> J. Maternicki, *Historia a odkrywanie i zmienianie świata*, w: *Po co uczyć historii?* op. cit., s. 14.

<sup>6</sup> Cz. Majorek, *Bogacenie i przekształcanie świadomości historycznej jako cel nauczania historii*, w: *Po co uczyć...*, s. 263.

<sup>7</sup> Zob. *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*, Warszawa, lipiec 1991, MEN; *Minimum programowe w zakresie historii (projekt)*, Warszawa 16.03.1992 MEN.

<sup>8</sup> Efekty badań zostały podsumowane w publikacji: Cz. Majorek, Cz. Nowarski, J. Ruchała, *Unowocześnienie dydaktyki historii. Studia teoretyczne i badania empiryczne*, WSP, Kraków 1990.

żej z efektami pracy zespołu kierowanego przez autorkę nad tematem: „Cele nauczania–uczenia się historii”<sup>9</sup>.

## PROGRAMY NAUCZANIA – CELE KSZTAŁCENIA

Pomimo że kwestia celów nauczania staje się w czasach współczesnych jednym z podstawowych i otwartych zagadnień wielu systemów oświatowych – świadomość tego faktu nie towarzyszy na ogół podejmowanym w naszym kraju pracom programowym<sup>10</sup>. „Znaczna część historyków – uczestników prac programowych – stwierdza Jerzy Maternicki – nie stawia sobie w ogóle pytania o cele nauczania historii w szkołach. Rzecz uznaje się za oczywistą albo zgoła nieistotną. Niewielu też historyków zastanawia się nad zainteresowaniami i możliwościami uczniów. W rezultacie historia szkolna staje się jakby skrótem historii uniwersyteckiej, ze wszystkimi ujemnymi tego konsekwencjami [...]. Nadmiar faktów, nazwisk i dat powoduje swoisty chaos w umyśle ucznia, wzmacnia tendencje do werbalnego jedynie przyswajania «wiadomości». Trudno w związku z tym mówić o przeżywaniu i rozumieniu historii przez uczniów...”<sup>11</sup>. Efektem takiego podejścia są programy nauczania historii, w których dominują treści rozumiane jako wyraz tematów do opracowania, zaś cele formułowane są niejako autonomicznie, w sposób bardzo ogólny, w postaci wyidealizowanej wizji rezultatów nauczania, prawie identycznie na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej.

Dokonująca dla celów badawczych analizy obowiązujących programów nauczania historii (z r. 1984) Krystyna Dyba uznała, że programowe cele nauczania nie są ujęte w żadne struktury, nie mają charakteru zhierarchizowanego, a zawierają w sobie w sposób przemieszany i nieuporządkowany cele ogólne, perspektywiczne i szczegółowe, nie wyodrębnia się w nich zadań dydaktyczno-wychowawczych od celów, używając tych określeń zamiennie, oraz nie wskazuje, w jaki sposób materiał kształcenia może służyć osiągnięciu zamierzonych celów<sup>12</sup>. Analizując zawarte w programach umiejętności, jakie uczeń powinien przyswoić w toku nauki szkolnej, autorka ta dochodzi do wniosku, że nie stanowią one przemyślanego systemu wypracowanego z celów nauczania, uwzględniającego możliwości intelektualne uczniów na różnych szczeblach kształcenia oraz dotyczą w większości poznawczej strony procesu nauczania, a więc tego, „kiedy, gdzie oraz z czego czerpać informacje

---

<sup>9</sup> Niepublikowane materiały badawcze zespołu znajdują się w Zakładzie Dydaktyki Historii, WSP Kraków.

<sup>10</sup> Może z wyjątkiem przygotowywanej reformy szkoły dziesięcioletniej. Zob. J. Maternicki, *Historia w szkole przyszłości*, w: *Model wykształconego Polaka*. Materiały z sesji naukowej pod redakcją B. Suchodolskiego, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980.

<sup>11</sup> J. Maternicki, *O nowy model powszechnej edukacji historycznej*, w: J. Maternicki, *O nowy kształt edukacji historycznej*, Warszawa 1984, s. 18.

<sup>12</sup> K. Dyba, *Kwestia celów kształcenia historycznego w aktualnych programach nauczania*, Katowice 1988 (maszynopis, s. 3).

o przeszłości, w jaki sposób je gromadzić, selekcjonować i wykorzystywać w raczej typowych sytuacjach”. Świadczy to według autorki, że w założeniach programowych pokutuje materializm dydaktyczny, wynikający z uwzględniania w niewielkim stopniu przez twórców programów ustaleń metodologii historii, współczesnej teorii psychologii i dydaktyki<sup>13</sup>.

Większość uwag autorki przystaje do programów obowiązujących aktualnie (z r. 1990). Cele kształcenia są w nich nadal formułowane bardzo ogólnie i podobnie w odniesieniu do różnych grup dzieci i młodzieży<sup>14</sup>. Nadal brakuje ich ściślejszego powiązania z materiałem programowym z historii, a także z treściami innych przedmiotów. Prawie nie dostrzegana jest też pozaszkolna edukacja historyczna (poza: „eliminowaniem ze świadomości uczniów różnego rodzaju mitów i zafałszowań”), z którą szkolne nauczanie przedmiotu powinno w sposób naturalny korelować. Pewnym zmianom uległo natomiast ujęcie umiejętności, które wydają się być bardziej przemyślane i podporządkowane tokowi kształcenia. Tendencję tę należałoby doskonalic w dalszych pracach programowych.

## CELE NAUCZANIA HISTORII W ŚWIADOMOŚCI DYDAKTYCZNEJ NAUCZYCIELI

Rozpoznanie świadomości dydaktycznej nauczycieli w zakresie znajomości przez nich programowych celów nauczania przedmiotu, a także umiejętności przekładania ich na język praktyki szkolnej oparto na materiale badawczym uzyskanym techniką ankietową od nauczycieli-metodyków historii (33 ankiety z całej Polski), nauczycieli historii ze szkół podstawowych i średnich woj. m. krakowskiego i woj. katowickiego (159 ankiet, w tym: 105 nauczycieli szkół podstawowych i 54 nauczycieli szkół średnich) oraz z obserwacji lekcji (50 lekcji w woj. krakowskim i katowickim, w tym: 35 lekcji w szkołach podstawowych i 15 lekcji w szkołach średnich).

Badani nauczyciele-metodycy, na podstawie doświadczeń pracy z nauczycielami oraz analizy dokumentacji szkolnej (rozkłady materiału), stwierdzają, że nauczyciele historii mają na ogół świadomość celów, jakie zawierają programy nauczania oraz potrafią precyzyjnie określać cele lekcji, zaś trudności i kłopoty w tym względzie mają przede wszystkim nauczyciele młodzi, o krótkim stażu pracy pedagogicznej. Jednakże w podawanych przez nauczycieli-metodyków przykładach określeń celów lekcji, formułowanych przez nauczycieli historii, precyzja ta jest mało widoczna. Przeważają cele ujmowane ogólnie, a nawet stereotypowo: poznawcze<sup>15</sup> – związane

---

<sup>13</sup> Tamże, s. 13.

<sup>14</sup> Zob. *Program szkoły podstawowej. Historia. Klasy IV–VIII*, Warszawa 1990; *Program liceum ogólnokształcącego. Historia. Klasy I–IV*, Warszawa 1990; *Program technikum i liceum zawodowego. Historia*, Warszawa 1990; *Program zasadniczej szkoły zawodowej. Historia*, Warszawa 1990.

<sup>15</sup> Mimo iż współczesna dydaktyka odchodzi od tego formalnego podziału, w praktyce szkolnej występuje on nadal.

z przyswajaniem określonego materiału historycznego; wychowawcze, kojarzone najczęściej z „wyrabianiem postaw” bądź „kształtowaniem uczuć” patriotycznych; kształcące, ujmowane jako „uczenie” lub „rozwijanie” myślenia historycznego.

Jeśli wszyscy badani nauczyciele-metodycy są zgodni co do poprawności formułowania przez nauczycieli celów poznawczych wyrażających się najczęściej w ujęciu: „zapoznanie z ...”, to istnieją między nimi rozbieżności jeśli idzie o poprawność formułowania celów kształcących i wychowawczych. Jedni bowiem uznają, że „najłatwiej formułowane są cele poznawcze, poprawnie kształcące, dotyczące umiejętności pracy z mapą, tekstem podręcznika, największe są trudności z celami wychowawczymi, jeśli nie dotyczą tematu z historii militarnej”. Inni, i tych jest większość, wskazują, że najczęściej trudności nauczycielom sprawiają cele kształcące, co znajduje wyraz w następujących wypowiedziach: „najłatwiej potrafią określać cele poznawcze i wychowawcze, nieco słabiej kształcące”, „w precyzowaniu celów zwracają uwagę na cele poznawcze, często dominuje cel wychowawczy, trudności sprawiają cele kształcące”, „większość ma ciągle kłopoty z precyzyjnym określeniem celów kształcących”.

Niektórzy metodycy zwracają uwagę na niedostatki w świadomości dydaktycznej nauczycieli uchwytnie zwłaszcza przy przekładaniu sformułowanych celów na konkretne czynności lekcyjne, co oddaje np. taka wypowiedź: „potrafią sprecyzować cele poznawcze i wychowawcze, mają duże trudności z określeniem celów kształcących. Chociaż często są one realizowane w trakcie lekcji (intuicyjnie), to nie potrafią ich dostrzec (np. kształtowanie pojęć, chronologii, praca z mapą, wskazywanie na związki i zależności między różnymi dziedzinami historii)”.

Bywają też sytuacje zgoła odmienne, gdy nauczyciele poprawnie określają cele kształcące i wychowawcze, lecz nie znajdują one odbicia w toku lekcyjnym, brakuje bowiem korelacji z możliwościami ich realizacji, a także z potrzebami i zainteresowaniami uczniów. Nie zawsze też nauczyciele potrafią podłożyć pod nazbyt ogólnie sformułowane cele lekcji konkretną treść, np. jeden z metodyków podaje, że nauczyciel w rozmowie pohospitacyjnej zapytany o to, co się kryje pod sformułowaniem „uczenie myślenia historycznego” oraz jakie treści i sposoby pracy miały służyć realizacji tego celu, nie był w stanie udzielić wyczerpującej odpowiedzi.

Istnieją tu jednak duże różnice między nauczycielami młodymi, uczącymi bez przygotowania pedagogicznego oraz nauczycielami doświadczonymi, z dłuższym stażem pracy, mającymi na ogół świadomość zakładanych celów lekcji i precyzującymi je w sposób bardziej szczegółowy. Trudności występują tu bardziej z przekładaniem ich na konkretne czynności uczniów.

Reasumując, nauczyciele-metodycy na podstawie hospitacji lekcji, rozmów pohospitacyjnych z nauczycielami, analizy rozkładów materiału i konspektów lekcji stwierdzają, że większość tych nauczycieli historii miała świadomość realizowanych przez siebie na lekcji celów, przy czym rozumiała je bardzo ogólnie (nawet, jeśli określała szczegółowo), powierzchownie, nie zawsze kojarząc je z metodami naucza-

nia, realizowanymi treściami (tu jednak nieco częściej), jak też z potrzebami i zainteresowaniami uczniów.

Nie zawsze też uczniowie w czasie lekcji zapoznawani są z celami, a jeśli tak, to odnosi się to przede wszystkim do celów poznawczych i wyraża w sformułowaniu: „dzisiaj będziemy się uczyć o ...”. Równocześnie występująca pod koniec lekcji kontrola dotyczy sprawdzenia przyswojenia przez uczniów określonych wiadomości. Można więc mieć wątpliwość czy należy ją kojarzyć ze sprawdzeniem realizacji określonych przez nauczyciela celów, czy „opracowania” określonej partii materiału.

Według badanych nauczycieli-metodyków, programowe cele przedmiotu nie stanowią dla wielu nauczycieli historii podstawowej dyrektywy postępowania pedagogicznego. Na pytanie: „Czym w Pana(i) odczuciu kierują się przede wszystkim nauczyciele, przygotowujący się do lekcji historii: materiałem zawartym w podręcznikach szkolnych, materiałem programowym, celami kształcenia i wychowania, własną wiedzą przedmiotową i pedagogiczną, potrzebami i zainteresowaniami uczniów, inna ewentualność” – odpowiadają, że dominuje materiał programowy (60,6%) oraz materiał zawarty w podręcznikach szkolnych (45,4%). Na miejscu trzecim lokują wiedzę, jednak zwłaszcza przedmiotową nauczycieli (27,2%) i dalej cele kształcenia i wychowania (24,2%).

Prawie nie dostrzegane są natomiast potrzeby i zainteresowania uczniów, gdyż na ten element zwraca uwagę tylko dwoje badanych. Wielu z ankietowanych metodyków wyraża przekonanie, że problematyce celów nauczania przedmiotu należałoby poświęcić więcej uwagi w dydaktyce historii, a także w rozwiązaniach metodycznych ukierunkowanych na uściślenie celów lekcji i ujmowanie ich w sposób operacyjny.

Badani nauczyciele historii również uważają, że w obowiązujących programach nauczania cele ujęte są nazbyt ogólnie, w sposób mało czytelny dla nauczyciela. Oczekiwania, aby były sformułowane bardziej konkretnie, chociaż raczej w charakterze propozycji, a nie obligatoryjnie, wyrażają przede wszystkim nauczyciele ucący w szkołach podstawowych oraz w liceach ogólnokształcących. Można sądzić, że te grupy nauczycieli bardziej odczuwają odpowiedzialność za efekty pracy, z których są też częściej rozliczane (badania wyników nauczania, egzaminy wstępne do szkół ponadpodstawowych, egzaminy wstępne do szkół wyższych) i stąd chętniej skorzystałyby z propozycji rozwiązań modelowych. K. Dyba upatruje w tym pewną „wygodę i chęć asekuracji” nauczycieli nie przyzwyczajonych do samodzielności, jednakże dostrzega też pozytywy w określaniu szczegółowych celów nauczania, „które ułatwiłyby selekcję materiału i ustalenie poziomu wymagań wobec uczniów”<sup>16</sup>.

Sami nauczyciele podnoszą przede wszystkim uwarunkowania pedagogiczne i organizacyjne. Uczący w szkołach podstawowych eksponują warunki swojej pracy, a więc to, że „w zawodzie pracuje spora grupa nauczycieli bez kwalifikacji. Nauczycy-

---

<sup>16</sup> K. Dyba, *Rozumienie celów szkolnej edukacji historycznej przez nauczycieli historii szkół podstawowych*, Katowice 1989 (maszynopis, s. 5).

ciele na wsi uczą równocześnie kilku przedmiotów i to decyduje o jakości ich przygotowania”. Nauczyciele szkół zawodowych zwracają uwagę na to, że „ogrom treści programowych realizowanych z dużym przyspieszeniem nie zostawia czasu na dogłębne zastanowienie się nad celami”. Inni wreszcie uznają, że uszczegółowienie celów byłoby przydatne, gdyż: „młodym nauczycielom ułatwiłoby przygotowanie się do lekcji, uświadomienie jej celowości, a w rezultacie osiągnięcie lepszych wyników. Innym stworzyłoby możliwość porównania własnego punktu widzenia i wprowadzenie ewentualnych korekt”.

Wśród badanych nauczycieli zauważalna była pewna grupa (w przewadze ze szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących) przeciwna uszczegółowieniu celów w programach nauczania, widząca w tym wyraz braku zaufania do nauczycieli, ograniczanie ich twórczych możliwości, zbyt daleko idącą ingerencję w ich indywidualny warsztat pracy, a nawet indoktrynację.

Zwolennicy ogólnego ujmowania celów w programach nauczania argumentują, iż: „większość nauczycieli ma wystarczającą wiedzę merytoryczną, przygotowanie metodyczne i odpowiednie kwalifikacje moralne, by mogli sami formułować cele poszczególnych lekcji”, „nauczyciel sam powinien formułować cele. Powinien mieć swobodę co do wyboru celów i metod nauczania”, „nauczyciel najlepiej wie, jakie cele można osiągnąć w danej klasie. Trzymanie się wytycznych jest bez sensu”.

Rozpoznanie wiedzy dydaktycznej nauczycieli na temat celów nauczania wskazuje jednak, że nie jest ona zbyt duża, nawet u tych ze znacznym doświadczeniem pedagogicznym. Wielu respondentów ma trudności z odpowiedzią na pytanie: „Czy istnieje wg Pana(i) różnica w określaniu celów perspektywicznych przedmiotu i celów lekcyjnych”? Różnice te dostrzega 36,6% („tak” – 18,2%, „raczej tak” – 18,2%); nie widzi ich 41,2% („nie” – 6,9%, „raczej nie” – 33,3%), natomiast 23,8% wybiera ewentualność: „trudno odpowiedzieć”. Mało jest też tych, którzy różnice te decydują się skonkretyzować na wybranym przez siebie przykładzie, a jeśli tak, to czynią to w sposób ogólny, np. „perspektywiczne są w moim mniemaniu celami obejmującymi większą partię materiału, cele lekcji są bardziej szczegółowe i są jakby rozwinięciem fragmentu celów perspektywicznych”.

Mała jest też znajomość programu nauczania, jego obudowy dydaktycznej oraz literatury przedmiotowej. Odpowiedzi na pytanie o to, czy istnieje w naszej szkole jasny, przejrzysty system celów nauczania historii, który by ukierunkował pracę nauczyciela, a także czy treści programowe z historii na niższych szczeblach kształcenia są skorelowane z celami, wykazują wiele wahań i niezdecydowania. Równocześnie aż ok. 70% badanych stwierdza, że nie ma trudności z realizacją celów lekcyjnych, a jeżeli one występują, to dotyczą celów wychowawczych.

Przy planowaniu lekcji badani nauczyciele za elementy najważniejsze uznają: dobór i układ materiału nauczania, precyzyjne określenie celów lekcji oraz dobór właściwych metod nauczania. We własnym przygotowaniu się do lekcji uwzględniają przede wszystkim: program nauczania w jego warstwie treściowej, własną wie-



dzę i doświadczenie pedagogiczne, środki dydaktyczne, jakimi dysponują<sup>17</sup>. Cele dydaktyczne w refleksji badanych nauczycieli historii są więc obecne bardziej w sensie obiektywnym, istnieje świadomość ich istnienia, lecz w codziennej pracy pytanie: „po co uczyć?” ustępuje stwierdzeniu: „uczę, czyli realizuję określony materiał programowy”. Tezę tę potwierdzają też efekty szkolnego nauczania historii.

## EFEKTY SZKOLNEGO NAUCZANIA HISTORII

Analiza badań wyników nauczania historii na szczeblu szkoły podstawowej i średniej<sup>18</sup> wykazuje, że najlepiej wypadają te zadania, które sprawdzają mechaniczne pamiętanie dat, faktów, zjawisk historycznych, nazw, najczęściej używanych pojęć, ważniejszych postaci.

Trudności następuje już chronologia, np. ułożenie danych wydarzeń w ciąg dziejowy, zaś generalną trudność sprawia orientacja przestrzenna oraz te wszystkie polecenia, które kojarzą się z umiejętnością wykorzystania mapy historycznej.

Bardzo ważną umiejętnością, którą winni nabywać uczniowie w nauczaniu historii jest analiza i interpretacja tekstów źródłowych. Tymczasem zadania sprawdzianów, zawierające nawet proste polecenia rozpoznania, na podstawie charakterystycznego fragmentu źródła, jakiego wydarzenia ono dotyczy, nie mówiąc już o interpretacji wyjątków prostych tekstów źródłowych, stanowią dla wielu uczniów, w tym też szkół średnich, trudność nie do przebycia. Można wnioskować, co potwierdzają też obserwacje lekcji, że wykorzystywanie na nich mapy historycznej, jak i tekstów źródłowych nie jest zbyt częste, a jeśli występuje, to w charakterze ilustracji narracji nauczycielskiej i nie może być wtedy kojarzone z kształceniem określonych umiejętności uczniów.

Specjalną trudność sprawiają uczniom zadania wymagające uzasadniania, wyjaśniania, oceny zjawisk historycznych, formułowania sądów, czyli tego, co możemy określić pojęciem myślenia historycznego.

Wyniki te zdają się utwierdzać w przekonaniu, że szkolne nauczanie przedmiotu preferuje przede wszystkim poznanie (stąd ciągłe spory dotyczące materiału historycznego), zaś wiele niedostatków dotyczy kształcenia umiejętności, nie wspominając już o wprowadzaniu w świat wartości tak ważnych dla młodego człowieka. Dodajmy, że niedostatki te nie zawsze są uświadamiane przez nauczycieli.

---

<sup>17</sup> J. Mazur, *Historia i cele jej nauczania w praktyce szkolnej*, Kraków 1988 (maszynopis); K. Dyba, *Rozumienie...*, op. cit.

<sup>18</sup> K. Dyba, *Osiągnięcia uczniów klas ósmych z historii*, Katowice 1989 (maszynopis); J. Mazur, *Badania wyników nauczania z historii w szkołach średnich*, Przegląd Oświatowo-Wychowawczy 1985, nr 1, s. 5 – 17; Z. Serwa, *O efektach szkolnej edukacji historycznej w świetle badań osiągnięć uczniów klas VII szkoły podstawowej*, Kraków 1989 (maszynopis).

## PODSUMOWANIE

Punktem wyjścia moich rozważań uczyniłam pytanie: „po co uczyć historii?” próbując znaleźć nań odpowiedź w realiach szkolnych. Refleksja nad celami przedmiotu powinna bowiem do nich nawiązywać, ale też musi uwzględniać inne elementy, a wśród nich zwłaszcza ogólną koncepcję kształcenia, specyfikę historii jako nauki oraz jej współczesne osiągnięcia i rozwiązania metodologiczne, aktualne tendencje w dziedzinie dydaktyki historii, nowoczesnie pojmowany dorobek nauk społecznych, w tym: filozofii, psychologii, pedagogiki i socjologii, a także oczekiwania społeczne formułowane w stosunku do przedmiotu.

W aktualnych założeniach reformy systemu oświatowego mieści się generalnie słuszne założenie dowartościowujące kształtowanie u uczniów umiejętności przydatnych w życiu. Nie można jednak przy tym zagubić wiedzy, w tym wiedzy historycznej, w której tkwią określone wartości niezbędne dla rozwoju osobowości i kultury człowieka i społeczeństwa.

Problem tkwi w umiejętnym powiązaniu tych elementów zarówno na szczeblu szeroko pojętych władz oświatowych programujących ogólne założenia procesu kształcenia (zwłaszcza MEN), jak i w praktyce szkolnej (potencjalni autorzy programów nauczania). Do tego jednak potrzebna jest świadomość historycznodydaktyczna nauczycieli, która powinna być kształtowana w toku studiów wyższych, a także we wszystkich formach kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Janina Mazur

## AUXIL DE LA RÉFORME DE L'ÉCOLE. RÉFLEXIONS SUR L'ÉDUCATION HISTORIQUE

„Po co nam historia” (Pourquoi nous avons besoin de l'histoire) et „Po co uczyć historii” (Pourquoi enseigner l'histoire) ce sont deux titres des livres intéressants qui sont édités récemment. Ces publications sont liées par la question initiale „pourquoi” qui contient une pensée universelle sur le sens d'enseigner l'histoire et les méthodes de la transmission historique, l'acquisition et cela qui en reste dans la conscience humaine.

Cette question peut être posée et doit être posée surtout aujourd'hui dans notre nouvelle réalité sociale quand les conditions d'étude historique ont changé et on cherche des nouvelles solutions dans le système scolaire.

La réponse à cette question notamment dans le domaine de l'éducation de l'histoire à l'école doit se rapporter non seulement aux conditions sociales, mais aussi à la didactique de l'histoire.

L'auteur prend en considération les recherches menées dans les années 1987–1990. Sur le sujet „Les buts de l'enseignement – apprentissage de l'histoire” elle montre que même parmi les auteurs des programmes d'enseigner et dans la pratique domine la surestimation de la matière d'enseignement et la sous – estimation des buts.

Dans ce contexte la formation de la conscience historique des enseignants devient particulièrement importante à quoi sont prédisposées spécialement les grandes écoles pédagogiques.