

<https://doi.org/10.18778/0208-6050.18.12>

Eleonora Trzecińska

BAZA WYOBRAŻENIOWO-POJĘCIOWA UCZNIÓW
ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ HISTORII
W LECEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Zadaniem historii rozumianej jako przedmiot nauczania w szkole podstawowej jest „zaznajomienie uczniów z dziejami Polski i z wybranymi elementami historii powszechnej, z najwybitniejszymi osiągnięciami naszego narodu i ludzkości w dziedzinie nauki i kultury”¹. Generalnie ujmując cel ten przyświeca również nauczaniu historii w szkole średniej, jednakże zakres realizacji tego zadania ulega modyfikacji. Nauczanie historii na tym etapie winno zmierzać do pogłębienia posiadanej przez uczniów wiedzy oraz rozwijania myślenia historycznego poprzez ukazanie przeszłości Polski w szerszym kontekście związków i zależności między historią ojczystą z dziejami powszechnymi².

Koncentryczny układ programów nauczania historii, dla poszczególnych stopni edukacji szkolnej, zakłada cykliczne przybliżanie problematyki historycznej w systematycznie poszerzonym o nowe elementy układzie. Etap nauczania w szkole średniej jest więc okresem dalszego pogłębiania rozumienia przeszłości poprzez włączanie dodatkowych informacji w system poprzednio zdobytej wiedzy. Uzupełnianie, pogłębianie i korygowanie posiadanych przez uczniów wiadomości, staje się jednym z naczelnych zadań dla nauczyciela i uczniów w procesie nauczania-uczenia się historii w szkole średniej.

Jednym z podstawowych składników wiedzy historycznej uczniów jest system pojęć odzwierciedlających różne dziedziny życia społecznego. W funkcjonującym układzie pojęć odtworzona zostaje, niedo-

¹ Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. *Historia V-VIII*, Warszawa 1974, s. 3.

² Program nauczania liceum ogólnokształcącego. *Historia I-IV*, Warszawa 1970, s. 3.

stępna w bezpośrednim poznaniu, miniona rzeczywistość historyczna. Odzwierciedlanie nie jest aktem jednorazowym, jest procesem, w którego toku pojęcia stają się pełne i systematycznie przybliżają ucznia do odkrywania dziejów społeczeństw w określonym czasie i przestrzeni³. W pojęciach, wyrażanych przy użyciu słowa, zawierają się istotne cechy zjawisk i wszelkie powiązania występujące między nimi. Źródłem pojęć jest obiektywnie istniejąca rzeczywistość, a formą jej poznania — będące formą myślenia abstrakcyjnego — pojęcia. Pojęcia są nierozzerwalnie związane z (przedstawiającymi elementy jednostkowe) wyobrażeniami powstającymi w oparciu o dokonywane obserwacje⁴.

Proces poznania historycznego, w związku z brakiem możliwości prowadzenia bezpośredniej obserwacji, odbywa się drogą przyswajania treści uprzednio opracowanych i w dominującym stopniu przekazywanych w formie słownej. Tylko nieliczne fragmenty przeszłości mogą być przedstawiane w procesie nauczania, w oparciu o różnego typu środki poglądowe⁵. Określenie zasobu przyswojonej w pierwszym etapie nauczania wiedzy, funkcjonujących wyobrażeń i pojęć historycznych winno stać się punktem wyjścia dla działalności dydaktycznej prowadzonej na poszczególnych poziomach nauczania w szkole średniej⁶. Analiza programów i podręczników historii przeznaczonych dla szkoły podstawowej pozwala ustalić zakres wiedzy, którą uczeń winien zdobyć w procesie nauczania. Nie jest jednak miarodajna, ponieważ na tej podstawie nie można określić specyficznych warunków pracy z poszczególnymi zespołami uczniowskimi, indywidualnych oddziaływań nauczyciela, zróżnicowania warsztatu pracy nauczyciela i uczniów oraz naturalnych ubytków wiedzy. Pełniejsze informacje mówiące o stopniu przyswojenia i rozumienia treści historycznych można uzyskać prowadząc badania diagnostyczne wśród młodzieży zdobywającej wiedzę w szkołach ponadpodstawowych.

Wycinkowe badania stopnia przyswojenia pojęć historycznych zostały przeprowadzone wśród 300 uczniów rozpoczynających naukę w klasach pierwszych licealnych zlokalizowanych w środowisku wiel-

³ C. Szybka, *System pojęć w licealnym kursie historii*, Warszawa 1975.

⁴ S. L. Rubinsztejn, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1962, s. 476—478.

⁵ K. Szymborska, *Środki poglądowe w nauczaniu historii*, Warszawa 1963.

⁶ Publikacje omawiające proces kształtowania i rozumienia pojęć-kategorii historycznych (czas i przestrzeń) oraz pojęć z zakresu stosunków politycznych i społeczno-ekonomicznych o różnym stopniu złożoności zamieszczają czasopisma o profilu pedagogicznym: „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”, „Wiadomości Historyczne”, „Nowa Szkoła”, „Wychowanie Obywatelskie”.

komiejskim i małomiasteczkowym⁷. Celem badań było ustalenie zasobu wiedzy wyobrażeniowo-pojęciowej z historii kultury materialnej, która winna zostać zasygnalizowana w procesie nauczania historii w klasie V szkoły podstawowej, a w rozszerzonym ujęciu omawiana w klasie I szkoły średniej. Chronologiczny zakres materiału nauczania historii w obu klasach jest zbliżony i zamyka się w ramach: najwcześniejsze dzieje ludzkości — schyłek średniowiecza. Problematykę badań ograniczono do zagadnień związanych z rozwojem kultury materialnej wymienionego okresu uznając, iż treści te winny być zrealizowane w szkole podstawowej, w sposób względnie jednolity, oparty o różnego rodzaju środki poglądowe. Zastosowanie środków poglądowych, w sposób pośredni przybliżających przeszłość historyczną, na tym etapie nauczania podyktowane jest rozwojem psychicznym uczniów⁸. Stosowanie tego typu pomocy pozwala kształtować poprawne wyobrażenia i pojęcia historyczne, zapobiega werbalizmowi przyczyniając się do tworzenia trwałych podstaw wiedzy historycznej⁹.

Badania przeprowadzono testem swobodnej odpowiedzi, opracowanym w oparciu o wytyczne programowe¹⁰ i informacje podręcznikowe¹¹, przekonsultowanym z nauczycielami uczącymi historii w szkole podstawowej. Test składał się z 20 poleceń¹². Udzielanie odpowiedzi poprzedzała ustna instrukcja¹³ omawiająca zasady rozwiązania testu.

⁷ Badania prowadzone były w latach 1973—1975 na terenie XXI Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi i I Liceum Ogólnokształcącego w Zduńskiej Woli, każdorazowo w miesiącu wrześniu, w pierwszym tygodniu nauki.

⁸ M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1966, s. 336—338, 405—406.

⁹ M. Geppert, *Kształtowanie wyobrażeń i pojęć uczniów w świetle pedagogiki radzieckiej*, Warszawa 1966, s. 90—92.

¹⁰ *Program nauczania ośmioklasowej szkoły...*, s. 4—8.

¹¹ G. Markowski, *Historia dla klasy V*, Warszawa 1972.

¹² Test: 1. Jakie poznałeś kolumny w budowach greckich? Podaj występujące między nimi różnice. 2. Wymień znane ci rodzaje ceramiki greckiej. Jakie dominują w niej kolory? 3. Jak wyglądał teatr grecki? 4. Jakie zabytki starożytnego Egiptu, Grecji i Rzymu oglądałeś na ilustracjach? 5. Jakie rzeźby z kultury hellenistycznej i hellenistycznej zapamiętałeś? 6. Omów wygląd grodu w Biskupinie. 7. Wymień zajęcia mieszkańców grodu i podgrodzia. 8. Podaj konkretne przykłady ulepszania narzędzi pracy przestrzeni wspólnota pierwotna — średniowiecze. 9. Jakie znasz insygnia władzy królewskiej? 10. Wymień charakterystyczne cechy zamku średniowiecznego. 11. Przedstaw rysunkiem plan miasta średniowiecznego. 12. Jak uzbrojony był rycerz średniowieczny? 13. Podaj najbardziej znane cechy kościoła w stylu romańskim i gotyckim. 14. Naszkicuj: a) piramidę egipską, b) rzymski łuk triumfalny, c) dowolną kolumnę grecką.

¹³ Treść instrukcji: 1. Kolejność odpowiedzi zgodna z ustaloną w tekście kolejnością pytań. 2. Uzasadnienie braku odpowiedzi na pytanie. 3. Czas odpowiedzi 40 min.

Za odpowiedź poprawną na poszczególne pytania uznawano taką, która zawierała choć jedną poprawnie podaną informację charakteryzującą wyobrażenie lub pojęcie.

Pytanie 1 dotyczyło architektury greckiej z uwypukleniem jej najbardziej charakterystycznego detalu — kolumny. Uzyskano 136 odpowiedzi (45%) określających terminami rodzaje kolumn greckich. W większości przypadków odpowiedzi ograniczono do podania jednej nazwy, najczęściej występowała odpowiedź „kolumna jońska”. Niewielka znajomość terminów wynika z faktu nierównomiernego wprowadzania w klasach młodszego nazewnictwa fachowego i w związku z tym wynik tego badania można uznać za zadowalający. Udzielone odpowiedzi świadczą również o niedostatecznym ugruntowaniu i rozumieniu terminów. W wielu bowiem przypadkach popełnione zostały błędy merytoryczne i językowe, przykładowo „kolumny epicke, kornickie, oryckie, barokowe”. Z pytaniem 1 związane było zadanie 14c testu, w którym polecono uczniom naszkicować dowolnie wybraną kolumnę grecką. Rysunki będące odpowiedzią na pytanie (158 — 49%), pozwalają stwierdzić, iż połowa badanych uczniów posiada poprawne wyobrażenie kolumny jońskiej, chociaż nie zawsze potrafi nadać jej właściwą nazwę. Z dostrzeżonych błędów należy podnieść niewłaściwie ukształtowane wyobrażenie kolumny w stylu korynckim (rzeźbione liście kapitelu opuszczone ku dołowi) i często powtarzający się błąd w szkicowaniu kolumn w stylu jońskim (tzw. rogi baranie wywinięte ku górze). Usterki te świadczą o braku poprawnych wyobrażeń i są zapewne wynikiem niezbyt wnikliwie prowadzonej obserwacji w procesie poznawania zabytków architektury greckiej. W żadnym z testów nie uzyskano odpowiedzi na część drugą zadania 1, dotyczącą różnic między kolumnami, mimo iż uczniowie w licznych odpowiedziach przedstawiali rysunkiem dwie różne kolumny: jońską i koryncką. Na braku odpowiedzi zaważyła słabo opanowana umiejętność dokonywania porównań obiektów bezpośrednio nie podlegających obserwacji, a w pierwszym rzędzie brak dostatecznej ilości poprawnych wyobrażeń. W kilku zaledwie pracach pojawiają się informacje o specyficznej formie kolumny greckiej — kariatydach, co świadczyć może o nikłym wykorzystywaniu w lekcjach dodatkowych środków poglądowych wzbogacających wiedzę uczniów.

W oparciu o odpowiedzi na pytanie 2 starano się ustalić jakie rodzaje ceramiki greckiej znają uczniowie. W wielu przypadkach (127 — 42%) podawane są poprawnie nazwy: ceramika czarnofigurowa i ceramika czerwonofigurowa. Z odpowiedzi na część drugą pytania dotyczącą kolorystyki wynika, iż uczniowie nie rozumieją pojęć, bowiem wymieniają nie odpowiadające rzeczywistości barwy (kolor niebieski,

fioletowy, żółty). Być może przyczyn tych błędów należy upatrywać w dość dowolnym kolorowaniu rysunków ceramiki greckiej, wykonywanych w ramach pracy domowej. Niewątpliwy, ujemny wpływ wywierają również stosowane w większości lekcji, czarno-białe materiały ilustracyjne obrazujące naczynia greckie. Należy sądzić, iż istota ceramiki greckiej, obrazowo przedstawiona w podręczniku szkolnym¹⁴, mimo używania poprawnych terminów nie jest znana uczniom. Widoczne są również błędy logiczne świadczące o nikłej znajomości pojęć z innych dziedzin wiedzy, wyrażające się w stwierdzeniach: ceramika gliniana z brązu lub ceramika drewniana. Ponadto w błędach należy odnotować brak umiejętności rozróżnienia rodzaju ceramiki od typu naczyń — wazy, czary itp., co świadczyłoby o tym, że przeznaczenie poszczególnych rodzajów naczyń i wiążące się z nim specyficzne kształty nie są dla ucznia uchwytne.

Odpowiedzi na pytanie 3, dotyczące opisu teatru greckiego, są stosunkowo obszerne, opisowe i w dużej mierze poprawne (276 — 92%). Uwzględniono w nich przede wszystkim usytuowanie widowni i sceny, a także samego obiektu. Wielu uczniów przedstawia również zasady funkcjonowania teatru greckiego, dając tym samym świadectwo rozumienia pojęcia teatr grecki. Omawiając usytuowanie widowni uczniowie często odwołują się do współczesnych obiektów sportowych; zapewne jest to wynikiem często stosowanej na lekcjach w szkole podstawowej aktualizacji. Odpowiedzi uczniów świadczą o posiadaniu umiejętności doszukiwania się kontynuacji rozwoju form architektonicznych. Z niedociągnięć należy wymienić błędne skojarzenia przestrzenne, wyrażające się przykładowo w stwierdzeniu: widzowie pochodzili z rodziny faraonów, co może sugerować lokalizację zabytku na terenie Egiptu, bądź błędne określanie funkcji obiektu, a tym samym niezrozumienie pojęcia, np. odbywały się tam walki byków; walczyli na arenie gladiatorzy. W oparciu o przeprowadzone z nauczycielami szkół podstawowych rozmowy należy sądzić, iż poprawność odpowiedzi na to pytanie można w dużej mierze przypisać także wykorzystywaniu w lekcjach historii barwnej, drukowanej tablicy przedstawiającej teatr grecki.

Zadanie 4 miało ustalić jakie zabytki starożytnego Egiptu, Grecji i Rzymu funkcjonują w świadomości uczniów. Zabytki sztuki egipskiej (258 — 86%) ograniczone zostały w odpowiedziach uczniów do dwóch typowych i w pewnym sensie stereotypowych obiektów — piramid i sfinksa. Sztuka Grecji starożytnej kojarzy się uczniom najczęściej z Akropolem (247 — 82%), ale obiekt ten traktowany jest kompleksowo jako zespół zabytków. Brak bliższych informacji o za-

¹⁴ Markowski, *Historia...*, s. 54—55.

budowie Akropolu nie pozwala ustalić jaki zakres treści wyobrażeniowych funkcjonuje w wyobraźni uczniów. W wypowiedziach sporadycznie podawane są rzeźby greckie: posąg Ateny, Nike i hellenistyczne: grupa Laokoon, umierający Gal, Wenus miłońska. Z zabytków starożytnej sztuki rzymskiej wymieniane są najczęściej akwedukty, cyrki i łuki triumfalne bez podania ich lokalizacji przestrzennej bądź nazwy (262 — 87%). Z odpowiedzi uczniów wynika, iż zapamiętali najbardziej typowe, uwzględnione w programie nauczania i w większości przedstawione w podręczniku szkolnym zabytki architektury¹⁵, a wiedza nie została poszerzona przez zastosowanie innych źródeł (film, programy telewizyjne). Obok nazw zapamiętanych zabytków pojawiają się dodatkowe wyjaśnienia mówiące o funkcjach niektórych obiektów (piramida, akwedukty), świadczące o umiejętności łączenia elementów jednostkowych w system wiedzy o życiu społeczeństw w omawianym okresie, a tym samym o częściowo ukształtowanym systemie pojęć. W oparciu o odpowiedzi można również stwierdzić liczne braki w umiejętności lokalizowania wymienianych obiektów. Uczniowie w kilkunastu przypadkach zaliczyli Akropol do zabytków sztuki rzymskiej, zaś Sfinks występował jako zabytek grecki lub rzymski. Integralną częścią pytania 4 było polecenie 14a — naszkicuj piramidę egipską. Rysunki będące odpowiedzią (287 — 95%) na zadanie pozwalają stwierdzić poprawne, funkcjonujące wyobrażenie piramidy, w formie ostrosłupa. Sporadycznie pojawiają się również szkice piramid schodkowych, świadczące o pozaszkolnym źródle wiedzy. Duże trudności wystąpiły w udzielaniu odpowiedzi graficznej na polecenie 14b (211 — 70%) wymagające naszkicowania łuku triumfalnego, podczas gdy sam rysunek może być stosunkowo prosty i przedstawiać bramę obudowaną dodatkowymi elementami. Podobnie jak przy naszkicowanych kolumnach greckich i w tym przypadku można wątpić, czy wyobrażenia posiadane przez uczniów mimo znajomości terminów są dostatecznie ostre.

Analizując odpowiedzi na pytanie 5 (65 — 22%) starano się określić w jakim stopniu wymienione uprzednio zabytki funkcjonują w układzie pojęć ogólnych: kultura helleńska i kultura hellenistyczna. Tym samym sprawdzono w jakim stopniu rozumiane są terminy przyjęte dla określenia kultury greckiej i powstałej, w wyniku podbojów Aleksandra Macedońskiego, kultury hellenistycznej. Pośrednio zaś ustalono czy uczniowie rozróżniają i widzą związki między tymi zjawiskami. Termin helleńska jest znany nielicznym uczniom, ale rozumiany poprawnie; uczniowie podają jego wyjaśnienie w formie równoważni-

¹⁵ *Ibidem*, s. 31, 39, 58, ilustrowana wkładka.

ka: helleńska-grecka, natomiast określenie kultura hellenistyczna w świetle odpowiedzi jest dla uczniów całkowicie obce. Brak znajomości tego terminu wydaje się zrozumiały, ponieważ w klasie V szkoły podstawowej uczniowie otrzymują jedynie informacje mówiące o sztuce hellenistycznej. Natomiast sama nazwa, w odróżnieniu od terminu helleńska¹⁶, nie jest wprowadzana¹⁷. Program nauczania przewiduje bowiem zaznajomienie uczniów tylko z wybranymi, uznanymi za najistotniejsze, terminami i pojęciami¹⁸. Brak wyraźnego rozgraniczenia obu kultur spowodował powstanie w świadomości uczniów uproszczonego i nieprecyzyjnego rozumienia zagadnienia. Uczniowie nie potrafią oddać przenikania wpływów kultury greckiej na tereny opanowane przez Aleksandra Macedońskiego, jej asymilacji z pierwiastkami orientalnymi i procesu powstawania nowej formy zwanej kulturą hellenistyczną.

Znaczne trudności nastęrczało uczniom udzielenie odpowiedzi na pytanie 6 dotyczące wyglądu grodu w Biskupinie. Udzielone poprawnie wypowiedzi (149 — 50%) zawierają wiele istotnych składników. W oparciu o nie można stwierdzić poprawnie zapamiętaną: lokalizację grodu (wyspa na jeziorze), rozplanowanie wewnętrzne (równoległe ulice i zabudowa) oraz wygląd domu (przedsionek, duża izba z posłaniem i paleniskiem). Niewątpliwie pozytywny wpływ na zapamiętanie tego fragmentu treści historycznych miał tekst i obudowa dydaktyczna podręcznika¹⁹. Brak odpowiedzi motywowany był określeniami: zapomniałem, nie pamiętam, nie oglądałem. Błędy występujące w wypowiedziach uczniów świadczą o nieznanym pojęciu gród (gród w Biskupinie składał się z grodu i podgrodzia; gród był siedzibą wieśniaków). Brak ukształtowanego pojęcia gród wpłynął negatywnie na wyniki kolejnego badania.

Analizując odpowiedzi na pytanie 7 testu, dotyczące zajęć mieszkańców grodu i podgrodzia, starano się dać wyjaśnienie w jakim stopniu uczniowie potrafią oddać istotę, a więc funkcje tych obiektów. W świetle wypowiedzi należy stwierdzić brak dostatecznego i poprawnego rozumienia obu pojęć. W pozytywnych opracowaniach najczęściej zajęcia mieszkańców grodu (116 — 39%) charakteryzowane są jako: obrona ojczyzny; walka w obronie granic państwa, zarządzanie okolicznymi ziemiami, a zajęcia mieszkańców podgrodzia (96 — 32%) jako: wyrabianie narzędzi; praca na rzecz grodu przez mieszkańców tam rzemieślników. W wielu przypadkach zajęcia mieszkań-

¹⁶ *Ibidem*, s. 35.

¹⁷ *Ibidem*, s. 63—64.

¹⁸ *Program nauczania ośmioklasowej szkoły...*, s. 38—39.

¹⁹ Markowski, s. 89—91.

ców podgrodzia, które niejako automatycznie określają funkcje tego obiektu, zostały przeniesione na mieszkańców grodu; podgrodzia jako zaczątki miast umknęły uwadze uczniów. Błędne odpowiedzi świadczą o nieznanym pojęć, będącej wynikiem braku ukształtowanych wyobrażeń przedstawiających usytuowanie grodu, wielkość grodu i podgrodzia, system wałów obronnych, a także wiedzy o charakterze uogólniającym. Brak podstawowych wyobrażeń nie pozwolił drogą dedukcji ustalić zajęć poszczególnych grup ludności, a pośrednio oddać funkcji obronnych i administracyjno-religijnych grodu oraz gospodarczo-obronnych funkcji podgrodzia.

W oparciu o odpowiedzi udzielone przez uczniów na pytanie 8, dotyczące rozwoju środków produkcji można stwierdzić niedostateczne opracowanie i rozumienie zagadnień z historii gospodarczej (121 — 40%). Uczniowie względnie poprawnie rozumieją terminy narzędzi pracy, podając konkretne przykłady: motyka, radło, pług, brona, siekiery, jednakże sam proces doskonalenia prostych środków pracy, poprzez wprowadzanie nowych rozwiązań technicznych, jest mało uchwytny i często błędny. W referowaniu widoczne są liczne luki i błędy rzeczowe: motyka zmieniła się w pług; radło przekształciło się w bronę, będące wynikiem braku poprawnych wyobrażeń prostych pojęć. Również nieznaną zasad działania poszczególnych narzędzi prowadzi do błędnych stwierdzeń: brony służyły do spulchniania gleby, podczas gdy faktycznie używano bronę po zaoraniu pola w celu pokrycia zasianego ziarna ziemią; żęto zboże cepami podczas gdy cepy służyły do młócenia, a zboże żęto sierpami. Odpowiedzi poprawne zawierają omówienie rozwoju narzędzi służących do uprawy roli i w większości podają poprawnie ewolucję: motyka, radło, pług. W nielicznych odpowiedziach daje się zauważyć bliższa znajomość problematyki. Uczniowie sygnalizują wprowadzenie radła zaopatrzonego w żelazną radlicę, wykorzystywanie siły pociągowej zwierząt. W znacznej części wypowiedzi widoczna jest jednak rezygnacja z podawania konkretnych przykładów rozwoju narzędzi, które uległy zapomnieniu, na rzecz stwierdzeń o charakterze wniosków uogólniających: ulepszanie narzędzi pozwalało zwiększyć produkcję, zmniejszało wysiłek pracujących ludzi. Ta część odpowiedzi potwierdza obserwacje praktyków o częstym funkcjonowaniu wiedzy o charakterze sądów uogólniających, nie mającej dostatecznego zaplecza wyobrazeniowo-pojęciowego.

Pytanie 9 nie nastęrczyło uczniom większych trudności. W odpowiedziach zawarto wiele pojęć prostych tworzących pojęcie: insygnia władzy królewskiej (192 — 64%). Bardzo często obok korony królewskiej, berła i jabłka podawane są również inne elementy pośrednio

związane z pojęciem: strój koronacyjny władcy, tron królewski. Wydaje się, że znajomość terminu w dużej mierze uwarunkowana jest wykorzystywaniem w procesie nauczania drukowanej serii przedstawiającej władców polskich. Brak odpowiedzi motywowany był najczęściej niezajomością terminu insygnia. Na wyróżnienie zasługują 4 odpowiedzi poszerzone o symbole władzy papieskiej, wymienione poprawnie chociaż w niepełnym wymiarze: tiara, pierścień (brak kłuczy i pastorału).

Określenie cech zamku średniowiecznego, będące odpowiedzią na pytanie 10 zostało przez większość uczniów wykonane poprawnie (246 — 82%). W obszernych relacjach najczęściej pojawiającymi się elementami są: lokalizacja zamków w miejscach trudno dostępnych; mury obronne; zwodzone mosty, a więc w głównej mierze wygląd zewnętrzny budowli. Rozplanowanie wnętrza zamku zostało przez uczniów ograniczone do dwóch elementów: plac zamkowy, przęgierz. Prace uczniów dają świadectwo posiadania umiejętności włączenia wiedzy cząstkowej w system pojęć związanych ze stanem rycerskim. Zamki przedstawiane są często jako siedziby rycerzy, miejsce turniejów rycerskich i pasowania na rycerza. W odpowiedziach błędnych daje się zauważyć podkładanie pod pojęcie zamek średniowieczny treści odległych czasowo: w zamku był obszarny park z pięknymi alejami, będących wynikiem braku jasności i statycznego ujmowania pojęć, a także potocznie używane, wymienne określenie zamek-pałac. Część uczniów nie dostrzega użytego w pytaniu określenia „średniowieczny” będącego wyróżnikiem, przypisującym obiekt do określonego okresu historycznego i wynikających stąd specyficznych cech i funkcji zamku.

Szkic planu miasta średniowiecznego, jako odpowiedź na pytanie 11 (278—93%), został wykonany bardzo poprawnie. Z charakterystycznych, powtarzających się w rysunkach elementów należy odnotować występujące najczęściej: rynek, prostopadłe w stosunku do niego ulice, ratusz oraz kościół (informacja o ratuszu jest podawana często w formie napisu). Centrum miasta, w wykonanych rysunkach, otoczone bywa murami z basztami obronnymi. Podawane są dodatkowe informacje o ciasnej zabudowie, bramach miejskich, obowiązku obrony w przypadku najeźdu, mostach zwodzonych i straży miejskiej. Dużą liczbę poprawnych odpowiedzi należy przypisać upogładowieniu przekazywanych w procesie nauczania treści, opisowemu omawianiu tej problematyki na lekcjach historii. Wydaje się, że decydujący wpływ na opanowanie tej problematyki wywiera aktualizacja oraz stosowanie pogładowości bezpośredniej. Istnieje bowiem znaczna możliwość odwoływania się do wyglądu miast znanych uczniom z autopsji, których układ przestrzenny

w ich części historycznej uległ jedynie nieznacznym zmianom, a także zastosowanie jako formy pracy lekcyjnej — wycieczki.

Również odpowiedź na pytanie 12, odnosząca się do uzbrojenia rycerza średniowiecznego, świadczy o znacznym stopniu przyswojenia treści. Najczęściej wymienianymi elementami uzbrojenia są: zbroja, miecz, włócznia, tarcza, kopia (263 — 88%). Podobnie jak w odpowiedziach na pytanie 10 również i w tym przypadku uczniowie określają funkcje wybranych elementów uzbrojenia: miecz był potrzebny w walce, był używany do pasowania na rycerza, zbroja była gruba i ciężka, ale chroniła przed uderzeniami miecza, tarcza służyła do osłony w walce i odparowania ciosów. Z błędów należy odnotować wymienne używanie określeń rycerz-żołnierz i wiążące się z tym błędnie podawane elementy uzbrojenia: żołnierze mieli karabiny, posługiwali się w walce działami.

Dostateczne opanowanie bazy wyobraźniowo-pojęciowej stwierdzone na podstawie odpowiedzi na pytania 9—12 można przypisać w znacznym stopniu pozaszkolnym źródłom informacji i zwiększonej ilości utrwaleń w zmienionych formach i układach. Niebagatelną rolę odgrywają w tym przypadku środki masowego przekazu, szczególnie telewizja, adresująca w programach dla młodzieży audycje i filmy o tematyce historycznej, niejednokrotnie prezentujące życie w okresie średniowiecza. Obraz telewizyjny poprzez wprowadzanie dodatkowego elementu, uatrakcyjniającego treść fabuły przyczynia się do kształcenia jednej z podstawowych zdolności poznawczych człowieka — wyobraźni, a w przypadku prezentowania treści historycznych specyficznie rozumianej wyobraźni historycznej²⁰. Stopień zgodności fabularnego przekazu treści z wiedzą historyczną decyduje o poprawności powstających u odbiorców wyobrażeń i pojęć²¹.

Duże trudności nastroczało uczniom sformułowanie odpowiedzi na pytanie 13, wymagające podania cech charakterystycznych budowy wznoszonych w stylu romańskim (146 — 49%) i gotyckim (172 — 57%). W obrębie omawianych stylów widoczne jest duże przemieszczenie cech: w gotyku podawane są małe okna, w stylu romańskim duże okna jako elementy wyróżniające. Przesunięcia te świadczą o braku jasnych, poprawnych wyobrażeń omawianych obiektów. Większość uczniów podkreśla w wypowiedziach charakteryzujących styl romański: przysadzi-

²⁰ A. Bornholtzowa, W. Moszczeńska, *Nauczanie historii w szkole a nauka historyczna*, Warszawa 1969, s. 32—33.

²¹ J. Rulka *Wpływ filmu na rozwój myślenia historycznego uczniów*, Bydgoszcz 1969; idem, *Wpływ środków audiowizualnych na rozwój myślenia historycznego uczniów na tle ich funkcji w procesie poznania*, [w:] *Pamiętnik X Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Lublinie*, cz. 2, Warszawa 1968, s. 229—245.

stość budowli, małe w porównaniu z gotyckimi okna. Gotyk charakteryzowany jest najczęściej określeniami: wysokie budowle, strzeliste wieże, duże, wąskie okna. Uczniowie podają również pojedyncze informacje mówiące o innych charakterystycznych szczegółach: sklepienia krzyżowo-żebrowe lub gwieździste. Brak dodatkowych wyjaśnień nie pozwala ustalić stopnia rozumienia użytych terminów. Pominięto w zasadzie wystrój wewnętrzny budowli: sklepienia wsparte na kolumnach, elementy zdobnicze — płaskorzeźby, witraże, materiał budowlany (kamień — cegła) oraz rozwiązania konstrukcyjne (sklepienia, kolumny, luki przyporowe). Wiadomości świadczą o nikłej znajomości tej problematyki, choć podstawy dla jej zdobycia są w wystarczającym stopniu podane w podręczniku szkolnym²².

Na podstawie wyników testu można ustalić bardzo ograniczony stopień opanowania bazy wyobraźeniowo-pojęciowej z historii kultury materialnej wybranego do badań okresu historycznego obejmującego: najwcześniejsze dzieje ludzkości — schyłek średniowiecza. Na 20 pytań zawartych w teście uczniowie dali przeciętnie 13 odpowiedzi (63%). Zważywszy na minimalistyczny sposób oceny i kwalifikowania odpowiedzi niepełnych, lecz poprawnych i zaliczonych do grupy pozytywnych — zasób wiedzy należy uznać za niewystarczający. W wielu przypadkach uczniowie pamiętają terminy, ale wielokrotnie są one jedynie dźwiękiem nie popartym zasobem wiedzy. Wiadomości uczniów ograniczają się do znajomości najbardziej typowych zabytków, wiedza o nich jest jednak cząstkowa. Wypowiedzi świadczą o braku usystematyzowanej wiedzy, słabym wiązaniu elementów jednostkowych z właściwym okresem i warunkami historycznymi. Prezentowana wiedza nie tworzy systemu pojęć, jest niespójna i wrywkowa. Świadczą o tym liczne przesunięcia chronologiczno-przestrzenne, błędy logiczne, merytoryczne i brak precyzji w posługiwaniu się terminami historycznymi. W większości przypadków luki i błędy w wiadomościach mają swą przyczynę w niedostatecznej podstawie wyobraźeniowo-pojęciowej, co świadczy o słabym upoglądowaniu treści w procesie nauczania. Należy przyjąć, iż postulat poglądowości wysuwany pod adresem nauczania historii w szkole podstawowej nie jest w dostatecznym stopniu realizowany. Liczne wypowiedzi uczniów świadczą nie tylko o minimalnym wykorzystaniu różnorodnych środków poglądowych w procesie lekcyjnym, ale wskazują również na niedostateczne wykorzystanie ilustracyjnej obudowy podręcznika historii dla klasy V szióły podstawowej. Odbudowa dydaktyczna podręcznika szkolnego z braku innych pomocy winna

²² Markowski, *Historia...*, s. 126, 163—164, ilustrowana wkładka.

stanowić podstawę do prowadzenia obserwacji i tworzenia w jej wyniku bazy wyobrazeniowo-pojęciowej. Znaczny stopień zapamiętanych treści, dotyczących wybranych dziedzin życia społecznego w okresie średniowiecza, przekazywanych w oparciu o środki poglądowe, wskazuje na pozytywny wpływ dodatkowych źródeł wiedzy na zakres przyswojenia i ich trwałość.

W świetle wyników testu daje się zaobserwować nikła znajomość problematyki gospodarczej. Zagadnienia te są mało atrakcyjne dla uczniów i ubarwienie tego typu lekcji pokazem wydaje się być celowe. W oparciu o obserwację zabytków kultury materialnej²³ można wzbudzić, będące pozytywnym motywem uczenia się, zainteresowanie²⁴. Niewątpliwym wpływem na wyniki testu ma, trudna do ustalenia, ilość powtórzeń, a przede wszystkim niewielka możliwość odwoływania się do wiadomości z zakresu badanej problematyki w życiu codziennym i łączenia uprzednio poznanych treści z nowo przyswajanymi.

Omawiając wyniki testu należy podkreślić brak zasadniczych różnic merytorycznych między odpowiedziami uczniów z poszczególnych grup i różnych środowisk. Natomiast forma udzielania odpowiedzi jest różna. Przy ogólnie dostrzeganej nieporadności językowej i licznych usterkach stylistycznych, wypowiedzi uczniów z środowiska wielkomiejskiego wskazują na większą swobodę językową, umiejętność wyrażania myśli za pomocą pełnych, rozbudowanych zdań.

W celu uzupełnienia dostrzeżonych luk w bazie wyobrazeniowo-pojęciowej, uporządkowania i utrwalenia wiedzy, korygowania błędów, a niekiedy kształtowania nieznanych wyobrażeń i pojęć, zachodzi konieczność stosowania środków poglądowych również w procesie nauczania historii w szkole średniej²⁵. Zastosowanie tego rodzaju pomocy jest celowe, mimo zmian psychicznych, jakie dokonały się już u uczniów, wyrażających się przejściem od myślenia konkretno-obrazowego w okres operacji formalnych, charakteryzujących się myśleniem teoretycznym hipotetyczno-dedukcyjnym²⁶.

Instytut Historii
Pracownia Metodyki Nauczania Historii

²³ C. Petrykowska, *Elementy kultury materialnej w nauczaniu historii*, Warszawa 1964.

²⁴ J. Pieter, *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1961, s. 97—100.

²⁵ E. Trzcńska, *Rola ilustracji w nauczaniu historii w klasie I licealnej*, „Wiadomości Historyczne” 1980, nr 5, s. 283—286.

²⁶ Żebrowska, *Psychologia...*, s. 405—406.

*Eleonora Trzcńska*LA BASE D'IMAGINATION ET DE CONCEPTION DES ÉLÈVES
QUI COMMENCENT À APPRENDRE L'HISTOIRE AU LYCÉE

La disposition concentrique des programmes d'enseignement admet la répétition cyclique des sujets historiques aux étapes particulières de l'enseignement de l'histoire. La détermination du degré des connaissances acquises à l'école primaire doit servir de point de départ de l'activité didactique à l'école secondaire. Les examens fragmentaires concernant l'assimilation de la base d'imagination et de conception dans le domaine de la culture matérielle dans la période: la préhistoire — la fin du Moyen-Age ont démontré que le fonds des connaissances des élèves était très borné.

La base d'imagination et de conception, à la lumière de l'examen, exige d'être complétée, ordonnée, affermie et corrigée, et, dans plusieurs cas, recréée. On a constaté que la façon de transmettre les connaissances, et notamment la démonstration, ont une influence considérable sur mémorisation de celle-ci.

En tenant compte de ces observations, il faut admettre la nécessité d'appliquer largement les moyens démonstratifs aussi à l'école secondaire, bien que dans la façon de penser des élèves se soient opérés des changements psychiques évidents.