

Tomalska, Halina

O metodologii badań w dydaktyce historii

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia 23 (198), 137-140

1989

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

F5. Przekonanie, iż praca i racjonalne jej wykorzystanie jest podstawą pomyślnego rozwoju narodów i państw,

E6. Emocjonalny i racjonalny stosunek do postępowych tradycji polskiego życia narodowego i państwowego, w tym do rewolucyjnych tradycji polskiego ruchu robotniczego.

Kategoria F. Potrzeby i aspiracje

Podkategorie:

F1. Zainteresowanie historią jako przedmiotem nauczania,

F2. Aktywna postawa wobec poznawanych zjawisk dziejowych,

F3. Wykorzystanie zdobytej wiedzy do kształtowania sądów, opinii oraz światopoglądu,

F4. Przekonanie o potrzebie permanentnego pogłębiania wiedzy oraz doskonalenia własnej osobowości,

F5. Przekonanie o potrzebie godzenia indywidualnych dążeń i potrzeb z potrzebami społecznymi,

F6. Afirmacja postaw patriotycznych oraz ogólnoludzkich.

F7. Wrażliwość na niesprawiedliwość i krzywdę społeczną,

F8. Szacunek dla państwa.

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Nowym Sączu

Halina Tomalska

O METODOLOGII BADAŃ W DYDAKTYCE HISTORII

Zarysowujące się stanowiska metodologiczne w dydaktyce historii, prezentowane koncepcje badań empirycznych cieszą nauczycieli-praktyków. Świadczą one o powiększającej się samowiedzy metodologicznej naukowców parających się dydaktyką historii. Zaczyna się także pojawiać rodzaj naukowej refleksji o charakterze erudycyjnym, który wyznacza nowe obszary badawcze i inspiruje do strukturalnego ujęcia badań w zakresie metod, technik i narzędzi badawczych. Są także podejmowane, jako uzupełniające do tychże, próby dynamicznego podejścia do badań empirycznych w dydaktyce historii¹. Wydaje się, że takie właśnie badania w zakresie dydaktyki historii stanowią konieczność. Rośnie bowiem zakres treści nauczania, nie powiększa się natomiast *pensum* godzin

¹ J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1984, s. 180.

dydaktycznych przeznaczonych na nauczanie historii, nauczycielom zaś stawiane są coraz większe wymagania dydaktyczno-wychowawcze.

Rzutuje to na przebieg i rezultaty procesu nauczania i uczenia się. W sumie zwiększa się ilość wyznaczników efektywności kształcenia związanych bezpośrednio z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela.

Dlatego w metodologii dydaktyki historii właśnie strukturalno-genetyczny model umożliwia podjęcie badań wiążących ściślej teorię z praktyką, naukę i przedmiot nauczania, naukowców parających się dydaktyką historii oraz nauczycieli praktyków. Jawi się szereg kwestii, z którymi styka się w codziennej pracy nauczyciel, a które nie są uwzględnione w dotychczasowych badaniach empirycznych². Do nich należy, między innymi, kwestia efektywności kształcenia, relacji między postulowaną wiedzą uczniów zawartą w treściach programów nauczania a ich wiedzą rzeczywistą.

Współczesne koncepcje dydaktyczne coraz bardziej stawiają w centrum uwagi ucznia — traktowanego dotąd jako przedmiot zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. A więc już nie tylko jego wiedza faktograficzna, znajomość pojęć i terminologii, wydarzeń i procesów historycznych, ale także zespół umiejętności, jakie osiąga w procesie nauczania-uczenia się, stanowią o rezultatach nauczania. Ów zespół umiejętności dotyczy zaś:

— rozumienia percyptowanych treści, czego wyrazem staje się interpretacja i ekstrapolacja,

— zastosowania zdobytej wiedzy w sytuacjach typowych i problemowych,

— umiejętności analizy poprzez rozróżnianie, porównywanie, identyfikowanie i dedukowanie,

— umiejętności syntezy poprzez, między innymi, wnioskowanie, klasyfikowanie, sporządzanie planu lub przewidywanego układu operacji myślowych,

— umiejętności oceny w kategoriach wartości wewnętrznej oraz w kategoriach kryteriów³.

Owa lista umiejętności tworzących podstawowe kategorie czynności umysłowych stanowi podstawę rozwoju pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Należy przy tym pamiętać, iż obok wiedzy i umiejętności, obejmujących sferę poznawczą, nauczyciel kształtuje również sferę emocjonalną ucznia, wpływając tym samym na zainteresowania histo-

² J. Maternicki, *O nowy kształt edukacji historycznej*, Warszawa 1984, s. 192—193.

³ *Teoretyczne i praktyczne aspekty metodologii badań podręczników szkolnych*, pod red. Z. Krzemianowskiego, J. Skrzypczaka, Koszalin, 1986, s. 19.

ryczne. To wzajemne przenikanie się procesów poznawczych, emocjonalnych, a także motywacyjnych ucznia powinno stanowić przedmiot szerokich badań empirycznych. Na dobrą sprawę nie są znane szersze badania wiedzy historycznej uczniów szkół ponadpodstawowych, zwłaszcza w zakresie przyrostu wiedzy, nabytych umiejętności intelektualnych. Szkoda, gdyż rezultaty takich badań stanowiłyby istotny sondaż i punkt odniesienia dla autorów treści kształcenia zawartych w nowym programie nauczania historii wprowadzanym do szkół ponadpodstawowych w roku szkolnym 1986/1987.

*
* *
*

PROBLEM HUMANIZACJI EDUKACJI HISTORYCZNEJ (GŁOS W DYSKUSJI)

Profesor Vratislav Čapek stwierdził w swym wystąpieniu, że sprawa humanizacji staje się koniecznością w trakcie budowania modelu szkolnej edukacji historycznej. Wydaje się, że kwestia, którą poruszył omawiając problemy dydaktyki historii w CSRS, jest równie istotna w warunkach polskich. Duża ilość zbyt teoretycznych treści kosztem prezentacji „osobliwości” związanych z biografią jednostek jest jednym z powodów rozmijania się „edukacji realnej” z „edukacją idealną”, o której wspomniał w dyskusji Peter Szebenyi.

Chciałbym pokrótce uzasadnić potrzebę badań w tej dziedzinie również na gruncie polskim. Wydaje się, że istnieją trzy podstawowe motywy konieczności podjęcia takich badań. Przede wszystkim daje się zauważyć wzrastające, realne zapotrzebowanie społeczne na badania biograficzne. W odniesieniu do historii najnowszej zagadnienie to referował szeroko Stanisława Nicieja na niedawnej sesji metodycznej w Opolu. Narastanie tego zainteresowania wiąże się ściśle z tym, co Jerzy Maternicki nazywa podmiotowym traktowaniem edukacji historycznej. Jeżeli jednak takowe zapotrzebowanie istnieje w sensie szerokim, to jest faktem niewątpliwym, że należy je zaspokoić również na gruncie szkolnym.

Drugim powodem niezbędności tego typu badań oraz ich wykorzystania w praktyce jest stale istniejąca konieczność humanizacji treści nauczania. Należałoby się zastanowić, czy burzliwy w ostatnim okresie rozwój biografistyki nie dawałby możliwości, szczególnie na gruncie regionalnym, realizacji tego zamierzenia? Z praktyki szkolnej autora oraz z przeprowadzonych wśród uczniów w kilku szkołach podstawowych ankiet wynika bardzo słaba znajomość życia znaczących postaci dla historii Górnego Śląska w XIX i XX w. W zasadzie oprócz Wojciecha Korfantego, którego życie jest szeroko popularyzowane, żaden inny działacz z tego regionu nie był szerzej przez uczniów klas ósmych znany (proponowano

charakterystyki następujących postaci: Michała Grażyńskiego, Wojciecha Korfantego, Józefa Ligonía, Józefa Lompy, Karola Miarki i Aleksandra Zawadzkiego). Zachodzi oczywiście pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy. Nauczyciele wskazywali przede wszystkim na brak czasu dla popularyzacji tych osób, których działalność traktowali jako marginalną. Znajomość przez uczniów postaci Wojciecha Korfantego wskazuje, że przeładowanie programów nie było jednak jedynym powodem. Wydaje się, że oprócz oczywiście o wiele wyższej rangi tego polityka, znacznie wykraczającej poza miano działacza regionalnego, niebagatelnym motywem była możliwość wykorzystania przez nauczycieli szeroko dostępnej biografii przywódcy powstań śląskich pióra Mariana Orzechowskiego. Inni wymienieni wyżej działacze tego typu biografii nie mają, albo są to dość trudno dostępne w warunkach szkolnych artykuły w czasopiśmie historycznych.

Skądinąd słuszny postulat regionalizacji historii powinien częściowo być dokonywany właśnie poprzez biografistykę. Niestety słabość programów polega nie tylko na ich dehumanizacji, ale również, co podkreślał już Vratislav Čapek, na braku badań nad ich efektywnością przed wprowadzeniem w życie. Bez dobrych, ogólnie dostępnych biografii regionalnych nie należy bowiem liczyć na szerszą popularyzację historii regionu, ani tym bardziej na efektywność percepcji tych treści przez uczniów. Problem ten oczywiście nie dotyczy tylko biografistyki, ale w znacznej mierze jest również powodem braku tych treści w „nauczaniu realnym”.

Trzecią kwestią, istotną w ewentualnych badaniach nad wykorzystaniem biografistyki w dydaktyce historii, byłaby refleksja nad tym, jakie elementy biografii powinny być prezentowane na lekcji. Czy należy kłaść nacisk na cechy pozasobowościowe, związane w znacznej mierze z procesem historycznym, czy podkreślać determinanty osobowościowe (podział ten zaproponowała Bogusława Dobek w artykule pt. *Uwarunkowania przywództwa politycznego* zamieszczonym w „Studiach Socjologicznych” 1985). Kwestia ta wymaga szerszych badań empirycznych, które wykazałyby walory kształcące poszczególnych elementów składowych biografii. Bez tego typu badań pozostaniemy na szczeblu encyklopedycznych, bardziej lub mniej ubarwionych, biogramów, o wysoce wąliwych walorach poznawczych (choćby ze względu na ich paradoksalną dehumanizację treści).

Problem szerszego zaangażowania się w badania nad możliwościami wykorzystania biografistyki w edukacji szkolnej nie polega na automatycznym poszerzaniu treści programu nauczania. Chodzi tylko o możliwość jego strukturalizacji. Wydaje się, że jest to również przyczynek do podnoszonej kilkakrotnie podczas dzisiejszej dyskusji kwestii łączenia teorii z praktyką.