

JULIUSZ JUNDZIŁŁ

WSP w Bydgoszczy

ROLA HISTORII WYCHOWANIA W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI W WSP W ŚWIETLE
BADAŃ

Badania, których wyniki pragnę zaprezentować zostały przeprowadzone w WSP w Bydgoszczy. Miały one posłużyć do lepszej orientacji w pochodzeniu i poglądach studentów uczestniczących w prowadzonych przeze mnie zajęciach z historii wychowania. Interesowała mnie szczególnie, obok środowiska społecznego oraz rodzaju ukończonej szkoły, postawa wobec historii, rozumianej jako dyscyplina wiedzy oraz ciąg dziejów ludzkiego działania. Ważne też wydawało się poznanie sposobu nauczania historii w szkołach, z których rekrutowali się studenci. Z obserwacji wynikało, że większość nastawiona była do historii, a więc i do historii wychowania, ze znaczną rezerwą, bądź reprezentowała typowo "podręcznikowe" podejście do tej dyscypliny wiedzy, widząc w niej wyrocznie i jedyne źródło informacji. Inną typową postawą było szukanie sensacji, zwłaszcza w historii najnowszej lub też totalne potępienie historii i historyków za brak obiektywizmu.

Przeprowadzone badania miały więc na celu sięgnięcie głębiej w motywację takich postaw oraz odkrycie możliwych szerszych przemyśleń w tej dziedzinie wiedzy po to, by zgodnie z ich wynikami modyfikować sposób prowadzenia zajęć z historii wychowania w okresie głębokich zmian społeczno-politycznych przeżywanych przez społeczeństwo.

Badana zbiorowość składała się ze 157 osób z kierunków: pedagogika resocjalizacyjna /48 osób/; pedagogika kulturalno-oświatowa /43 osoby/; pedagogika pracy /41 osób/; pedagogika obronna /25 osób/. Badania zostały przeprowadzone w latach 1980-1984.

Przebadana grupa była reprezentatywna dla populacji danych roczników choć w odniesieniu do całej Uczelni typu pedagogicznego przewaga kobiet jest nieznaczna /59,2 %/, a to z racji wybrania kierunków studiów obsadzonych mniej więcej proporcjonalnie przez

obie płcie.

Większość badanych studentów miała właściwy wiek dla studiowania na pierwszym roku /studenci w wieku 18-20 lat stanowią 71 %, a po raz pierwszy zdawało 79 % badanych/. Pewna liczba osób, choć zdawała skutecznie pierwszy raz na studia, pracowała po ukończeniu szkoły rok lub dłużej.

Pochodzenie społeczne badanych przedstawia się następująco: 48 % pochodzi z rodzin robotniczych, 43,3 % z inteligenckich, 6,3 % z chłopskich. Być może jednak niektórzy zakwalifikowali rodziców mających warsztaty rzemieślnicze lub pracujących chałupniczo itp. do kategorii robotników /por. Tab.1/.

Tabela 1. Płeć, wiek, pochodzenie społeczne i rodzaj ukończonej szkoły badanych osób

Płeć		Wiek								Pochodzenie społeczne				Rodzaj ukończonej szkoły		
K	M	18	19	20	21	22	23	26	rob.	int.	chł.	rz.	LO	Tech.	LEi Zaw.	
93	64	5	57	50	24	11	6	1	76	68	10	3	116	24	17	

Źródło: Badania własne

Wśród ukończonych szkół dominują licea ogólnokształcące /74 %/. Dla WSP w Bydgoszczy typowy jest też rozkład środowisk, z których pochodzą absolwenci szkół średnich. Większość uczęszczała do szkół bydgoskich lub w miastach o podobnej liczbie ludności /59,2 %/, ale też spora część pobierała naukę w małych i średnich miastach /5-15 tys. mieszkańców/ województwa lub nawet terenów dalszych /20 %/- por. Tab.2

Tabela 2. Ośrodki, w których badani uczęszczali do szkoły średniej

Liczba mieszkańców	Liczba studentów
5 tys.	9
10 tys.	18
15 tys.	4
20 tys.	24
50 tys.	9
100 tys.	15
100-500 tys.	76
500 tys.	2
Ogółem:	157

Tabela 3. Rodzaj wykonywanej pracy zawodowej przed podjęciem studiów

Rodzaj wykonywanej pracy	Liczba studentów
nie pracował	127
urzędnik	13
praca fizyczna	10
nauczyciel	5
instruktor	1
praca po ukończeniu innych studiów	1
Ogółem	157

Źródło: Badania własne

Jak wspomniałem większość studentów zdawała na studia pierwszy raz, kilkakrotne próby były stosunkowo nieliczne, stanowiąc łącznie 21 % /por. Tab.3/. Zdający kilkakrotnie podejmowali pracę przed podjęciem studiów raczej na przypadkowo dobranych stanowiskach, głównie jako pracownicy urzędów i robotnicy. Tylko kilka osób/6/ starało się o pracę zgodnie z wybranymi studiami /Tab.4/.

Tabela 4. Ilość prób podejmowanych w celu dostania się na studia

Ilość prób	Liczba studentów
1	124
2	24
3	5
4 i więcej	4
Ogółem	157

Źródło: Badania własne

Niestety sztamowo wypadały odpowiedzi na pytania o rodzaj motywacji, pod wpływem której kierowano się na studia. Choć można było podać kilka wariantów dominowało zainteresowanie /90 %/, natomiast 7 % osób podało wybór przypadkowy /Tab.5/.

Tabela 5. Motywacja studentów odnośnie wybranego kierunku studiów

Rodzaj motywacji	Liczba studentów
Zainteresowania	141
Przypadek	11
Namowa rodziców	6
Namowa kolegów	4
Dobra praca w przyszłości	1
Ogółem	163

Źródło: Badania własne. Liczba odpowiedzi przekracza 100 %, ponieważ badani podawali więcej rodzajów motywacji.

Nie były to jednak odpowiedzi zbyt przemyślane i szczerze. Wskazują na to badania kontrolne przeprowadzone na populacji 116 osób. Na pytanie "czego respondenci oczekują po studiach?", znaczna część /38,8 %/ odpowiedziała, że zdobycia zawodu, nie precyzując jego znaczenia, atrakcyjności dla siebie lub społeczeństwa. Na drugim miejscu znalazła się chęć poszerzenia posiadanych wiadomości /34,5 %/ bez określenia, czy chodzi właśnie o pedagogikę. Z tymi odpowiedziami wiąże się oczekiwanie rozszerzenia światopoglądu, nadzieja na rozwój intelektualny /11,5 %/. Zainteresowanie przedmiotem /1 osoba/, podniesienie statusu społecznego /2 osoby/, przygotowanie do rozumienia wychowanków /7 osób/ - to dojrzałe motywy wyboru studiów, podane jednak zupełnie incydentalnie.

Wśród innych motywów dominuje oczekiwanie na możliwość poznania nowego, atrakcyjnego środowiska i udział w życiu studenckim /19 %/. Poza tym 8,6 % badanych podało chęć przystosowania się za pośrednictwem studiów do życia w społeczeństwie, a jedna osoba nie miała konkretnych oczekiwań. Dominował więc raczej utylitarny stosunek do studentów /47,5 %/ oraz ogólnie deklarowana chęć rozwoju własnego intelektu /46 %/. Natomiast zainteresowanie przedmiotem studiów zgłaszało wprost tylko 8 osób.

Jednym z podstawowych celów przeprowadzonych badań było stwierdzenie stosunku respondentów do historii jako dyscypliny wiedzy, a może nawet bardziej do wyników jej badań, czyli do odtworzonego obrazu dziejów. Neutralność sformułowania zagadnienia pozwalała zresztą na wybór: odniesienie się albo do dyscypliny wiedzy lub też do prze-

szłości i wiedzy o niej. Zaprezentowany stosunek do historii miał stanowić podstawowy wskaźnik dotyczący bazy, na której studenci budują oczekiwania wobec przedmiotu historii wychowania.

Zdecydowana większość respondentów widzi w historii, w miarę wiernie, odtworzony obraz dziejów społeczeństw ludzkich. Pod pojęciem dziejów rozumiane ciąg przyczyn i skutków wydarzeń wzajemnie ze sobą powiązanych w logiczną całość. Według odpowiadających wiedza ta miała umożliwić poznanie prawidłowości rządzących działaniem ludzi w społeczeństwie, a tym samym uzyskać przesłanki do lepszego postępowania w przyszłości. W tej grupie odpowiedzi nie sformułowano jednak do końca własnego stanowiska, zatrzymując się na możliwości poznania prawidłowości kierujących historią. Rozkład odpowiedzi tego typu był niemal równy na wszystkich kierunkach studiów /ogółem 30,6 %/.

Mniej osób /19,7 %/ widziało w historii tradycyjnie ujmowaną "nauczycielkę życia". W obrębie tych sądów pojawiły się opinie, że historia dostarcza trwałych wzorców życiowych, stanowi skarbnicę mądrości społecznej. Konsekwencją tego było przyjęcie, że dobra znajomość historii może chronić przed popełnieniem błędów w bieżącej działalności, a nawet stanowi warunek, by działanie prowadziło do postępu: "Nieobecność przekazów historycznych wykluczyłaby postęp w jakiegokolwiek dziedzinie życia. Zdawać sobie więc musimy sprawę z wagi tej nauki i jej znaczenia w kulturze i gospodarce społeczeństw" /mężczyzna lat 18/.

Pozornie z tymi opiniami wiążą się deklaracje konieczności poznania własnej historii, by lepiej rozumieć otaczającą rzeczywistość. Nie uznano w tym przypadku, że historia uczy nas właściwego postępowania, lecz że jej znajomość pozwala na zrozumienie teraźniejszości poprzez odtworzenie łańcucha wydarzeń, które doprowadziły do aktualnego obrazu stosunków społecznych: "Historia pozwala zrozumieć rzeczywistość; dlaczego jest tak, a nie inaczej; skąd wzięła się ta cała masa rzeczy i spraw pośród których żyjemy. Jak zmienia się człowiek, jego działanie i czy można znaleźć w tym jakiś sens? Historia jest podstawą rzeczywistości, a jednocześnie jakąś wskazówką na przyszłość" /kobieta lat 22/. Kilka osób dodało także, że historia określa świadomość jednostki i grupy. Oto przykład: "Historia to jedna z najważniejszych nauk /.../. Wyodrębnia ona z całości swoistość, niepowtarzalność danego kraju, tworzy własną kulturę, która jest niepowtarzalna i ściśle określa dany region" /mężczyzna lat 19/.

Skrajnym stanowiskiem w tej grupie zapatrywać było uznanie, że historia powinna służyć budowaniu propagandowych obrazów ilustrujących aktualnie lansowane wartości i postawy. W poszczególnych przypadkach łagodzone takie wypowiedzi twierdzeniem, że znajomość historii, a raczej wybranych z niej wzorców, powinna służyć rozbudzaniu patriotyzmu: "Historia uczy nas patriotyzmu i szacunku do ludzi i społeczeństw, które walczyły lub walczą o swoją wolność" /kobieta lat 20/. Natomiast zdaniem trzech osób /1,9 %/poznanie historii służy zdobywaniu wprawy w logicznym myśleniu, w odkrywaniu prawidłowości rządzących działaniem ludzi w grupie.

Znaczną część odpowiedzi zakwalifikować można do kategorii widzenia historii jedynie przez pryzmat zaspokajania ciekawości poznawczej: "Według mnie historia jest zbiorem wiadomości, kopalnią różnych ciekawostek, które dotyczą życia ludzi, różnorodnych sytuacji /.../ " /kobieta lat 20/. Dla tych osób /24,2 %/ historia jest jedynie zbiorem faktów, które można odebrać obojętnie lub potraktować -jako rozrywkę czy też konieczność poznania minimum tego, co wiedzieć wypada /to ostatnie stwierdzenie występuje u 16 % osób/. Określano stosunek do historii też jako ciekawość dotyczącą sposobu życia ludzi w przeszłości, a nawet jako ucieczkę od rzeczywistości w świat przeszłości już poklasyfikowanej i jakoś wytłumaczonej /ogółem 63,7 %/.

Ostatnią kategorią wypowiedzi było objętne stanowisko wobec historii objawiające się deklaracją niezainteresowania tym zagadnieniem /3,2 %/ lub formą przyznającą historii "dużą rolę" w ludzkiej działalności. Dla innych była to tylko jedna z dyscyplin wiedzy.

Respondenci widzą dla historii generalnie dwie role: jako wiedzy która pomaga, a nawet warunkuje właściwe budowanie świadomości jednostek i grup społecznych oraz dyscypliny wiedzy, która dostarcza materiałów do zaspokojenia ciekawości i potrzeby rozrywki. Rzadziej widziano historię jako mentorkę dla dzisiejszych pokoleń. Zdecydowanie mniej było wypowiedzi obojętnych, a nikt z respondentów nie zaprzeczył celowości uprawiania historii.

Pytanie kontrolne dla zagadnienia poprzednio analizowanego polegało na sondowaniu jak respondenci widzą możliwości wykorzystania dorobku nauk historycznych. Wyniki badań wskazują, że stosunkowo wysublimowane widzenie historii w praktyce okazuje się bardziej "przyziemne". Wskazuje też na to wysoki stosunkowo odsetek /18,5 %/osób, które nie odpowiedziały na to pytanie, bądź deklarowały niezainteresowa-

nie lub niewiedzę. Unikano odpowiedzi także w ten sposób, że pisano ogólnikowo o "bardzo wielu" zastosowaniach historii /6,4%/.

Na wszystkich rocznikach i kierunkach studiów dostrzegano w historii głównie materiał naukowy o wartości niejako samej w sobie. Wyniki badań historycznych służą w tym ujęciu głównie pisaniu rozpraw naukowych z różnych dziedzin wiedzy /44,6 %/.

Następny pod względem popularności był pogląd, że wyniki badań są stosowane w dziedzinie sztuki, głównie w produkcji filmów historycznych i w powieściach, przy czym nikt nie wyrażał zastrzeżeń co do możliwych w tym przypadku wypaczeń spowodowanych odmienną od naukowej perspektywą widzenia przez artystów opisywanych problemów. Do tej grupy odpowiedzi zaliczyć też należy wskazywanie przez studentów na muzea jako instytucje korzystające z dorobku historii oraz na przedsięwzięcia związane z odbudową i konserwacją zabytków /odpowiednio: 24,8 %; 10,8 %; 8,3 %/.

Liczniejsze, choć nie tak jak w pierwszej grupie, były odpowiedzi wiążące dokonanie historii z możliwością ich wykorzystania w życiu społecznym. W wykorzystaniu badań historycznych respondenci widzieli szansę na poprawę warunków życia społeczeństwa przez unikanie błędów, które popełniano w przeszłości /13,4 %/. Zakłada to, być może podświadomie, przekonanie o powtarzalności faktów i sytuacji historycznych, które tym samym w prosty sposób mogą przez analogię uczyć właściwego działania. Nieco mniej liczne były odpowiedzi podkreślające wagę badania tradycji regionalnych i narodowych /9 %/, chociaż studenci widzą w tym tylko potrzebę zaspokojenia ciekawości. Inni twierdzili, że dorobek historii służy integracji społeczeństw wokół własnej przeszłości, która określa także ich odrębną świadomość, aż do wytworzenia wspólnoty narodowej /13,4 %/. Podkreślano przy tej okazji konieczność obiektywnej publikacji wyników badań, ich "uspołecznienia" tak, by stały się dobrem ogólnym, co z kolei stanowi niezbędny warunek by taka historia przyczyniała się do integrowania społeczeństw. Selekcja informacji, sterowanie nimi, prowadzi natomiast według tych studentów do podziałów międzyludzkich, siania niezgody.

Skrajne poglądy w analizowanym typie wypowiedzi zaprezentowali ci, którzy uważali, że historia służy sterowaniu społeczeństwami i celom politycznym /13,4 %/. Rozumiano przez to konieczność poznania specyfiki narodowej, zachowań społeczności w punktach krytycznych dziejów, by tym lepiej przeprowadzać je przez podobne przeszkody w teraźniejszości: "Znając postawy społeczeństwa w danych warunkach można

kierować odpowiednio tym społeczeństwem, zwracając oczywiście uwagę na nastroje społeczne w danym czasie "/mężczyzna lat 20/. Inny respondent widzi natomiast proces kierowania społeczeństwem poprzez "propagandę historyczną", czyli ukazywanie pożądaných wzorców i nakłanianie do ich naśladowania. Są to w jego ujęciu działania w rodzaju zakładania izb tradycji i budowy pomników.

Niestety tylko 7 % badanych uwzględniło możliwość wykorzystania historii w wychowaniu i rozbudzaniu uczuć patriotycznych. Takie podejście do tego zagadnienia studentów pedagogiki wynika prawdopodobnie ze złych doświadczeń z kontaktów z historią wykładaną w szkole.

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło faktu - na ile studenci zdają sobie sprawę ze sposobów budowania wiedzy historycznej, niebezpieczeństw z nich wynikających dla obiektywnego odtwarzania procesu dziejowego. Mimo że prawie wszyscy /z wyjątkiem dwóch osób/ odpowiedzieli na to pytanie, sprawiło ono dużo trudności i większość potraktowała odpowiedź powierzchownie. Dla niektórych zawód historyka jest żmudnym wysiłkiem i trudną pracą, co odczytać można jako zakamuflowaną niechęć respondenta zarówno do odpowiedzi na to pytanie, jak i do historii /5 %/.

Większość studentów wyliczała możliwie dużo typów źródeł historycznych, które dają materiał badawczy, nie starając się stworzyć jakichś ich ogólniejszych podziałów /29,9 %/. Najwięcej jednak osób widziało źródła pisane jako podstawę badawczej pracy historyków /56 %/, następnie - materiały dostarczane przez wykopaliska /49,6 %/ i przekazy ustne /28,7 %/. Kilka osób w ferworze uznania dla archeologii wynikającej ze znacznej i skutecznej propagandy tej dziedziny nauki uznało nawet, że geolodzy są także twórcami nauki historycznej /1,9 %/.

Niewiele osób widzi w pracy historyków nie tylko wysiłek poszukiwaczy źródeł, ale i pracę intelektualną związaną z ich interpretacją, choć wbrew wielkiemu naciskowi na to pierwsze zagadnienie znajdujemy czasem nadspodziewanie dojrzałe widzenie warsztatu historycznego przez nieprofesjonalistów. Zwłaszcza wśród studentów pedagogiki kulturalno-oświatowej oraz pedagogiki resocjalizacyjnej podkreślano konieczność żmudnych analiz źródłowych polegających na angażowaniu umiejętności logicznego myślenia i prawidłowej konstrukcji hipotez /20,3 %/. Uważano, że tak prowadzone badania powinny doprowadzić do odkrycia prawidłowości rządzących ludzkim działaniem. Użyteczna w tym wysiłku powinna być cała gama nauk pomocniczych historii, które dają szerszą

możliwość wniknięcia w obraz przeszłości /2,5 %/, a jedna z osób widziała nawet konieczność podjęcia próby wczucia się w sposób myślenia ludzi z przeszłości, by uniknąć niebezpieczeństwa niesprawiedliwego oceniania ich działalności: "Żeby odtwarzać historię trzeba zrozumieć psychikę i mentalność ówczesnych ludzi. Trzeba dojść do tego, co nimi kierowało, że postępowali tak a nie inaczej /.../. A i tak nigdy nie uda się całkowicie odzwierciedlić historii, nawet współczesnej, ponieważ zawsze pozostaną pewne niejasności" /kobieta lat 19/. Niektórzy, może nawet nieświadomie sobie przyczyn, widzieli niebezpieczeństwo analiz tendencyjnych może nawet dominujących w nauce historycznej /8,3 %/.

Wśród badanych dominuje więc zaufanie do źródeł, które według nich nierzadko mówią same za siebie: "/.../ można rozróżnić ogólnie dwie metody odtwarzania historii: bezsporną i sporną. Pierwsza to taka, kiedy materiały faktograficzne mówią same za siebie. Dają nam pełen obraz realiów epoki. Druga metoda to taka, kiedy mając do dyspozycji kilka suchych faktów naukowcy wyciągają coraz to nowe hipotezy" /mężczyzna lat 20/.

Pomimo przewagi prostego widzenia pracy historyka, jako szperacza wśród źródeł, głównie pisanych, otrzymałem wiele odpowiedzi sięgających głębiej w problem odtwarzania dziejów, co świadczy o odpowiednim poziomie świadomości historycznej wielu badanych studentów.

Na pytanie o sposób wykładania historii w szkole średniej większość osób odpowiadała z dość dużym zaangażowaniem z racji aktualności wspomnień szkolnych u studentów pierwszego roku studiów, lecz otrzymany materiał nie jest łatwy do jednoznacznej interpretacji, choćby z racji częstego podkreślania, że w ciągu nauki szkolnej respondenci mieli nieraz do czynienia z kilkoma nauczycielami tego przedmiotu, prowadzącymi zajęcia w różny sposób /14,6 %; brak odpowiedzi u 2,5 %/.

Spośród zaobserwowanych negatywów przede wszystkim wymieniano krótki, suchy wykład, często ledwie 10-minutowy. Uczniowie byli przy tym świadomi, że nauczyciel powtarza treści zawarte w podręczniku /34,4 %/. Najczęściej "wykład" taki mieścił się w rutynowym schemacie lekcji, który powtarzany przez kilka lat mógł rzeczywiście obrzydzić uczniom do końca przedmiot historii: "Każda lekcja była identyczna - 10 minut odpytywanie 4 osób z czterech ostatnich tematów, 10 minut podanie dyspozycji, reszta lekcji na omawianie tematu. Co trzecią

lekcję zamiast odpytywania był sprawdzian" /kobieta lat 18/. Inną metodą pracy nauczycieli historii była "praca z podręcznikiem", która dla większości oznaczała konieczność pamięciowego zapoznania się z zawartymi tam treściami /29,3 %/. Lekcje tego typu zakrawają wręcz na patologię dydaktyki i wszelkiej działalności pedagogicznej: "/.../ nauczycielka historii prowadziła lekcję czytając materiał z książki. Przy odpowiedzi wymagała, aby uczeń powiedział mniej więcej to, co było napisane w podręczniku. Nie było mowy o zrozumieniu przedmiotu" /kobieta lat 19/. Odmianą tego sposobu było czytanie głośne tekstu z podręcznika przez wybranego ucznia i powtarzanie z pamięci tych treści przez innych. Takie metody połączone z ciągłym odpytywaniem zmuszały większość uczniów do wyłącznie pamięciowego opanowywania materiału. Nic też dziwnego, że znaczna grupa osób /29,9 %/ uznała lekcje historii za złe i nudne, gdyż mamy tu do czynienia także z całą gamą typowych dla szkoły działań, jak załatwianie przez wychowawczynię klasy, uczącą jednocześnie historii, problemów wychowawczych w godzinach przedmiotowych lub zamieniania ich na pracę uczniów na rzecz szkoły. Nauczyciel potrafił też na lekcji czytać prasę lub wykonywać inne poboczne zajęcia.

Z drugiej strony dosyć znaczna grupa osób /19,1 %/ uznała wykłady szkolne za ciekawe, głównie z racji zaangażowania emocjonalnego nauczyciela w wykładane treści. Lekcje chwalono za obiektywizm i pokazywanie wielu aspektów omawianego tematu. Zaangażowanie takie oceniano zresztą i negatywnie widząc w nim tendencyjne podkreślanie wybranych treści, nawet przemilczanie faktów niezgodnych z uprzednimi założeniami /21,6 %/. Jeden z respondentów miał też za złe nauczycielowi, że w jego wykładach zbyt wiele miejsca zajmowały osobiste zainteresowania ze szkodą dla ogólnej wiedzy uczniów.

Nieco mniej popularna była forma samodzielnej pracy uczniów ze źródłami, bądź wykorzystywanie ich pod kierunkiem nauczycieli. Dla większości była to lekcja samodzielności i urozmaicenie monotonii szkolnej, gdyż do metod pracy ze źródłami zaliczano też analizy filmów historycznych i wyprawy do muzeów /13,3 %/. Pewnej części uczniów taka forma sprawiała trudności, gdyż zdobywana wiedza była mniej uporządkowana od tej, z którą mieli do czynienia w podręczniku.

Dwunastu procentom studentów forma dyskusji stosowana na lekcjach dawała najwięcej zadowolenia ze względu na możliwość wykazania się swoimi zainteresowaniami pozaprogramowymi. Uzyskiwano też więk-

szą swobodę w obcowaniu z nauczycielem i możliwość nawiązania z nim bliższych kontaktów. Mniej popularne było pisanie referatów, które czasem obie strony traktowały formalnie - nauczyciel zyskiwał spokój, uczniowie przepisywali podręczniki /7,6 %/.

Tylko trzy osoby wymieniły spotkania ze świadkami wydarzeń, a jedna pracę w kole historycznym, podkreślając zresztą walory tego sposobu zapoznawania się z dziejami.

Ogólny obraz szkolnych lekcji historii wypada raczej skromnie, zbyt wiele w nim przykładów rutyny i podstawowych błędów dydaktycznych. Ważniejsze jest jednak to, że prawie wszyscy badani uczeni byli na obserwowane w niedalekiej przeszłości nieprawidłowości w pracy szkolnej, wychytując z kolei wszystko to co było dla nich cenne. Z tych ostatnich wartości wybrano przede wszystkim obiektywizm nauczycieli i zaangażowanie w przekazywanie treści, wbrew pozorom mniej zwracając uwagę na formę już zaakceptowanego przekazu. Niestety nie znaczy to, że większość ma określone zdanie na temat sposobu zmiany istniejącej sytuacji. Tak więc w odpowiedzi na pytanie, jak winna być wykładana historia, w tym historia wychowania, znalazły się i rozwiązania zupełnie tradycyjne, a nawet zaakceptowano pewne zjawiska negatywne, z którymi miano do czynienia w okresie szkolnym /na to pytanie nie odpowiedziało lub nie miało poglądu 8,3 %/.

Najczęściej studenci wymieniali konieczność aktywizacji odbiorców wiedzy głównie poprzez prowadzenie zajęć w formie dyskusji /36,9 %/. Jest to z pewnością chęć przeciwstawienia się rutynie i nudzie szkolnej. Niestety wyobrażenia w odniesieniu do form tej aktywizacji są raczej ogólne. Przypuszczalnie większość popierających formę dyskusji z prowadzącym zajęcia nie pamięta o konieczności przygotowania się do niej także studentów widząc tylko możliwość uzyskania większej swobody. Dość znaczny procent respondentów /9,5 %/ podkreśla jednak konieczność nie tylko faktograficznego przygotowania się do zajęć, ale i wdrożenie się do operowania zdobytymi informacjami na zasadzie wyszukiwania między nimi związków, kojarzenia przyczyny i skutku.

Za drugi pod względem popularności sposób prowadzenia zajęć z historii uznano "ciekawy wykład" /35 %/, choć niektórzy dodawali też iż winien być on kompleksowy /6,3 %/, a 3,8 % respondentów oczekiwało nawet, że przybierze formę opowiadania. Dochodzi do tego postulat kilku osób /1,9 %/, by prowadzić wykład zupełnie tradycyjnie, a dwie

osoby uważają, że historii można się nauczyć tylko metodą pamięciową. Ogółem 37 % badanej populacji była za tradycyjnymi formami wykładu, podchodząc do tego czasem zupełnie infantylnie ze swymi oczekiwaniami biernej rozrywki w postaci wysłuchania ciekawostek i anegdot z przeszłości. W ten sposób procentują doświadczenia wyniesione z lekcji historii w szkole.

Nieco rozjaśniają ten obraz postulaty odnoszące się do wykładowcy historii. Według respondentów powinien on być przede wszystkim obiektywnym w przekazywaniu informacji i w ich interpretowaniu. Postulat ten łączy się z oczekiwaniem po nim tolerancji w stosunku do studentów, zrozumienia reprezentowanych przez nich poglądów, a tym samym nienarzucania własnych sądów /21 %/. Charakterystyczne, że postulatami dotyczącymi szerokiej wiedzy fachowej i umiejętności dydaktycznych, które powinien sobą reprezentować wykładowca, łączy się ściśle oczekiwanie właściwego zachowania wobec studentów, taktu w stosunku do nich /9 %/. Jest to jeszcze raz uzewnętrzniony protest przeciw przyjmowaniu przez nauczyciela-wykładowcę pozycji górującej nad studentem przede wszystkim stanowiskiem, a nie wiedzą i umiejętnościami pedagogicznymi.

Spośród form szczegółowych, które proponowali studenci najpopularniejsze okazały się zajęcia z użyciem środków technicznych, głównie wizualnych jak filmy i przeźrocza oraz nagrania, choć można podejrzewać znowu, że wybierano to z racji najmniejszego wysiłku towarzyszącego odbiorowi tego rodzaju przekazów. Łączy się to z omawianym już wcześniej oczekiwaniem od zajęć, by były one ciekawe, czyli dominuje poszukiwanie atrakcyjności nad chęcią zdobycia wiedzy /16,5 %/

Następna forma uwzględniona przez 15,2 % studentów to w miarę samodzielne operowanie źródłami historycznymi, próba dochodzenia na ich podstawie do własnych ustaleń, które dopiero na tym etapie powinny być konfrontowane ze stanowiskiem nauczyciela akademickiego. Jego rolę sprowadzają do pomocnika w zdobywaniu materiałów źródłowych, widząc go jako tego, który poleca ciekawsze pozycje z literatury naukowej /10,8 %/. Znaczny też procent studentów postulował tylko ogólnie pracę z dokumentami i innymi nieokreślonymi przez nich bliżej pomocami naukowymi /13,3 %/. Ogółem znaczna część respondentów /28,5 %/ pragnie pracy z materiałami, które dadzą jej żywszy kontakt z przeszłością, choć z pewnością nie wyobraża sobie bliżej jak taka praca mogłaby wyglądać i oczekuje od wykładowcy pomocy choćby właśnie w wyborze

literatury, często protestując równocześnie przeciw dyktaturze autorytetu nauczyciela. Formami zupełnie pobocznymi są "spotkania z ciekawymi ludźmi" /3,8 %/ oraz zwiedzanie muzeów, i co ciekawe, wycieczki do miejsc historycznych /9,5 %/. Dla przykładu podaję dwie, raczej typowe wypowiedzi. "Wykładowca powinien w sposób ciekawy przedstawić dany temat. Mam tu na myśli między innymi wykorzystanie filmów i innych dostępnych źródeł. Uważam też, że bardzo ważną sprawą jest wymaganie przez nauczyciela znajomości dat historycznych. /.../ Lekcje historii często odbywały się w miejscach pamięci narodowej i nauczyciel opowiadał nam co przeżył w czasie drugiej wojny światowej" /mężczyzna lat 20/. Przykład widzenia problemów ogólniejszych to następująca wypowiedź: "Historia powinna być wykładana ciekawie bez zbędnych szczegółów. Powinna być wykładana obiektywnie, sprawiedliwie. Wykładowca, jeżeli jest nim nie z życiowego przymusu, powinien historię zainteresować, a nie do niej zmuszać. Powinniśmy poznawać ją z różnych źródeł z tym, że powinny być one przez wykładowcę podane i względnie dostępne" /mężczyzna lat 22/.

W badanej populacji można było zauważyć utylitarne podejście zarówno do wiedzy historycznej, jak i studiów. Złe na ogół doświadczenia szkolne wpłynęły na bierne oczekiwanie tego, co nastąpi w nowym środowisku, spowodowały minimalizację potrzeb, a także ubogość pomysłów w proponowaniu atrakcyjnych form zdobywania wiedzy.

Stawiane w ankietach wymagania względem nauczycieli historii wychowania oraz reprezentowany przez studentów poziom wiedzy i aspiracji zmusza do tego by z konieczności zrezygnować z dążenia do szczegółowego opanowania przez studentów materiału faktograficznego z dziejów pedagogiki i historii szkolnictwa. Forsowanie wpajania na siłę zbyt wielkiej ilości szczegółowych faktów przy małej ilości czasu przeznaczonego na zajęcia prowadzić może do utrwalenia negatywnych postaw wobec historii polegających na rozumieniu jej jako luźnego, za to ogromnego, zbiorowiska faktów, których właściwie nie sposób zapamiętać. Odnosi się to głównie do szczegółów organizacji instytucji szkolnych w poszczególnych epokach, szczegółów biograficznych z obowiązkiem zapamiętania rocznych dat z życia wielkiej liczby postaci. Jest to szkodliwe i ze względów intelektualnych, jak i wychowawczych, gdyż rodzi nieuzasadnioną niechęć do dorobku przeszłości w ogóle, a czasem prowadzi do polegania tylko na sobie lub na najnowszych, często koniunkturalnych układach odniesienia.

Z analizy wypowiedzi badanych studentów wynika, że chcą oni aktywnego uczestnictwa w zajęciach i pracy z wyłącznie obiektywnymi, według nich materiałami, jakimi są źródła historyczne. Należy więc doprowadzać na zajęciach konwersatoryjnych lub nawet w trakcie wykładu do wymiany poglądów na zasadzie bazowania przez studentów na lekturze opracowań dotyczących epoki oraz materiałów źródłowych. Mają oni sami oceniać, co z propozycji podręcznikowych lub zawartych w literaturze przedmiotu zasługuje na akceptację po ich przejrzeniu pod kątem faktograficznym i logicznym.

Niestety trudności w tego typu zajęciach są znaczne. Opór psychiczny przed przyjęciem do świadomości konieczności krytycznego podejścia do każdego stwierdzenia przeradza się czasem nawet w reakcje obrażania się na wykładowcę lub powoduje mechaniczne podważanie zasadności każdego twierdzenia, z którym student się spotyka. Przełamywanie myślenia stereotypowego oraz bezwzględnej wiary w uogólnienia podręcznika trwa często cały semestr. Polega to nie tylko na ukazywaniu możliwości wielostronnego odczytywania źródeł i literatury przedmiotu, ale i na próbach jak najbliższego nawiązania kontaktu osobistego z możliwie dużą liczbą studentów. Poprzez ukazanie przykładów własnej pracy naukowej i trudności z nią związanych prowadzący zajęcia dzieli się ze studentami swoim przemyśleniami i wątpliwościami. Służy to też przejściu od autorytetu wiedzy, z ciągłym podkreślaniem /czasem celowo przejawskrawionym/ własnych błędów i niedoskonałości oraz tego, że każdy z uczestników zajęć jest w nich na równych prawach. Na ogół jest to skuteczne jeśli chodzi o tworzenie atmosfery sprzyjającej wymianie myśli, gorzej jest z przełamywaniem przyzwyczajenia do korzystania tylko z podręcznika.

Zamierzonym końcowym efektem zajęć, osiąganym mniej więcej u 30 % studentów /przy podobnym procencie osób milczących na zajęciach oraz nieco większej grupie zabierającej głos incydentalnie/ jest przede wszystkim wzbudzenie aktywności intelektualnej i przekonania, że stosunkowo małym wysiłkiem można dojść do własnych, cennych ustaleń oraz likwidacja bierności wyniesionej ze szkoły. Studenci uzyskują także wstępne umiejętności samodzielnej pracy oraz bodźce do wysiłku samowychowawczego, gdyż od niewymuszonej aktywności zależy głównie końcowa ocena z konwersatorium, która z kolei decyduje o wynikach ostatecznej oceny z przedmiotu.

Tak prowadzone zajęcia z historii wychowania mają też uświadomić

studentom, iż działalność wychowawcza jest uwikłana w cały kontekst epoki w której się dokonuje. Odkrycie prawidłowości zachodzących w ciągu dziejów zmian, należy do głównych zadań historyka, a nie tylko poszukiwanie nowych źródeł.

Należy też uświadomić studentom, że mechanistycznie rozumiane hasło dotyczące utylitaryzmu historii jako "nauczycielki życia" oraz jako narzędzia propagandy nawet najszczytniejszych haseł nie tylko nie ma sensu, ale jest szkodliwe i dla nich i dla ich przyszłej pracy. Ponieważ historia wychowania prowadzona jest na pierwszym roku studiów należy też dać im przykład techniki myślenia badawczego, wytworzyć u nich umiejętność krytycznego spojrzenia na rzeczywistość. Historia wychowania powinna stać się jedną z dyscyplin wiedzy, która wyrwie studentów z przyzwyczajenia szkolnego do pracy na rozkaz i na stopień, a zastąpić to świadomym wysiłkiem w celu doskonalenia własnej osobowości. Pokazać też można, że na tych zajęciach są oni nie tylko studentami o niewielkim stażu, ale partnerami do dyskusji, których nie tylko uczy się, ale i czerpie od nich inspirację do pracy.

РОЛЬ ИСТОРИИ ВОСПИТАНИЯ В ОБУЧЕНИИ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДИНСТИТУТЕ НА ОСНОВЕ ПРОВЕДЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Резюме

Проведенные в 1980-1984 г.г. исследования группы 157 студентов Педагогического института в Быдгощи имели в виду исследовать отношения к истории и истории воспитания путём ориентировки в господствующих в этой среде взглядах, чтобы согласно результатам, модифицировать способы ведения занятий по истории воспитания. В исследованной популяции можно было заметить утилитарный подход как к историческим знаниям, так и к учёбе вообще. Плохие школьные опыты в этом деле, свели к минимуму необходимость интеллектуальных потребностей, притом и малую находчивость в поисках такого положения. Это требует, за счёт реализации очень подробной программы, потери времени на доведение студентов к активности на занятиях. Широкий обмен мнений по основным темам должен протекать так, чтобы избегая стереотипов, доходить к определению закономерностей истории и чтобы это могло повлиять на заинтересованность к истории и на дополнение её в будущем самостоятельными фактографическими знаниями.

Преодоление пассивности и тенденции к бессмысленному заучиванию учебников, путём самостоятельного толкования научных источников, ведёт к развитию логического мышления и активности студентов. Это позволяет преодолеть стереотип школьной учёбы по повелению и под постоянным контролем учителя. В исследованной популяции, при активном участии проводящего исследования, намеченную цель удавалось достичь у около 30 % студентов. По отношению к студентам первого курса это является заманчивым результатом и процент этот вероятно увеличится в течение дальнейшей учёбы у старшекурсников.