

Araszkiewicz, Feliks W.

Metodyka wychowania w polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego

Rozprawy z Dziejów Oświaty 21, 121-151

1978

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



FELIKS W. ARASZKIEWICZ

METODYKA WYCHOWANIA W POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ
OKRESU MIĘDZYWOJENNEGO

Ponad dwadzieścia lat temu Bogdan Suchodolski wysunął pod adresem historyków wychowania pewne propozycje metodologiczne i terminologiczne. Postulował mianowicie, ażeby przedmiotem historii wychowania uczynić działalność wychowawczą w konkretnym społeczeństwie i w procesie konkretnego rozwoju historycznego. Natomiast drugą dziedzinę faktów, którą także zajmowała się historia wychowania, a mianowicie myśl pedagogiczną, proponował uczynić przedmiotem badań historii myśli pedagogicznej. Byłaby to historia poglądów na wychowanie, pokazanych na tle praktyki wychowawczej i w ścisłym związku z walką ideologiczną oraz innymi poglądami, w tym filozoficznymi, ideologicznymi itd.¹

W tych propozycjach na szczególne podkreślenie zasługuje klarowna już tendencja do integralnego ujmowania całokształtu oddziaływań osobotwórczych i nazywania tych oddziaływań wychowaniem. Po trzynastu latach tendencja ta została rozbudowana przez Heliodora Muszyńskiego pod nazwą dychotomicznej klasyfikacji wychowania², odpowiadającej wcześniej już propagowanej przez wielu psychologów i pedagogów dychotomicznej klasyfikacji cech osobowościowych³.

Wiele danych zdaje się wskazywać, iż metodologiczne propozycje B. Suchodolskiego znalazły pełne odbicie w historiografii oświatowej w części dotyczącej szeroko rozumianej działalności wychowawczej. Natomiast jeżeli idzie o historię myśli pedagogicznej, to jest ona uprawiana raczej w sposób tradycyjny, a mianowicie przede wszystkim jako myśl dydaktyczna⁴. Badania nad myślą wychowawczą podjęte zostały sto-

¹ B. Suchodolski, *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Warszawa 1958, s. 71.

² H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 38.

³ W Polsce jako jeden z pierwszych, bo już w roku 1930, posługiwał się tą klasyfikacją B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957, s. 120—122. Wyd. 1, Lwów 1930.

⁴ Por.: W. Czerniewski, *Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954*, Warszawa 1963; *Etapy i kierunki badań pedagogicznych w Polsce*, [w:] B. Suchodolski [red.], *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Wrocław 1965; W. Okoń, *Sytuacja i perspektywy rozwoju pedagogiki w Polsce Ludowej*, [w:] W. Okoń [red.] *Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych*, Warszawa 1976.

sunkowo niedawno i dotyczą niektórych tylko zagadnień, przeważnie filozofii, ideologii i teleologii wychowawczej⁵. Ten stan może sugerować pogląd, jakoby polska myśl pedagogiczna okresu międzywojennego nie wykraczała poza filozofię, ideologię i teleologię wychowawczą oraz wychowanie rozumiane jako kształtowanie cech osobowościowych instrumentalnych.

W świetle rozeznania, jakie dają źródła i literatura podjętego w tym artykule zagadnienia, można wyrazić tezę, że niekomplementarny stan opracowań polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego jest następstwem: po pierwsze — wybiórczego podejścia historyków i pedagogów, bazującego na indywidualnych zainteresowaniach naukowo-badawczych oraz kierunkach zapotrzebowania współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej; po drugie — znacznych do niedawna niedociągnięć w metodologii tak pedagogiki, jak historii myśli pedagogicznej; po trzecie — tendencyjnego niedostrzegania znaczenia i roli, jaką w teorii i praktyce pedagogicznej odgrywała wówczas teoria nauczania wychowującego. Jak to zostanie wykazane dalej, teoria nauczania wychowującego utożsamiała w metodyce nauczania istotę dwóch współczesnych metodyk, a mianowicie nauczania i wychowania. Oznacza to, iż myśl dydaktyczna omawianego okresu zawierała w swojej części instrumentalnej jednocześnie myśl wychowawczą. Takie postawienie sprawy nie ulegałoby wątpliwości, gdyby w opracowaniach odnoszących się do dziejów myśli dydaktycznej odzwierciedlało się przynajmniej dostrzeżenie najogólniejszych założeń teorii nauczania wychowującego i dychotomicznej klasyfikacji wychowania. Ponieważ historiografia oświatowa odnosząca się do okresu międzywojennego nie uwzględniała do niedawna takich założeń, zachodzi przeto potrzeba uzupełnienia jej w części dotyczącej metodyki wychowania. W tym artykule przez metodykę wychowania rozumie się sposoby i zasady uruchamiania w trakcie programowej działalności szkoły mechanizmów, które służą kształtowaniu w młodzieży zamierzonych cech osobowościowych kierunkowych⁶.

Teoretyczne podstawy nauczania wychowującego, tj. kształtowania w toku zajęć lekcyjnych cech osobowościowych kierunkowych, wypracował na początku XIX w. Jan Fryderyk Herbart⁷. Na tej teorii opierała się szkoła intelektualistyczna, zamiennie nazywana też tradycyjną. Zda-

⁵ Zob.: S. Wołoszyn, *Pedagogika ogólna i metodologia nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej*, [w:] Okoń [red.], *op. cit.* •

⁶ W ujęciu dychotomicznym cechami osobowościowymi kierunkowymi nazywa się to wszystko, co charakteryzuje człowieka pod względem emocjonalno-motywacyjnym, natomiast cechami osobowościowymi instrumentalnymi — to, co charakteryzuje człowieka pod względem intelektualno-sprawnościowym (Muszyński, *op. cit.*, s. 38).

⁷ Zob.: J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1967; K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 24—44.

niem Kazimierza Sośnickiego apogeum osiągnęła ona w zachodniej Europie w pierwszym dziesięcioleciu XX w., zanikła tam około 1920 r.⁸ W Polsce natomiast percepcja myśli pedagogicznej J. F. Herbarta rozpoczęła się właściwie dopiero w początkach XX w., na sile przybrała wraz z odzyskaniem niepodległości, aktualność zachowała do wybuchu drugiej wojny światowej.

Wyrazem tej percepcji była pedagogika Antoniego Danysza wyrażona w dwóch książkach: *O wychowaniu* (Lwów 1903; wyd. 2 — Lwów 1925) i *O kształceniu* (Lwów 1918). Książka *O wychowaniu* — pisał A. Danysz — „uwzględnia przede wszystkim rodziców, którzy zawód rodzicielski muszą wykonywać zwykle bez przygotowania”, druga książka — „ma służyć nauczycielom, którzy przed wykonywaniem zawodu otrzymują zawodowe wykształcenie”⁹. Nie należy wyciągać z tego wniosku, jakoby dwóch różnych adresatów otrzymywało te same treści, zróżnicowane jedynie specyfiką form wychowania domowego i szkolnego oraz poziomem przygotowania do działalności wychowawczej rodziców i nauczycieli. Otóż w tytułach wymienionych książek wyraża się ogólniejsza orientacja ówczesnej pedagogiki, według której wychowanie w ścisłym tego słowa znaczeniu, czyli wychowanie bezpośrednie, należy do rodziców i Kościoła, natomiast do państwa i jego instytucji, w tym szkół publicznych — wychowanie pośrednie, czyli kształcenie rozumiane jako przygotowanie do życia pod względem instrumentalnym, częściowo także pod względem kierunkowym.

Kierunkowy zakres wychowania pośredniego wyznaczały „podstawowe cnoty”, a mianowicie: wewnętrznej wolności, doskonałości, życzliwości, prawa, słuszności¹⁰. Oparcie wychowania pośredniego na tych ideach miało doprowadzić do ukształtowania pożądanego silnego charakteru moralnego¹¹. Podkreślano, że „podstawowe cnoty” są względnie uniwersalne, czyli typowe dla określonej wspólnoty kulturowej, przez co uzupełniają i wzmacniają wychowanie bezpośrednie.

Kształtowaniu silnego charakteru moralnego podporządkowana była teoria nauczania wychowującego. Opierała się ona na ciągłej grze różnych przedstawień — sił, nazywanych przez J. F. Herbarta „masą apercepcyjną”, przez A. Danysza — „masą wyobrażeniową”. Nauczanie wychowujące — pisał A. Danysz — „doprowadza do umysłu masy wyobrażeń, które są nadzwyczaj ruchliwe i zwinne. Te masy mogą się dowolnie powiększać i rozwijać przez to, że wychowanie nowe wyobrażenia łączy z już istniejącymi w umyśle. Jeżeli się tego okaże potrzeba, może wychowanie istniejące wyobrażenia niejako przyćmić i usunąć chwilowo ze świadomości, a na ich miejsce stawić inne lub poprawić częściowo. Wy-

⁸ Sośnicki, *op. cit.*, s. 22.

⁹ A. Danysz, *O kształceniu*, Lwów 1918, s. 4.

¹⁰ Tenże, *O wychowaniu*, Lwów 1925, s. 134—138.

¹¹ Tenże, *O kształceniu*, s. 44.

pełnienie pojemności umysłowej wyobrażeniami wywołuje w człowieku usposobienie, które stanowi o jego charakterze. Pod tym względem działania wychowania sięga bardzo daleko”¹².

W związku z rolą, jaką J. F. Herbart oraz jego kontynuatorzy i rzecznicy przypisywali nauczaniu wychowującemu, wzmożło się zainteresowanie dydaktyką i jej miejscem „w systemie wychowawczym”. W centrum zainteresowań pedagogów dydaktyków stały dwa zwłaszcza zagadnienia: materiał nauczania i formy nauczania. Przez materiał nauczania rozumiano przedmioty nauczania i ich rozkład, przez formy nauczania — psychologiczną drogę poznawania, czyli stopnie formalne i logiczną stronę poznawania, czyli metody nauczania. Za najefektywniejsze metody kształtowania silnych charakterów moralnych A. Danysz uważał metody objaśniające, przedstawiające i wywodzące¹³. Za J. F. Herbartem wyrażał on głębokie przekonanie, że w treściach i metodach nauczania oraz stopniach formalnych lekcji tkwi panaceum o cudownej wprost sile wychowawczej. Tej problematyki w całości dotyczyła książka *O kształceniu*, będąca klarownym wykładem dydaktyki i zarazem próbą określenia jej stanowiska „w systemie wychowawczym”. Chociaż z dydaktyki czynił A. Danysz główny dział „systemu wychowawczego”, to jednak silnie i wielokrotnie podkreślał, że pozostaje ona na usługach wychowania, że jest — najogólniej ją wyrażając — techniką kształtowania silnych charakterów moralnych. Silny charakter moralny jest ogólnoludzkim celem wychowania. Nie może on być celem narodowym, ponieważ nie ma moralności narodowej, lecz jest tylko jedna — ogólnoludzka. „Wychowanie narodowe — konkludował A. Danysz — jest więc wychowaniem ludzkim na tle narodowym”¹⁴. Podobne poglądy wypowiadał wówczas inny z czołowych polskich herbartystów — Leon Kulczyński¹⁵.

Kosmopolityczne stanowisko w sprawie celów wychowania należało w Polsce na początku XX wieku do rzadkości i na praktykę wychowawczą nie wywierało właściwie żadnego wpływu. Rzecznicy tych poglądów pozostawili po sobie ślad nie ze względu na znaczenie w Polsce kosmopolitycznych celów wychowania, lecz wkład, jaki wnieśli w upowszechnienie i rozwój herbartyzmu w części dotyczącej metodyki wychowania.

W tym zakresie do herbartystów-kosmopolitów nawiązywały wszystkie kierunki w polskiej myśli pedagogicznej na przełomie XIX i XX wieku, z pedagogiką odrodzenia narodowego na pierwszym miejscu¹⁶. Dla

¹² Tenże, *O wychowaniu*, s. 5; tenże, *O kształceniu*, s. 16.

¹³ Tenże, *O kształceniu*, s. 18—19.

¹⁴ Tenże, *O wychowaniu*, s. 147.

¹⁵ Zob.: L. Kulczyński, *Pedagogika (teoria)*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, Warszawa 1912, t. VIII, s. 201—256.

¹⁶ Na temat głównych kierunków w polskiej myśli wychowawczej na przełomie XIX i XX wieku — zob.: F. W. Araszkievicz, *Geneza ideałów wychowawczych Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, Wrocław 1976, t. XIX, s. 143—174.

tej pedagogiki naród był bytem realnym, wychowanie narodowe — naczelnym celem wychowania, który należało realizować na tle wychowania ogólnoludzkiego. Dydaktykę herbartowską oraz teorię nauczania wychowującego uznawali przedstawiciele tych poglądów za jeden ze środków odrodzenia niepodległego bytu narodowego i państwowego. Z tej też racji potrzebę ciągłego doskonalenia metodyki wychowania zaliczali do ważnych zadań myśli pedagogicznej.

Spośród licznego grona przedstawicieli polskiej myśli pedagogicznej na przełomie XIX i XX wieku zakresem podjętej problematyki, w szczególności wkładem w pogłębienie metodyki nauczania wychowującego wyróżniał się Lucjan Zarzecki. Podobnie jak herbartyści głosił, że naczelnym celem wychowania jest charakter moralny. Ale w odróżnieniu od nich charakteru nie traktował jako celu uniwersalnego i absolutnego. „Charakter — pisał — jest to nacechowane umiejętnością wszechstronną poznawanie, potęgą woli oraz rosnącą samowiedzą stałe organizowanie wszystkich danych człowiekowi sił życia w celu wzięcia czynnego w nim udziału i służenia wspólnie ze swym narodem, na właściwej mu drodze interesom ludzkości [...] Charakter człowieka przeciętnego jest wyrazem życia jego narodu [...] Wychowanie musi być narodowe i wtedy będzie dobre, a nie na odwrót. To jest wniosek z naszego pojmowania charakteru jako celu wychowania i z danego powyżej jego określenia”¹⁷.

Problematyka charakteru i wychowania narodowego stanowiła przedmiot, do którego L. Zarzecki wracał jeszcze wielokrotnie¹⁸. Zadaniom wychowania narodowego podporządkował też refleksje o osobowości nauczyciela i jego roli w dziele odrodzenia narodu i państwa¹⁹.

Jakkolwiek teleologia wychowania L. Zarzeckiego ma w znacznej mierze charakter eklektyczny, to jednak dobro narodu zorganizowanego w własne państwo jest wartością nadrzędną, względnie jednolitą i preferowaną z wielką konsekwencją oraz w ścisłym związku z realiami życia. Gdy realia życia zaczęły wskazywać, że na arenę dziejową wchodziły masy pracujące, L. Zarzecki pisał: „Polska panów i chłopów odchodzi do przeszłości razem ze swoją wiekową niewolą. Potrzebne jest hasło Polaka-obywatela, potrzeba jasnego zdawania sobie sprawy z tego, że kto więcej ma, ten więcej daje we wszystkich dziedzinach i postaciach życia. Wiele różnic prawnych musi zaniknąć, kraj trzeba pokryć siecią stowarzyszeń zarówno ekonomicznych, jak oświatowych. Szkoła i wychowanie muszą dążyć do niwelacji różnic klasowych, dążyć świadomie, i tak

¹⁷ L. Zarzecki, *O charakterze ze stanowiska wychowawczego*, Warszawa 1915, s. 38—39. Por.: tenże, *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Lwów 1920, s. 7.

¹⁸ L. Zarzecki, *O idei naczelnej polskiego wychowania*, Warszawa 1919; tenże; *O wychowaniu narodowym*, Warszawa 1917; tenże, *Wychowanie narodowe*, Warszawa 1929.

¹⁹ Tenże, *O zadaniach nauczyciela polskiego*, Warszawa 1920.

jak dawniej ideał szlachcica-rycerza przyświecał naszym przodkom w epoce Jagiellonów, tak dziś musi nam przyświecać hasło robotnika-obywatela [...] Ideał robotnika-obywatela musi być wypisany na sztandarze naszego wychowania”²⁰.

Na bogatym podłożu teleologicznym L. Zarzecki opracował nie mniej bogatą teorię nauczania w ogóle, a wychowującego w szczególności²¹. Tytuł jednej z książek dowodzi niezbicie, że był on ideowym zwolennikiem wychowania przez nauczanie wychowujące. W tym poglądzie nie był herbartystą „czystej krwi”; dla niego nauczanie wychowujące było tylko jedną z możliwych form kształtowania charakterów narodowych ze stanowiska i w duchu potrzeb polskiego narodu.

Wykład własnej koncepcji nauczania wychowującego rozpoczął L. Zarzecki od opracowywania poglądów na istotę wykształcenia ogólnego, program nauczania i zadania szkoły. W rozumieniu L. Zarzeckiego wykształconym jest człowiek, który: a) ma bogaty zasób wiedzy teoretycznej i praktycznej opartej na narodowej kulturze; b) ma rozwinięte zainteresowania oraz zdolności i umiejętności poznawcze; c) został przygotowany do samodzielnego poznawania i działania. Jak z powyższego wynika, „wykształconym — konkludował L. Zarzecki — nazywamy człowieka uzdolnionego do życia w danych warunkach, umięjącego stosować wszystkie zdobyte przez ludzkość środki do udoskonalenia życia ludzkiego, umięjącego też środki te pomnażać”²².

W tym celu, ażeby takie rozumienie wykształcenia mogło się „materializować”, L. Zarzecki dokonał wnikliwej krytyki herbartowskiej teorii programu nauczania i sprecyzował na jej podstawie wnioski — zalecenia prakseologiczne. Przede wszystkim rozprawił się z tendencjami do preferowania na użytek Polski niepodległej tzw. materializmu dydaktycznego, czyli nie kończącego się powiększania liczby przedmiotów, a w każdym przedmiocie — zakresu materiału. Materializmowi dydaktycznemu i jego konsekwencji w postaci wykształcenia encyklopedycznego przeciwstawił on koncepcję koncentrycznego programu nauczania. Według tej koncepcji podstawę programu stanowiły tzw. wiodące przedmioty, jego obudowę — przedmioty pomocnicze z punktu widzenia potrzeb kształcenia formalnego i materialnego²³. Ogólna liczba przedmiotów i ich zakres nie mogły przekraczać niezbędnego minimum, determinowanego głównym dydaktycznym zadaniem szkoły. Tym zadaniem miało być uczenie uczenia się. Wynikało ono zarówno z ogromnego rozrostu wiedzy, jak i potrzeb odradzającego się państwa, wobec których dawne stanowisko

²⁰ Tenże, *Charakter jako cel wychowania*, Warszawa 1918, s. 122.

²¹ Wykład tej teorii zawarł w dwóch książkach: *Dydaktyka ogólna...*; *Wstęp do pedagogiki*, Lwów 1922. Z *Dydaktyką...* wiąże się także jego książka: *Szkola pracy*, Warszawa 1921.

²² Tenże, *Wychowanie narodowe*, s. 330.

²³ Tenże, *Dydaktyka ogólna...*, s. 151v.

w poglądach na nauczanie trzeba zastąpić nowym. „Tym stanowiskiem — pisał L. Zarzecki — jest umiejętne wprowadzenie młodego umysłu do sanktuarium badania naukowego, szukania prawdy. Taka praca nie będzie stratą czasu, który dziś lekkomyślnie marnowany jest na zdobywanie szczegółów zgoła zbędnych i nie mających realnej wartości”²⁴.

Wraz z koncepcją koncentrycznego programu nauczania L. Zarzecki sformułował kilka wniosków pod adresem reformatorów szkolnictwa. Nowa szkoła — postulował — powinna stać się instytucją, która: a) poznaje dokładnie uczucia; b) zapewnia mu możliwie wszechstronny rozwój; c) potrafi obiektywnie wypowiedzieć się co do dalszych możliwości uczenia się i pracy swoich wychowanków. Zrozumiałe samo przez się, że te zadania może wykonać szkoła, która z instytucji kształcącej przerodzi się w instytucję kształcząco-wychowawczą. „Zadaniem szkoły — uściślał swój pogląd L. Zarzecki — jest wychowanie ludzi, a więc ich rozwój moralny, fizyczny i intelektualny. Ona winna dać społeczeństwu człowieka zdolnego do inicjatywy i twórczości, świadomego swych sił i obowiązków obywatela”²⁵. L. Zarzecki mówił zawsze o obywatelu konkretnego narodu i konkretnego państwa-ojczyzny. Bo „tylko Matka-Ojczyzna jest tą realną siłą — pisał — która z mlekiem swej piersi udzielić może człowiekowi nizin społecznych oblicza ludzkiego, stworzyć zeń indywiduum ludzkie, wartość samą przez się”²⁶.

Jako zwolennik i rzecznik nauczania wychowującego, L. Zarzecki naśladował herbartystów w eksponowaniu osobotwórczej roli metod dydaktycznych. Wszystkie metody ujął w trzy zasadnicze grupy: akroamatyczną, erotematyczną i heurystyczną²⁷. W odróżnieniu od herbartystów główny akcent kładł nie na metody akroamatyczne, czyli podające, ale na poszukujące, do których zaliczał metody erotematyczne i heurystyczne. Nowym elementem w jego poglądach na wychowanie, nie występującym jeszcze u J. F. Herbarta i wielu ówczesnych jego rzeczników i kontynuatorów, było podkreślenie znaczenia w nauczaniu działania i przeżywania. Lektura *Dydaktyki ogólnej...* i *Szkoły pracy* wskazuje, iż L. Zarzecki świetnie znał *Moje pedagogiczne credo* Johna Deweya oraz kierunki nowego wychowania z wszystkimi odmianami szkoły pracy. Za J. Deweyem opowiadał się za „nauczaniem przez działanie” i szkołę pracy tak samo jak on traktował też nie jako cel, lecz środek realizacji celów wychowania narodowego.

W okresie międzywojennym L. Zarzeckiego przedstawiało się jako

²⁴ Tenże, *Wychowanie narodowe*, s. 97.

²⁵ Tenże, *O idei naczelnjej...*, s. 39.

²⁶ Tenże, *Wstęp do pedagogiki*, s. 137.

²⁷ Teorii i metodyce nauczania wychowującego jest właściwie w całości poświęcona książka *Dydaktyka ogólna...* Zawarty tam ogólny wykład metodyki nauczania wychowującego egzemplifikował matematyką (zob.: F. Filipowicz, *Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego 1873—1925*, Wrocław 1974, s. 159—1679).

czołowego przedstawiciela pedagogiki narodowej²⁸, współcześnie — jako popularyzatora nowych koncepcji i kierunków wychowania na przełomie XIX i XX wieku. F. Filipowicz pisze: „Jego poglądy pedagogiczne, podobnie jak szereg postulatów pedagogiki nowego wychowania, nie mają charakteru jednolitego oraz głębszych naukowych uzasadnień. Jako popularyzator i rzecznik nowych, często różnych idei pedagogicznych dobrze zasłużył się unowocześnianiu nauczania i wychowania w Polsce”²⁹.

Nie ulega wątpliwości, że obie wizytówki są prawdziwe, jak również ocena L. Zarzeckiego ze względu na wkład w rozwój pedagogiki narodowej oraz przybliżenie Polsce głównych kierunków nowego wychowania. Ale niewystarczająco pokazano dotychczas teoretyczny wkład L. Zarzeckiego w doskonalenie metodyki nauczania wychowującego z wciąż aktualnego stanowiska psychologiczno-pedagogicznego, a mianowicie nauczania przez działanie i przeżywanie. Z tego stanowiska współcześni dydaktycy powinni raz jeszcze odczytać niektóre pisma L. Zarzeckiego, w tym *Szkołę pracy* i przede wszystkim *Dydaktykę ogólną, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*.

Poglądy L. Zarzeckiego mieściły się w tym nurcie pedagogiki odrodzenia narodowego, który przez wiele lat nadawał ton pracom powstałym w końcu 1917 r. Departamentu WRiOP (przekształconego rok później w Ministerstwo WRiOP). Był to nurt realistyczny i skupiał on głównie pracowników Sekcji Szkolnictwa Średniego na czele z Tadeuszem Łopuszańskim jako jej kierownikiem. Swego rodzaju pedagogiczne credo wypowiedział on w roku 1906 wraz z kilkoma innymi, reformatorsko nastawionymi, pedagogami w artykule *Nasza szkoła średnia, krytyka jej postaw i konieczność reformy*, pozostając wiernym temu credo przez całe życie. „My — głosił ten artykuł — mamy wychować młodzież na pracowników, których myśli, marzenia i wysiłki byłyby zwrócone ku podniesieniu różnych działów wytwórczości narodowej, którzy by stworzyli wielką polską naukę, oświecili i podnieśli lud, ulepszyli gospodarstwo rolne i podnieśli produktyjność ziemi, stworzyli polski przemysł i handel, poświęcili się pracy nad rozwojem miast [...] Trzeba jednym słowem, rzucić pomiędzy młodzież hasło pracy organicznej i sprawić, aby hasło to ukochała tak, jak niegdyś w epoce pozytywizmu i Warszawskiej Szkoły Głównej”³⁰. Realizacja tych celów wymagała doboru odpowiednich metod dydaktycznych; autorzy omawianego artykułu preferowali heurzę i praktyczne metody kształcenia, ogólniej mówiąc — preferowali kształcenie przez działanie³¹.

²⁸ B. Nawroczyński, *Pedagogika narodowa w latach 1880—1925*, „Kultura i Wychowanie”, 1937, z. 1, s. 1—15.

²⁹ Filipowicz, *op. cit.*, s. 192.

³⁰ „Muzeum”, 1906, t. I, s. 211—212.

³¹ *Ibidem*, t. II, s. 93—145.

Wyniki wieloletnich przemyśleń, studiów porównawczych i dyskusji nad kierunkami reformy szkoły średniej ogólnokształcącej T. Łopuszański miał już gotowe w roku 1918, ogłosił je drukiem na początku następnego roku³². Zajęcie się w pierwszej kolejności szkołą średnią tłumaczył on w imieniu Ministerstwa WRiOP skutkami, do jakich doprowadziła ją polityka zaborców. W rzeczywistości zaś było ono odzwierciedleniem tendencji odradzających się dopiero polskich władz oświatowych, a mianowicie ich dążenia do zachowania dominującej pod względem organizacyjnym i programowym pozycji szkoły średniej ogólnokształcącej w systemie szkolnym. Dla wyciszenia niektórych kontrowersji oraz pozorowania liczenia się z ideą tzw. szkoły jednolitej program 8-letniego gimnazjum ogólnokształcącego rozbito na dwa stopnie: 3-letni wstępny i 5-letni właściwy. Można zatem powiedzieć, że reforma tej szkoły wskazywała na poglądy pedagogiczne jej autorów i władz szkolnych, a dotyczące m. in. programów szkolnych i metodyki nauczania.

Kamieniem węgielnym lansowanej przez T. Łopuszańskiego koncepcji programu nauczania miała być tzw. podstawa wychowawcza. Rozumiał przez nią określony profil szkoły, wynikający z odpowiednio dobranych przedmiotów podzielonych na wiodące i pomocnicze. Ze względu na przedmioty wiodące szkolnictwo średnie ogólnokształcące miało rozpadać się na szkoły o podstawach matematyczno-przyrodniczej i humanistycznej. Zakładano, że ze względu na tradycje przejściowo będą istnieć jeszcze dwa dalsze profile, a mianowicie szkoły o podstawach neohumanistycznej i klasycznej³³.

Przez podstawę wychowawczą zamierzał T. Łopuszański zrealizować najważniejszy cel reformy szkoły średniej: przekształcić ją z zakładu werbalnego przekazu encyklopedycznie uporządkowanej wiedzy „w zakład wychowawczy, a więc uczynienie kształcenia charakteru celem głównym, któremu podporządkowanym być musi wszystko, któremu więc ma służyć i nauka szkolna”³⁴.

Na wypracowanych przez Łopuszańskiego założeniach oparte zostały programy szczegółowe. Prace nad nimi prowadziła w latach 1918—1921 komisja ministerialna, na której czele stał szef Wydziału Programów Szkolnych — Antoni Bolesław Dobrowolski³⁵. Jakkolwiek większość członków komisji podzielała poglądy autora koncepcji podstawy wychowawczej, programy szczegółowe były raczej wypadkową różnych poglą-

³² *Program naukowy szkoły średniej. Projekt*, Warszawa 1919. Główne założenia *Programu...* powtórzone są w *Zasadach planu nauczania w szkole średniej*, Warszawa 1921.

³³ *Program...*, s. 46.

³⁴ *Ibidem*, s. 146.

³⁵ A. Zieleńczyk, *Z dziejów tworzenia programu szkoły średniej*, „Oświata i Wychowanie”, 1929, s. 366—380, 496—509.

dów³⁶, z wyraźnymi śladami głośnego wówczas i później rzecznika szkoły kształcenia formalnego — A. B. Dobrowolskiego³⁷. Mimo to w szkołach obowiązywały te programy do czasu pełnego wprowadzenia w życie ustawy o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. Spośród metod ich realizacji na pierwszym miejscu przez wszystkie lata stały różne odmiany heurezy; w działalności niektórych szkół heureza nabierała znamion współcześnie rozumianego nauczania problemowego³⁸.

O tym, jak poważnie i z jakim zaangażowaniem wypracował T. Łopuszański podstawy programowej i metodycznej reformy szkoły średniej, świadczy jego praca w latach 1928—1939 na stanowisku dyrektora Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie³⁹. Ażeby powierzoną jego kierownictwu szkołę uczynić szkołą jednocześnie kształcącą i wychowującą, co wymagało przeprowadzenia całego szeregu zmian i ciągłego eksperymentowania, za zgodą i na wniosek Kuratorium Fundacji Sułkowskich ubiegał o zaliczenie jej przez Ministerstwo WRiOP do szkół doświadczalnych.

Najogólniejszą zasadą, na której opierała się cała działalność szkoły, było rozwijanie zainteresowań. Umożliwiało ono m. in.: po pierwsze — ustalenie od dawna preferowanych przez T. Łopuszańskiego dwóch zasadniczych odmian programowych, tj. matematyczno-przyrodniczej i humanistycznej; po drugie — oparcie tych odmian na odpowiednio skonstruowanych podstawach wychowawczych, tym samym znaczne zredukowanie zakresu materiału nauczania; po trzecie — preferowanie aktywnych metod dydaktycznych, w tym laboratoryjnej i heurezy; po czwarte — eksponowanie kształcenia przez działanie i przeżywanie.

Do wyliczonych kierunków reformy programowej i metodycznej, stanowiących właściwie praktyczne zastosowanie koncepcji sprzed kilkunastu lat, doszły teraz pewne nowe elementy. Na te elementy składała się m. in.: po pierwsze — aktywizowanie pracy uczniów, w tym przez przygotowanie przez nich w okresie dwóch ostatnich lat nauki indywidualnych prac zaliczeniowych na ściśle określony temat, warunkujących dopuszczenie do egzaminu dojrzałości; po drugie — rozwój samorządu uczniowskiego; po trzecie — poszerzanie i pogłębianie oddziaływania

³⁶ Zob.: *Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny*, Warszawa 1922. Programy pozostałych wydziałów różniły się jedynie w przedmiotach tzw. podstawy wychowawczej.

³⁷ A. B. Dobrowolski, *Mój życiorys naukowy*, Wrocław 1958, s. 146—147; tenże, *O pilnej potrzebie wychowania umysłowego w Polsce*, „Nauka Polska”, 1918, t. I, s. 490.

³⁸ W. Okoń, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964; tenże, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975.

³⁹ T. Łopuszański, *Rydzyna. Gimnazjum im. Sułkowskich (1928—1936)*, Rydzyna 1937; tenże, *Szkoła doświadczalna. Trzechlecie 1936—1939 Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie*, Kraków 1948. Rękopis (fotokopia rękopisu w posiadaniu autora artykułu).

szkoły na środowisko, nazywanego ze względu na formę i treść pracą społeczną młodzieży; po czwarte — rozwój sportu i turystyki. W tych i wielu innych rozwiązaniach chodziło o to, ażeby jednostronne i przeważnie werbalne oddziaływanie szkoły uczynić oddziaływaniem wielostronnym i upodmiotowiającym ucznia; chodziło — pisał T. Łopuszański — o „wychowanie młodzieży różnorodnymi formami jej życia”⁴⁰.

Formy życia młodzieży, nazywane zamiennie pozadydaktycznymi dziedzinami życia⁴¹, podporządkowane zostały „kształtowaniu osobowości moralnej ucznia”. Novum dokonań zakładu w Rydzynie w zakresie dziedzin życia nie tyle polegało na wykryciu i opisanu tych dziedzin — pisał z perspektywy lat T. Łopuszański — ile przede wszystkim na tym, „że dziedziny te w ramach szkoły bogato rozbudował, że w ciągu lat opracował ich organizację, programy i metody, że złączył je w organiczną całość: w bujne, wyteżone, bogate w głębszą treść, radosne życie młodzieży, że pokazał w ten sposób na żywym przykładzie, na czym polega przekształcenie szkoły w zakład wychowawczy i jak niezmierną korzyść ono przynosi”⁴².

Kierowana przez T. Łopuszańskiego szkoła doświadczalna w Rydzynie była szkołą optymalnego zastosowania w praktyce herbartowskiej teorii nauczania wychowującego i twórczego jej rozwoju, jak również deweyowskiej teorii nauczania przez działanie. Oparte na różnych kierunkach myśli pedagogicznej i przemyśleniach własnych dokonania T. Łopuszańskiego przybierały kształt systemu dydaktyczno-wychowawczego, którego podstawowe założenia są wciąż aktualne. Działalność w Rydzynie i jej skutki mogą weryfikować niejedną fragmentaryczną ocenę wystawioną T. Łopuszańskiemu, jak również obiektywizować jego wkład w doskonalenie pracy dydaktyczno-wychowawczej w ogóle, a w szkołach średnich ogólnokształcących w szczególności⁴³.

Drugim, obok pedagogiki narodowej, kierunkiem w polskiej myśli pedagogicznej, którego metodyka wychowania opierała się na dydaktyce herbartowskiej, była pedagogika kultury. Dla tego kierunku celem wychowania było „urabianie nowych pokoleń na istniejącej kulturze do czynnego i twórczego w niej udziału”⁴⁴. W kulturze dopatrywano się czynnika scalającego wartości uniwersalne z indywidualnymi, jak również ogólnoludzkie z narodowymi. „Głęboko przyswajana kultura — głosił czołowy polski przedstawiciel pedagogiki kultury, Bogdan Nawro-

⁴⁰ Łopuszański, *Szkoła doświadczalna...*, s. 155—156.

⁴¹ *Ibidem*, s. 161.

⁴² *Ibidem*, s. 163.

⁴³ Zarys tej oceny zawiera mój artykuł: *Życie i działalność oświatowo-pedagogiczna Tadeusza Jana Łopuszańskiego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1973, nr 4, s. 498—512.

⁴⁴ B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, Warszawa 1933, t. I, cz. II, s. 546.

czyński — kształci wychowanka, urabia go duchowo, czyni człowiekiem danej epoki historycznej, członkiem swego narodu, swojej grupy zawodowej, wprowadza w krąg ogólnoludzkich wartości. Cały ten proces można nazwać procesem duchowej asymilacji”⁴⁵.

Rozwój pedagogiki kultury dokonywał się w Polsce głównie przez przyswojenie oraz interpretację myśli pedagogicznej Georga Kerschensteinera. Jego myśl miała w pewnym sensie znamiona uniwersalistyczne; eksponowała charakter jako cel wychowania, wychowanie oparte na kulturze próbowała godzić z celami wychowania narodowego i państwowego, propagowała novum dydaktyczne, w szczególności szkołę pracy. G. Kerschensteiner był wreszcie autorem podstawowego aksjomatu dydaktycznego orzekającego, iż „wykształcenie jednostki umożliwiajają jedynie takie dobra kulturalne, których duchowa struktura odpowiada całkowicie lub częściowo strukturze każdorazowej fazy rozwojowej jednostki”⁴⁶. Podstawowy aksjomat G. Kerschensteinera stanowił dla pedagogiki kultury fundament psychologicznej interpretacji procesu kształcenia, jak również podstawę formułowania celów kształcenia.

Spośród polskich przedstawicieli pedagogiki kultury B. Nawroczyński był pierwszym uczonym, który sformułował ideał kształcenia w duchu zbliżonym do G. Kerschensteinera oraz w ścisłym związku z potrzebami odradzającego się narodu. Ideał kształcenia B. Nawroczyńskiego opierał się „na zespoleniu w jedną harmonijną, żywą i coraz dalej rozwijającą się całość duchową dwu czynników: jednym z nich są wysoce wartościowe i przy tym różnorodne dobra kulturalne, a drugim przyswajająca je sobie ze wzrastającą dozą aktywności, samodzielności i twórczości jednostka ludzka nacechowana indywidualnością i wybijająca na owej całości swe wyraźne piętno. Jego urzeczywistnieniem jest wykształcony człowiek”⁴⁷.

Czołową rolę w realizacji tak rozumianego ideału wykształcenia B. Nawroczyński przypisywał szkole. Jej założenia organizacyjno-programowe wypracował na początku lat trzydziestych⁴⁸, natomiast na przestrzeni lat dwudziestych zajmował się głównie jej podstawami dydaktycznymi. Do wizji nowej szkoły dochodził przez wnikliwe studia nad kierunkami i rozwojem myśli pedagogicznej w Polsce⁴⁹ i świecie⁵⁰. Jak gdyby po drodze dał wstępny zarys własnych przemyśleń i propozycji dydaktyczno-wychowawczych⁵¹.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Cyt. za L. Chmajem, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, s. 370.

⁴⁷ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957, s. 102 (wyd. 1 — 1930).

⁴⁸ Zob.: tenże, *Uczeń i klasa*, Lwów 1931.

⁴⁹ Tenże, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów 1938.

⁵⁰ Tenże, *Współczesne prądy pedagogiczne*.

⁵¹ Tenże, *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Warszawa 1929.

B. Nawroczyński był pierwszym na gruncie polskim autorem ujętego w system wykładu dydaktyki ze stanowiska pedagogiki kultury oraz w związku z potrzebami wychowania narodowego. I chociaż w tym wykładzie przeważała kompilacja, to jednak efekt końcowy miał wysoko cenione walory poznawcze i prakseologiczne. B. Nawroczyński dał w ręce polskich nauczycieli dydaktykę, której zweryfikowane podstawy kształcenia w szkole tradycyjnej udoskonalił odpowiednio wyselekcjonowanymi oraz z umiarem rekomendowanymi postulatami nowego wychowania. Względnie skutecznie przezwyciężył też długowieczną antynomię materializmu i formalizmu dydaktycznego przez podporządkowanie nauczania i kształcenia celowi nadrzędnemu, a mianowicie dochodzeniu do pożądanej osobowości, nazywanej strukturą duchową. „Dając dostatecznie rozległy materiał wykształcenia, należy dbać o to — pisał — aby on został całkowicie przerobiony na rozwijającą się w wychowaniu jego strukturę duchową. Oto na czym polega podstawowe zadanie współczesnego kształcenia”⁵².

Za najważniejszy element osobowości, czyli indywidualnej struktury duchowej człowieka, B. Nawroczyński uważał charakter. Nawiązując do poglądów niektórych psychologów, w charakterze wydzielał dwie warstwy: instrumentalną i kierunkową. Tę ostatnią potocznie nazywano sumieniem człowieka. Warstwa kierunkowa stanowi o stronie motywacyjnej charakteru, warstwa instrumentalna — o stronie sprawnościowej, o umiejętności urzeczywistniania celów, które człowiek sobie stawia. Mówiąc o charakterze, B. Nawroczyński zawsze miał na myśli charakter moralny, „w którym stała, silna, samodzielna, przedsiębiorcza i praktyczna wola jest skierowana na cele wartościowe, z tym zastrzeżeniem, że wśród nich na pierwszy plan wybijają się cele moralne”⁵³.

Kolejne zagadnienie, którym zajął się B. Nawroczyński w swoim wykładzie dydaktyki, dotyczyło tzw. budowniczych pożądanej struktury duchowej, tj. osobowości, a moralnego charakteru w szczególności. Do owych budowniczych, nazywanych też czynnikami osobotwórczymi, zaliczał zadatki wrodzone i środowisko zewnętrzne; w środowisku eksponował rolę rodziny i szkoły. Szkole przyznawał wiodącą rolę w zakresie kształtowania cech instrumentalnych charakteru. Ale nie negował roli, jaką może ona odgrywać w zakresie kształtowania cech kierunkowych. Ażeby czynnie uczestniczyć w kształtowaniu cech kierunkowych, nauczanie w szkole powinno mieć charakter wychowujący. Zdaniem B. Nawroczyńskiego taki właśnie charakter mogły nadawać nauczaniu: po pierwsze — warunkowany celami kształcenia dobór treści dydaktycznych; po drugie — aktywizowanie uczniów w procesie nauczania przez dobór odpowiednich metod dydaktycznych; po trzecie — klimat życzliwości, sym-

⁵² Tenże, *Zasady nauczania*, s. 105.

⁵³ *Ibidem*, s. 120.

patii i szacunku; po czwarte — wyrabianie w trakcie i przez nauczanie takich cnót, jak systematyczność, konsekwencja, wytrwałość, dokładność, samodzielność, wszystko to w ścisłym związku z zawężaniem pola heteronomii na rzecz autonomii⁵⁴. B. Nawroczyński podsumował swoje rozważania o nauczaniu wychowującym następująco: „Naprawdę dobre warunki do nauczania wytworzą się w szkole dopiero wtedy, gdy ona uzna, że jej zadaniem jest nie tylko nauczać, ale i wychowywać. A zatem nie ma dobrego nauczania bez wychowania. I w ten zatem sposób nauczanie przyczynia się do wychowywania w szkole charakterów moralnych i osobowości”⁵⁵. Efekt nauczania wychowującego miał być ściśle określony; B. Nawroczyńskiemu chodziło o to, ażeby „wychowanek pod wpływem nauczania rozwinął się na samodzielnego i twórczego członka swego społeczeństwa narodowego i państwowego”⁵⁶. W ten sposób B. Nawroczyński próbował przezwyciężyć aktualną w okresie międzywojennym, w niektórych latach nawet przybierającą na sile, antynomię wychowania narodowego i państwowego. Ze względu na tę próbę jego dydaktykę akceptowali przedstawiciele wychowania narodowego i wychowania państwowego. Walory poznawcze i prakseologiczne sprawiły, że dydaktyka B. Nawroczyńskiego jest drukowana w Polsce Ludowej i znajduje się w zestawie podstawowej literatury pedagogicznej zakładów kształcenia nauczycieli.

Polska myśl pedagogiczna okresu międzywojennego była związana ściśle także z nazwiskiem Kazimierza Sośnickiego. Jego zainteresowania tym działem pedagogiki i zarazem kompetencje dały znać o sobie w połowie lat dwudziestych⁵⁷, pełną dojrzałość osiągnęły mniej więcej dziesięć lat później⁵⁸. Wkład K. Sośnickiego w rozwój dydaktyki można scharakteryzować jako próbę skonstruowania z danych już elementów teorii wychowania intelektualnego. Mimo to teoria ta nie mogła być traktowana jako przegląd poglądów, jako mechaniczne zestawienie elementów — opanowanych do perfekcji poglądów czołowych przedstawicieli myśli pedagogicznej. Otóż efekt przedsięwzięcia był oryginalny tak pod względem założonego celu, jak i dróg dochodzenia do niego. Tym celem była wspomniana wyżej teoria wychowania intelektualnego, drogami osiągnięcia celu — zgrupowane w spójną i funkcjonalną całość argumenty odnoszące się do przedmiotu, zakresu, środków i metodyki wychowania intelektualnego⁵⁹.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 124—125.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 126.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 6.

⁵⁷ K. Sośnicki, *Zarys dydaktyki*, Lwów 1925.

⁵⁸ Tenże, *Wychowanie intelektualne*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. I, cz. II, s. 961—984; tenże, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 1933, *ibidem*, t. II, s. 75—147.

⁵⁹ Tenże, *Wychowanie intelektualne*, s. 961.

Naczelnym celem wychowania intelektualnego K. Sośnicki uczynił inteligencję człowieka, przy czym przez „wychowanie inteligencji” rozumiał przede wszystkim rozwój intelektu pod względem sprawnościowym, wtórnie dopiero wypełnianie go wiadomościami. Pod tym względem bliższy był przedstawicielom formalizmu niż materializmu dydaktycznego. Jeżeli idzie o środki wychowania inteligencji, przyjmował poglądy herbartystów, według których środków tych należy poszukiwać w planowych zajęciach dydaktycznych. Ale w odróżnieniu od herbartystów — rzeczników nauczania podającego, normowanego jednakowymi dla wszystkich lekcji ogniwami, nazywanymi stopniami formalnymi, K. Sośnicki twierdził, że do założonego celu, tj. wychowania inteligencji, wiedzie wiele dróg, zwłaszcza te, które wiążą się z wykonywaniem czynności. Dlatego obok uświęconego przez herbartystów środka, jakim było posługiwanie się w myśleniu gotowymi wzorami, uwadze nauczycieli polecał on dwa dalsze środki, a mianowicie: a) wytwarzanie nowych sytuacji myślowych; b) rozwijanie i wspieranie myślenia samodzielnego⁶⁰. Pod koniec lat trzydziestych myślenie samodzielne łączył coraz częściej z myśleniem problemowym, uznając je zarazem za skuteczny środek przecięzania myślenia dogmatycznego⁶¹.

Przy rozważaniach na temat naczelnego celu wychowania intelektualnego K. Sośnicki dał jak gdyby po drodze klarowny wykład poglądów na kształcenie, o wyjątkowo wysokich wartościach poznawczych i instrumentalnych⁶². Mimo iż ten wykład opierał się na „cudzych” poglądach-postulatach, jego forma odzwierciedlała metodologiczną i konstrukcyjną oryginalność K. Sośnickiego. Owa oryginalność skłaniała się w kierunku: po pierwsze — stawiania wykształcenia dynamicznego nad wykształceniem statycznym; po drugie — rekomendowania wykształcenia wielostronnego w ścisłym związku z najważniejszym celem wychowania, jakim jest harmonijny rozwój psychicznej struktury człowieka — rozwój osobowości; po trzecie — przeciwdziałania rozdzielnemu ujmowaniu wykształcenia formalnego i materialnego, czyli sprawności intelektualnych i wiadomości. „Cóż bowiem z tego — pisał K. Sośnicki — że ktoś nagromadzi w pamięci wiele treści, jeżeli nie potrafi równocześnie posługiwać się nimi przy swoich rozumowaniach, spostrzeżeniach, w swym myśleniu kombinacyjnym ani działaniu. Treść ma dla nas wartość, jeżeli może nam służyć za materiał, którym potrafimy się posługiwać dla celów teoretycznych lub praktycznych”⁶³.

W części poświęconej metodom nauczania znalazły się m. in. nastę-

⁶⁰ *Ibidem*, s. 977—978.

⁶¹ Tenże, *Dogmatyzm i problematyzm we współczesnej szkole*, „Kultura i Wychowanie”, 1939, z. 2, s. 155—164.

⁶² Tenże, *Dydaktyka ogólna*, s. 77—89.

⁶³ *Ibidem*, s. 85.

pujące zagadnienia: psychologiczna teoria nauczania i uczenia się, lekcja i jej budowa oraz metody nauczania w ścisłym tego słowa znaczeniu. I tutaj wykład K. Sośnickiego miał ściśle określoną ideę przewodnią, w której dał pierwszeństwo metodom dydaktycznym upodmiotowiającym ucznia. Zdaniem 'autora racja jest po stronie dydaktyków, którzy uwzględniają: po pierwsze — wielorakie czynności umysłowe ucznia i jego życie uczuciowe; po drugie — aktywność, inicjatywę i samodzielność; po trzecie — sytuacje, okoliczności i czynniki służące urozmaiceniu nauki⁶⁴.

W zagadnieniu dotyczącym nauki całościowej, a ściślej kierunków w dydaktyce postulujących zastąpienie przedmiotów nauczania odcinkami rzeczywistości, K. Sośnicki omawiał także koncepcję „symfonii dydaktycznej” W. Alberta. „Symfonia dydaktyczna” polega na tym — objaśniał K. Sośnicki — że „dokoła jednego tematu zbiera się różne jego działy tak, że każdy z nich rozwija się według pewnej przewodniej idei. Wszystkie razem tworzą one »kompozycję pedagogiczną«, oświetlającą z różnych stron całość zasadniczego tematu [...] Symfonia dydaktyczna Alberta ściera ostre krawędzie intelektualizmu dydaktycznego, dla którego obiektywne treści i ich logiczne stosunki są najistotniejszą sprawą; posługuje się w tym celu uczuciowymi zabarwieniami, złożonymi w motywach przewodnich i stara się uczucia zetknąć z rzeczywistością, nie tylko taką, jaka istnieje obiektywnie, ale też z taką, jaką wytworzył człowiek w swojej sztuce, literaturze, micie i nauce, a więc w jej humanistycznej postaci”⁶⁵.

Ze względu na treść i konstrukcję dydaktyka K. Sośnickiego nie mieściła się właściwie w żadnym z ówczesnych kierunków myśli pedagogicznej, ze względu na instrumentalny charakter nie wiązała się też z żadną określoną ideologią wychowawczą. Była to „symfonia dydaktyczna” — swego rodzaju partytura, w której poszczególne partie „kompozytor” rozpiisał na liczne głosy — na czołowych przedstawicieli myśli pedagogicznej — podporządkowane konsekwentnie jednej sprawie-idei: wychowaniu człowieka przez programowe zajęcia dydaktyczne. Jak bardzo potrzebowano dydaktyki instrumentalnej, nie związanej z ściśle określoną ideologią wychowawczą, świadczyło wymownie kilka wydań dydaktyki K. Sośnickiego, w tym dwa w Polsce Ludowej⁶⁶. Te ostatnie wydania są znacznie rozwinięte i jeszcze bardziej „symfoniczne” pod względem spójności i funkcjonalności; zawierają też informacje o kierunkach rozwoju dydaktyki w ZSRR z próbą przeniesienia niektórych jej elementów, np. kształcenia politechnicznego, zasad szkoły pracy, na teren polski.

Dydaktyka K. Sośnickiego zamykała w polskiej myśli pedagogicznej

⁶⁴ *Ibidem*, s. 122—132.

⁶⁵ *Ibidem*, s. 106—107.

⁶⁶ Tenże, *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948. Wyd. 2 — Wrocław 1959.

nurt zbliżony do J. F. Herbarta i jego kontynuatorów. Ten nurt zaliczał się do wiodących przez cały okres dominacji wychowania narodowego. Na dalsze miejsce schodził on po przewrocie majowym, tj. w okresie dominacji wychowania państwowego, zainteresowanego coraz to nowymi i płaszczyznami, i środkami wychowania, nie negującego przy tym roli i znaczenia herbartowskiej teorii nauczania wychowującego. W okresie jednakże wychowania państwowego szkoła i lekcja nie były już wyłącznymi terenami modelowania osobowości według postulowanego ideału wychowania.

Naczelną ideą, na której opierało się wychowanie państwowe, była idea państwa. Przez kilka pierwszych lat po przewrocie majowym przeciwstawiano ją idei narodu, na której opierało się wychowanie narodowe. Tę antynomię przewyciężono dopiero w drugiej połowie lat trzydziestych. Zanim do tego doszło, wychowanie państwowe, utożsamiane z obozem peowiacko-legionowym, odcinało się nie tylko od treści, często także od niektórych form, środków i metod wychowania narodowego, utożsamianego z Endecją i współdziałającymi z nią stronnictwami politycznymi. Zrozumiało samo przez się, że odcinaniu się od metodyki wychowania narodowego musiało towarzyszyć, jeżeli nie wypracowywanie, to przynajmniej przyjmowanie tych prądów z dorobku myśli dydaktycznej, które zaspokajałyby potrzeby i oczekiwania wychowania państwowego.

Wychowanie państwowe rozwiązywało to zagadnienie w ten sposób, że stosując nadal dydaktykę herbartowską zaczęło coraz szerzej odwoływać się do nowego wychowania. „W nowej szkole nie chodzi o to — pisał Mieczysław Ziemnowicz — ile wiadomości zdobył uczeń, lecz o to, czy zdobywając je nabrał ochoty do dalszej pracy bez przymusu, czy nauczył się uczyć. Jeśli ze szkoły wyniesie nie uczucie sytości, lecz głodu wiedzy, to szkoła spełni swe zadanie”⁶⁷. Jak wiadomo, ten sam postulat, a mianowicie zaliczanie nauki uczenia się do najważniejszych zadań szkoły, wysuwali m. in. B. Nawroczyński i K. Sośnicki. Ponieważ w poglądach dydaktycznych nie utożsamiali się tak jednoznacznie z wychowaniem narodowym, przeto nie było przeszkód w nawiązywaniu do nich przez rzeczników wychowania państwowego. Z kolei jeżeli idzie o nowe wychowanie, to po przewrocie majowym mówiło się i pisało właściwie o wszystkich jego kierunkach⁶⁸.

Obok opracowań syntetyczno-informacyjnych, niektórym kierunkom i prądom w ramach nowego wychowania poświęcono oddzielne opracowania i rozprawki analityczne. Poczynając od końca lat dwudziestych polski nauczyciel dowiadywał się coraz więcej i kompetentniej m. in.:

⁶⁷ M. Ziemnowicz, *Problemy wychowania współczesnego*, Kraków 1930, s. 235.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 148—234.

o problematyce osobowości, pedagogice indywidualnej, znaczeniu A. Adlera dla pedagogiki, o metodzie Winnetki, poglądach pedagogicznych O. J. Decroly'ego, „szkole twórczej Sokratesa”, behawioryzmie i jego zastosowaniu w dydaktyce i wychowaniu, zasadach uspołeczniania szkoły, zasadach całości w nauczaniu. Ta i podobna problematyka gościła bardzo często na łamach: „Zrębu”, „Oświaty i Wychowania”, „Ruchu Pedagogicznego”, „Kultury i Wychowania”, „Muzeum”. Wymienione czasopisma miały różną orientację ideologiczno-pedagogiczną, co też rzutowało na dobór problematyki, sposób jej prezentacji i łączone z tą problematyką oczekiwania. Ponieważ wszystkie przybliżały te czy inne zagadnienia nowego wychowania, świadczyło to najwymowniej o znaczeniu, jakie w Polsce łączono wówczas właśnie z tym wychowaniem.

Pod koniec lat dwudziestych nastąpiła też moda na udział, a przynajmniej na pisanie o kongresach, konferencjach i zjazdach międzynarodowych, których geneza wiązała się z nowym wychowaniem. Charakter systemu miały kongresy: Ligi Nowego Wychowania, Międzynarodowego Biura Wychowania, Wychowania Moralnego; mniej kompleksowy takie kongresy jak: wychowania rodzinnego, opieki nad dzieckiem, pedagogów słowiańskich, kinematografii wychowawczej. Każdy kongres przynosił w czasopismach oświatowych i pedagogicznych (przeważnie w tych samych, które zostały wyżej wymienione) obszernie sprawozdania. Jeżeli brali w nich udział Polacy bądź problematyka wychodziła bezpośrednio naprzeciw określonej orientacji i ideologii, np. rzecznikom wychowania państwowego, obok krótkiego wówczas sprawozdania ukazywały się komentarze i artykuły, czasem połączone z wnioskami — propozycjami pod adresem władz oświatowych i praktyki. Celowali w tym zwłaszcza autorzy pism związanych z sanacją, a więc piszący w „Zrębie” oraz „Oświacie i Wychowaniu”.

Wspomniane wyżej kongresy były względnie uniwersalne w części dotyczącej ideologicznych i politycznych determinantów omawianej problematyki. Tę część ich obrad kwitowano w sprawozdaniach zwykle ogólnikami. Szeroko natomiast omawiano w sprawozdaniach i artykułach część obrad dotyczącą metodyki realizacji określonych celów, np. współpracy szkoły z domem i odwrotnie, samorządu szkolnego, wychowawczej roli organizacji młodzieżowych, aktywnych (upodmiotowiających ucznia) metod nauczania⁶⁹. Zwrot polskiej myśli pedagogicznej w kierunku nowego wychowania rozwinął w niej zainteresowanie zwłaszcza różnymi odmianami szkoły pracy⁷⁰. W odróżnieniu od lansowanej w wielu krajach

⁶⁹ Zob.: „Zręb”, 1930—1934; „Oświata i Wychowanie”, 1929—1933.

⁷⁰ Przykładowo: H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Kraków 1926; K. Koniński, *Szkoła na miarę*, Lwów 1929; F. Śniehota, *O szkołę twórczą*, Katowice 1927; R. Taubenszlag, *Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej*, Warszawa 1932; J. Ostrowski, *Żywa szkoła*, Warszawa 1927; A. Perelman, *Zagadnienie szkoły twórczej*, Warszawa 1931.

zachodnich szkoły pracy manualnej (G. Kerschensteinera), czy w Związku Radzieckim szkoły pracy produkcyjnej (pisano o niej obiektywnie i z uznaniem), polska myśl pedagogiczna zajmowała stanowisko raczej bardziej wypadkowe; stała więcej po stronie sformułowanego przez J. Deweya postulat „nauczania przez działanie”. W tym rozumieniu praca była nie celem, lecz środkiem służącym do realizacji ściśle określonych celów dydaktyczno-wychowawczych.

Określanie celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły orientowanych państwową ideologią wychowawczą było długotrwałe i faliste. Krótko po przewrocie majowym 1926 r. ustalono — jako dyrektywę tymczasową — że „głównym zadaniem każdej szkoły powinno być wychowanie młodego pokolenia na zdrowych fizycznie i moralnie oraz uspołecznionych, twórczych państwowo obywateli”⁷¹. Najogólniejsze zarysy państwowego ideału wychowania, które zachowywały aktualność do końca istnienia Drugiej Rzeczypospolitej, wypracowane zostały na przekłomie lat dwudziestych i trzydziestych pod kierunkiem ówczesnego ministra WRiOP Sławomira Czerwińskiego. Postulowany przez niego i przyjęty przez I Kongres Pedagogiczny w Poznaniu ideał wychowania był wypadkową ideałów epoki romantyzmu i pozytywizmu. „Taki właśnie typ, typ bojownika i pracownika w jednej osobie — mówił S. Czerwiński w lipcu 1929 r. na Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu — jest potrzebny naszemu Odrodzonemu Państwu, bo potrzebny mu jest typ obywatela, który by dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie i świętym zapałem walki stwierdzał swój czynny, szczerzy patriotyzm”⁷². W tym mniej więcej duchu formułowały naczelną cel wychowania Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa oraz oparte na tej Ustawie programy nauczania⁷³.

Podobnie jak w roku 1918, tak i teraz prace nad programami nauczania prowadziła komisja na podstawie specjalnie przygotowanych dla niej *Wytycznych...*⁷⁴. Obok założeń ideologicznych, traktowanych jako wiążące, autorom programów sugerowano w *Wytycznych...*, ażeby wzięli pod uwagę m. in.: po pierwsze — psychologiczne podstawy programów nauczania; po drugie — przedmioty i rozmieszczenie ich w czasie, tj. w poszczególnych latach (klasach) i okresach nauczania; po trzecie — rzeczowy zakres nauczania; po czwarte — metodykę nauczania i wychowania.

⁷¹ „Dz. Urz. Min. WRiOP”, 1927, nr 12, poz. 202.

⁷² S. Czerwiński, *O ideał wychowawczy szkoły polskiej*, „Oświata i Wychowanie”, 1929, z. 4, s. 357.

⁷³ Wnikliwą analizę programów nauczania ze stanowiska dydaktyka przeprowadziła M. Lipowska, *Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach reformowanej szkoły polskiej*, Toruń 1966.

⁷⁴ Zob.: *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących*, Warszawa 1932.

Wszystko razem wzięte miało na celu stworzenie optymalnych podstaw programowych dla wychowania państwowego ⁷⁵.

Autorzy *Wytycznych...*, chociaż nie byli rzecznikami paidocentryzmu, w części psychologicznej i metodycznej mocno eksponowali podmiotowość ucznia w procesie kształcenia. Dlatego między innymi z takim uznaniem podchodzili przedstawiciele wychowania państwowego do polskich odmian szkoły pracy, nazywanej najczęściej szkołą twórczą, szkołą pracy samorozwojowej, żywą szkołą itp. Istotę tej szkoły najlepiej oddał Henryk Rowid. „Szkoła twórcza — pisał — umożliwiała samorzutny rozwój sił fizycznych i energii duchowych, samodzielna praca dziecka, tworzy atmosferę solidarności i kooperacji, żąda współdziałania nauczycieli i dzieci, a także i rodziców, wyrabiając między tymi wszystkimi członkami gminy szkolnej ducha szczerzej przyjaźni, wzajemnego zaufania i miłości. Do pracy swej czerpie szkoła twórcza materiał, jaki nasuwa samo życie i otaczająca przyroda, czyli opiera się na współczesności i środowisku” ⁷⁶.

Zbieżne z H. Rowidem poglądy na szkołę głosił wówczas Jerzy Ostrowski, zaliczany z upływem lat do ścisłej czołówki najaktywniejszych propagatorów i interpretatorów wychowania państwowego. W drugiej połowie lat dwudziestych propagował on „żywą szkołę” jako najskuteczniejsze narzędzie przygotowania przez życie do życia. Mówiąc „do życia” miał na uwadze przede wszystkim ideowość, dyscyplinę, pracowitość i sumiennosc obywateli. Dlatego celem wychowania powinien być według niego rozwój twórczej jednostki, będący zarazem najlepszą gwarancją jej użyteczności społecznej ⁷⁷. Odpowiednio do zakładanych celów dydaktyczno-wychowawczych należało dobrać metody kształcenia, bazujące na pracy w ogóle, a samodzielnej w szczególności, pracy rozumianej jako tworzenie pożądaných cech kierunkowych i instrumentalnych. Czyniąc pracę centrum systemu kształcenia i zarazem jego celem, wokół tego zagadnienia przebiegały rozważania i propozycje J. Ostrowskiego na temat form, metod i zasad nauczania i wychowania ⁷⁸. Ze stanowiska pracy jako środka i celu wychowania opisał wiele szczegółowych metod dydaktycznych szkoły ogólnokształcącej ⁷⁹. Jakkolwiek nie były one oryginalne, w ujęciu J. Ostrowskiego nabrały charakteru systemu, podporządkowanego naczelną ideą — wychowaniu przez szkołę państwowotwórczych obywateli.

Koncepcje szkoły „twórczej” H. Rowida i „żywej” J. Ostrowskiego przypominały dawniejsze postulaty, że ma to być „szkoła wychowująca” nie tylko przez tzw. podstawę wychowawczą, którą stanowiły odpowiednio dobrane i ułożone przedmioty nauczania, lecz przede wszystkim przez

⁷⁵ *Ibidem*, s. 4—147.

⁷⁶ Rowid, *op. cit.*, s. 10.

⁷⁷ Ostrowski, *op. cit.*, s. 48.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 3—64.

⁷⁹ *Ibidem*, s. 135—266.

skorelowanie, skoordynowanie i skoncentrowanie w szkole wszystkich sił, środków i działań na rzecz osiągnięcia założonego ideału i wypracowanych na jego podstawie celów i zadań wychowania⁸⁰. W tym kierunku zmierzało coraz więcej poszukiwań obejmujących: po pierwsze — postulaty *sensu stricto* metodyczne⁸¹; po drugie — poszukiwanie coraz to nowych źródeł pożądaných wartości wychowawczych⁸². Te poszukiwania podejmowali i prowadzili nauczyciele o różnych poglądach i przynależnościach politycznych, w tym demokratycznych, narodowych, nacjonalistycznych i sanacyjnych. Zrozumiały samo przez się, iż efekt swoich poszukiwań zamierzali spożytkować dla tej orientacji politycznej, z którą byli związani. Mimo tych uwarunkowań omawiane poszukiwania miały jednocześnie znaczenie ogólniejsze — wskazywały mianowicie, że treści i metod wychowania należy poszukiwać również poza tradycyjnie rozumianym programem nauczania i tradycyjną, przeważnie herbartowską metodyką nauczania. W tym rozumieniu owe poszukiwania należy uznać za twórczy wkład polskiej myśli pedagogicznej do nowego wychowania, wyrażający się częściowo w zmodyfikowanej adaptacji, częściowo w rozwoju niektórych jego kierunków, jak chociażby polska odmiana szkoły pracy. Wszystko, co w tym dorobku miało charakter instrumentalny, było skwapliwie przejmowane i w miarę możliwości wprowadzane do praktyki przez sanacyjne władze oświatowe.

Przejmowanie to miało dokonywać się według ściśle określonych kryteriów, tkwiących u podstaw „polskiego systemu wychowania obywatelsko-państwowego”. Inicjator tego systemu S. Czerwiński rozumiał przez to „stworzenie systemu środków i czynności wychowawczych, które by

⁸⁰ Por.: F. Fuchs, *Szkoła ogólnokształcąca jako zakład wychowawczy*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1920, nr 4; J. Kretz-Mirski, *Szkoła wychowawcza*, „Ruch Pedagogiczny”, 1921, nr 4—5.

⁸¹ Przykładowo: *III Kongres Pedagogiczny*, Wilno 1933; J. Chałasiński, *Dwie koncepcje nauki obywatelstwa i dwa typy podręczników*, „Oświata i Wychowanie”, 1930, z. 9; M. Dzierzbicka, *Radio dla celów nauczania i wychowania*, *ibidem*, 1931, z. 9; S. Godecki, *O potrzebie powołania w szkołach specjalnego kierownika wychowania państwowego*, „Zrąb”, 1931, t. 9; A. Ryniewicz, *Trzy sposoby realizowania haseł wychowawczych*, „Kultura i Wychowanie”, 1935/36, z. 4; W. Gołembski, *W poszukiwaniu zasad nowego wychowania*, *ibidem*, 1938, z. 1; M. Grzegorzewska, *Zadania nauczyciela wychowawcy „Nowej Szkoły”*, „Ruch Pedagogiczny”, 1928, nr 5.

⁸² Przykładowo: A. Chętnik, *Muzea regionalne jako ośrodki kulturalno-naukowe i wychowawcze*, „Kultura i Wychowanie”, 1933/34, z. 1; J. Starzyński, *O społeczno-wychowawczych wartościach sztuki*, *ibidem*, z. 2; M. Walicki, *Społeczno-wychowawcza i oświatowa rola muzeów humanistycznych*, *ibidem*, z. 4; B. Chrzanowski, *W poszukiwaniu treści do wspólnych przeżyć wychowawczy z wychowankami*, *ibidem*, 1935/36, z. 4; J. Mirski, *Wychowanie a sztuka*, „Oświata i Wychowanie”, 1937, z. 7; L. Blauskin, *Wpływ wychowawczy filmu*, „Ruch Pedagogiczny”, 1937, nr 4—7; S. Łempicki, *Polska pieśń narodowa jako czynnik wychowawczy*, „Kultura i Wychowanie”, 1939, z. 2.

w wychowankach naszych urabiały dyspozycje psychiczne, usposabiające ich do służby państwu, a nie do życia z państwem”⁸³. Między innymi dlatego, by nie powiedzieć przede wszystkim, zajęto się tak skrupulatnie organizowaniem, funkcjonalnych z punktu widzenia potrzeb i zadań wychowania młodego pokolenia, styków szkoły z domem i odwrotnie, jak również formami tych styków oraz metodyką wychowawczego oddziaływania domu (rodziny). Styki w relacji szkoła—dom—szkoła budowano na podstawie analizy środowiska wychowawczego oraz miejsca i roli, jakie przypada w nim rodzinie⁸⁴. Na tym gruncie ustalono układy i zależności między szkołą i domem⁸⁵, dalej dopiero zadania i metodykę wychowania w domu⁸⁶. W tym celu, ażeby „współpraca domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży” była jak najefektywniejsza, staraniem Stowarzyszenia Dyrektorów Polskich Szkół Średnich Państwowych Książnica-Atlas wydała w latach trzydziestych Biblioteczkę dla Rodziców i Wychowawców. Było to reprezentatywne, funkcjonalne i bardzo pożyteczne kompendium wiedzy pedagogiczno-psychologicznej. Wśród autorów poszczególnych tomów byli m. in. Stefan Baley, Mieczysław Kreutz, Zenon Klemensiewicz, Mieczysław Ziemnowicz, Józef Mirski, Ludwik Jaxa-Bykowski. Inicjatorzy tej Biblioteczki uczynili ważny krok na drodze do ujednoczenia wychowawczych oddziaływań szkoły i domu, wnosząc tym trwały wkład do aktualnej wciąż sprawy jednolitego frontu wychowawczego czy — jak nazywał w końcu lat dwudziestych Florián Znaniecki — „społeczeństwa wychowującego”.

W projektowanym przez S. Czerwińskiego, a po jego śmierci kontynuowanym i rozwijanym „polskim systemie wychowania obywatelsko-państwowego” ważnym elementem była sama młodzież i działające na terenie szkoły organizacje młodzieżowe. W okresie rządów sanacji ukazał się cały szereg artykułów i rozpraw o roli wychowawczej organizacji młodzieżowych, ich zadaniach i metodyce pracy⁸⁷. W zakresie zarówno ideowych, jak i metodycznych podstaw pracy wychowawczej w organizacjach młodzieżowych wyjątkowo wielki udział miał Adam Skwar-

⁸³ „Gazeta Polska”, 1930, nr 311.

⁸⁴ Cz. Znamierowski, *Społeczna funkcja szkoły*, „Ruch Pedagogiczny”, 1933/34, s. 200—220, 237—255; H. Rowid, *O środowisku wychowawczym*, *ibidem*, 1932, s. 8—13, 103—112.

⁸⁵ J. K. Targowski, *Szkoła i dom*, „Zrąb”, 1932, t. 9.

⁸⁶ J. Mirski, *O postawie wychowawczej rodziców*, „Zrąb”, 1935, t. 22; W. Radziwinowicz, *Wychowanie organizacyjne na podstawie współpracy domu ze szkołą*, *ibidem*, 1935, t. 21; A. Żebrowska, *Współpraca domu ze szkołą*, „Oświata i Wychowanie”, 1930, z. 5.

⁸⁷ I. Posseltówna, *Praca w zespole jako czynnik wychowania społecznego*, „Zrąb”, 1933, t. 14; H. Barchanowska, *Organizacje młodzieży a wychowanie państwowe*, *ibidem*, 1935, t. 23; L. Wolska, *Wychowanie państwowo-obywatelskie w organizacjach społecznych*, *ibidem*, 1932, t. 9; W. Sieroszewski, *Wczoraj i jutro polskiego harcerstwa*, *ibidem*, 1930, t. 2.

czyński⁸⁸. Funkcjonalność i efektywność swoich koncepcji wychowawczych i metodycznych weryfikował w stworzonych i kierowanych przez siebie Straży Przedniej i Centralnym Komitecie dla Spraw Młodzieży Pracującej. A. Skwarczyńskiemu zawdzięczała sanacja eliminowanie ze słownictwa, mentalności i zachowań wyrazów: „protestujemy”, „żądamy”, „interes” i zastępowanie ich wyrazami „dążymy”, „pracujemy”, „służba”. Na użytek organizacji młodzieżowych sformułował on zasadę pod nazwą „praktykowanie”; pod wieloma względami przypominała ona deweyowską zasadę nauczania przez działanie. Według tej zasady czyn i jego efekty miały stanowić jedno z najobiektywniejszych kryteriów oceny człowieka w ogóle, a w zakresie postawy obywatelsko-państwowej w szczególności. Część postulatów adresowanych do organizacji młodzieżowych znalazła zastosowanie tak w teorii samorządu szkolnego, jak również w jego praktycznej działalności⁸⁹. Zwłaszcza działalność praktyczna przyczyniała się do intensyfikacji prac nad metodyką wychowania pozalekcyjnego i pozaszkolnego.

Równoległe z wypracowywaniem metodyki dla pozaszkolnych ogniw systemu wychowania obywatelsko-państwowego, a do tych ogniw zaliczano w pierwszej kolejności dom i organizacje młodzieżowe, państwowe władze oświatowe niemniej intensywnie pracowały w obrębie szkoły i wśród nauczycieli. Od końca lat dwudziestych praca wśród nauczycieli koncentrowała się najpierw na gruntownym zapoznaniu ich z istotą i zadaniami wychowania państwowego, kilka lat później, tj. po uporaniu się z reedukacją ideologiczno-polityczną — na metodyce tego nauczania. Ideologia i metodyka wychowania obywatelsko-państwowego zajmowała centralne miejsce na łamach „Oświaty i Wychowania” oraz „Zrębu”. Pierwsze czasopismo było organem Ministerstwa WRiOP, drugie — sanacyjnej organizacji oświatowej „Zrąb”. Mimo jednoznacznej orientacji ideologiczno-politycznej oba periodyki udzielały miejsca tym wszystkim, którym leżało na sercu doskonalenie pracy dydaktyczno-wychowawczej, nawet jeżeli wiadomo było, że są związani z innymi orientacjami i stronnictwami politycznymi. Lektura „Zrębu” wskazuje, że gdzie wchodziła w grę metodyka — rozumiana jako drogi i środki realizacji założonych celów — tam sanacja starała się jak najwięcej skorzystać. Ta tendencja była jeszcze wyraźniejsza w „Oświacie i Wychowaniu”, najprawdopodobniej dlatego, że znaczna część współpracowników tego pisma wywodziła się z demokratyczno-niepodległościowego nurtu w ruchu nauczycielskim i na wszelkiego rodzaju novum w wychowaniu spoglądała zwykle z pewnego dystansu i bez tendencji do natychmiastowej akceptacji i adaptacji, do tego kosztem wcześniejszych dokonań. Inaczej mówiąc „Oświata i Wy-

⁸⁸ Zob.: A. Skwarczyński, *Podstawy pracy w zespole*, Warszawa 1933; tenże, *Wskazania*, Warszawa 1934.

⁸⁹ A. Zieleńczyk, *Samorząd uczniowski w Polsce*, „Oświata i Wychowanie”, 1932, z. 4, 5, 6; M. Majkowska, *Samorząd uczniowski*, *ibidem*, 1930, z. 3.

chowanie” reprezentowała względnie wyważoną koncepcję wychowania obywatelsko-państwowego, także w części odnoszącej się do metodyki.

Na użytek nauczycieli i szkoły ukazywało się kilka serii wydawniczych. I tak z dorobkiem światowej myśli pedagogicznej, w szczególności czołowymi jej przedstawicielami — twórcami interesujących kierunków i koncepcji, zapoznawała Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych, z dorobkiem polskim, tworzonym przez znakomitych specjalistów, którzy wiedzę teoretyczną łączyli z wieloletnią praktyką nauczycielską — Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna i Biblioteka Dzieł Pedagogicznych. Dwie pierwsze Biblioteki wydawała Książnica-Atlas (wydawnictwo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych i Średnich), trzecią — „Nasza Księgarnia” (wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego). Ponadto ukazywały się Biblioteka „Zrębu” i Biblioteka Nauczyciela Szkoły Powszechnej nosząca podtytuł: *Jak realizować nowe programy szkolne*. Wiele książek z zakresu pedagogiki i psychologii wydawały Państwowe Wydawnictwa Książek Szkolnych; były to książki uznane oficjalnie za obowiązujące w zakładach kształcenia nauczycieli. Wreszcie od początku lat trzydziestych wiedzę pedagogiczną nauczycieli wzbogacała *Encyklopedia wychowania* (wydana przez ZNP), która ukazywała się w monotematycznych zeszytach. Poza seriami ukazywało się wiele książek na ogólnych zasadach i w różnych wydawnictwach.

Liczba serii, a w każdej z nich liczba wydanych pozycji świadczyły o dobrym klimacie, jaki wydawnictwa państwowe i związkowe wytwarzały dla pedagogiki, tym samym pedagogicznej edukacji nauczycieli i kandydatów na nauczycieli. Pod względem ideologicznym edukacja ta była zróżnicowana, co wynikało z preferowania przez poszczególne wydawnictwa ściśle określonych autorów. I tak kierunek względnie zachowawczy w stosunku do wychowania państwowego dał znać o sobie w wydawnictwach Książnicy-Atlas. Ponieważ książki pedagogiczne tego wydawnictwa dotyczyły problematyki, która zaliczała się do czołówki światowego dorobku myśli pedagogicznej, przeto stanowiły niezastąpioną lekturę w edukacji ogólnopedagogicznej, w wielu przypadkach także dydaktycznej i metodycznej. Z kolei „Nasza Księgarnia” preferowała autorów, którzy przynajmniej do połowy lat trzydziestych, tj. do czasu pozostawania ścisłego kierownictwa ZNP pod wpływami sanacji, swoją wiedzą i naukowym autorytetem wspierali krystalizujące się dopiero założenia wychowania obywatelsko-państwowego.

Sanacyjny punkt widzenia na wychowanie odzwierciedlały i propagowały Biblioteka „Zrębu” i Biblioteka Nauczyciela Szkoły Powszechnej. Ukazujące się w tych seriach wydawniczych książki dotyczyły ogólnych założeń wychowania obywatelsko-państwowego i odbicia tego wychowania w poszczególnych przedmiotach nauczania. „Zeszyty przedmiotowe” — nauczyciele tak nazywali pozycje Biblioteki Nauczyciela Szkoły Powszechnej — składały się z dwóch części tematycznych. Pierwsza

część każdego zeszytu formułowała zadania danego przedmiotu w zakresie wychowania obywatelsko-państwowego. Natomiast drugą część zeszytu stanowiły przykłady lekcji, propozycje tematyczne dla danego przedmiotu, zestawy literatury, wskazówki metodyczne. Biblioteka *Jak realizować nowe programy szkolne* była pierwszą w Polsce tego rodzaju próbą ujmowania w system działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli poszczególnych przedmiotów szkolnych. Aczkolwiek w niektórych przypadkach pod zaleceniami i wskazówkami kryły się wiążące dyrektywy, ta Biblioteka zobowiązywała nauczycieli do głęboko przemyślanych działań, zawsze determinowanych naczelnymi celami wychowania obywatelsko-państwowego⁹⁰.

Czym jest wychowanie obywatelsko-państwowe i jak je realizować, o tym Ministerstwo WRiOP informowało nauczycieli na bieżąco m. in. za pośrednictwem *Poradnika w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących*. Poszczególne zeszyty miały charakter przeważnie monotematyczny; odpowiednio do treści dobrane w nich były zestawy literatury. *Poradnik...* upowszechniał ideę tworzenia w szkołach bibliotek przedmiotowych oraz podręcznych bibliotek pedagogicznych. Podstawą doboru książek do tych bibliotek miał być ich związek z wychowaniem obywatelsko-państwowym, wyrażający się niekiedy — jak wskazują rekomendowane książki — nie w treści, lecz w tytule książki. Tym zapewne tłumaczyć należy fakt, że w grupie książek poświęconych ściśle problematyce wychowania obywatelsko-państwowego obok siebie były umieszczone prace pedagogów: polskich, radzieckich, amerykańskich oraz faszystowsko-nacjonalistycznych Włoch i Niemiec⁹¹. Odwoływanie się do literatury obcej świadczyło o szerokim rozumieniu w Polsce przedmiotu wychowania państwowego, jak również stosunkowo słabych jego rodzimych podstawach teoretycznych i metodycznych. Ponieważ to odwoływanie się było zróżnicowane, proponowany przez *Poradnik...* zestaw książek podręcznej biblioteki pedagogicznej nie mógł zapewnić nauczycielom wychowawcom jednolitej orientacji. Brak takiej orientacji siłą rzeczy musiał dawać znać o sobie w praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Niespójność pedagogicznych założeń wychowania obywatelsko-państwowego cieszyła jego przeciwników, martwiła zwolenników i rzeczników. Jedni i drudzy podjęli działania mające na celu bądź usunięcie niespójności, bądź pogłębienie jej taką teorią, która mogłaby krzyżować plany rzeczników wychowania obywatelsko-państwowego. W tej ostatniej roli występowali od przewrotu majowego do wybuchu drugiej wojny światowej przedstawiciele pedagogiki narodowej i pedagogiki katolickiej.

⁹⁰ Te cele były sformułowane we wstępie do Ustawy z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa.

⁹¹ Zob.: Podręczna biblioteka pedagogiczna, *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania*, 1934, z. 1, s. 103—150.

W praktyce właściwie niczego przez tę działalność nie zyskali, ponieważ: po pierwsze — sanacja nigdy nie negowała roli religii w ogóle, a w wychowaniu obywatelsko-państwowym w szczególności; po drugie — od połowy lat trzydziestych wychowanie obywatelsko-państwowe oparto na dwóch równoprawnie traktowanych ideach: państwa i narodu. Tym samym stało się ono wychowaniem obywatelsko-narodowym.

Jeżeli idzie o przewyciężanie niespójności założeń wychowania obywatelsko-państwowego siłami jego zwolenników i rzeczników, na uwagę zasługiwała refleksja Hanny Pohoskiej. Na podstawie wnikliwych studiów i aktywności publicystyczno-pedagogicznej, wykazanej na stanowisku redaktora naczelnego „Zrębu”, w roku 1931 wydała pokaźną monografię o wychowaniu obywatelsko-państwowym⁹², która miała inaugurować bibliotekę *Poradnika*.... Podjęty temat H. Pohoska ujęła w trzy zagadnienia: 1. polskie tradycje wychowania obywatelskiego; 2. wychowanie obywatelskie we współczesnym świecie i jego ideologia; 3. propozycje normatywne. Całość uzupełniały bogate przypisy oraz proponowany zestaw książek do podręcznej „biblioteki wychowawczo-obywatelskiej nauczyciela”.

Metodykę wychowania obywatelsko-państwowego H. Pohoska zamieściła w jednym z rozdziałów części normatywnej, zatytułowanym „Drogi wychowania obywatelskiego”. Do tych „dróg” zaliczała: 1. naukę obywatelstwa, realizowaną od roku 1918 w ramach wprowadzonego przez Ksawerego Praussa do szkół przedmiotu „nauka o Polsce współczesnej”; 2. wychowanie obywatelskie przez przedmioty nauczania; 3. wychowanie obywatelskie przez organizacje szkolne; 4. uroczystości i obchody oraz ich rolę w kształceniu obywatelskim; 5. rolę nauczyciela w wychowaniu obywatelskim i przygotowanie do niej. Każdy z tych punktów był analizowany na bogatym tle porównawczym — doświadczeniach innych krajów oraz teorii pedagogicznej — i kończył się postulatami.

Do „Drog wychowania obywatelskiego” H. Pohoską wprowadzała czytelnika przypomnieniem roli i znaczenia metody wychowania. „Sprawa metody — konkludowała — jest tu kwestią wcale nie drugoplanową, gdyż w zagadnieniu tak subtelnym, jak budowa charakteru, umiejętność stosowania środków metodycznych decyduje o niespaczeniu zasadniczej linii — ideału”⁹³. W dwóch pierwszych punktach „dróg” H. Pohoska była raczej kompilatorką; w formie względnie uporządkowanej zalecała czytelnikowi zweryfikowane i poszerzone założenia nauczania wychowującego oraz twórczo rozwijaną w Polsce od 1918 r. metodykę wychowania obywatelskiego przez przedmiot „nauka o Polsce współczesnej”.

Oryginalna i nowatorska była H. Pohoska w dwóch następnych punktach, a mianowicie w metodyce wychowania przez organizacje szkolne

⁹² H. Pohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931.

⁹³ *Ibidem*, s. 243.

oraz metodyce uroczystości i obchodów. Obchody i uroczystości miały w Polsce wieloletnią i bogatą tradycję, a w latach niewoli były niejednokrotnie jedyną możliwością nawiązania do przeszłości, na jej podstawie odświeżenia, podtrzymania i pielęgnowania tradycji i skarbów kultury z myślą o nowej — niepodległej Polsce⁹⁴. Wszystkie rocznice-uroczystości H. Pohoska podzieliła na dwie grupy: na dawne i na nowe, te ostatnie związane z odzyskaniem niepodległości i budową niepodległego państwa polskiego. Opowiadając się za podtrzymywaniem dawnych rocznic, priorytetem darzyła rocznice nowe. Jej zdaniem, tym ostatnim należało poświęcić najwięcej uwagi, zwłaszcza w wypracowywaniu ich ceremoniału i obchodów⁹⁵.

Jakkolwiek metodyka wychowania obywatelsko-państwowego H. Pohoskiej miała wiele luk i uproszczeń, których autorka nie zdołała usunąć⁹⁶, trwały ślad pozostawiła po sobie przynajmniej w części dotyczącej rocznic i uroczystości. Nadal jest aktualny jej pogląd, że przez uroczystości, jeżeli oczywiście mają odpowiednią oprawę obrzędową, czyli ceremoniał, można oddziaływać skutecznie na sferę emocjonalno-motywacyjną. Jak wykazali kontynuatorzy inicjatyw H. Pohoskiej, w szczególności Jerzy Ostrowski⁹⁷, uroczystości oraz związane z nimi obyczaje i obrzędy służą kształtowaniu trwałych więzi młodzieży ze szkołą, środowiskiem, narodem i państwem. A o to idzie w każdym wychowaniu, obywatelsko-państwowym w szczególności.

Ukazanie się książki H. Pohoskiej o wychowaniu państwowym podziało jak przysłowiowe włożenie kija w mrowisko. Ze stanowiska „anty-” wystąpili przede wszystkim przedstawiciele pedagogiki narodowej i pedagogiki katolickiej. Ich reakcja zorientowała sanację, że lansowany przez nią kierunek wychowania ma znaczne luki, w tym także metodyczne.

Plonem intelektualnych fermentów pod wpływem książki H. Pohoskiej było m. in. wystąpienie K. Sośnickiego, tym razem ze stanowiska projektanta niezależnej — jak sam twierdził — pod względem ideologicznym i politycznym teorii wychowania państwowego⁹⁸. Pobieżna lektura książki wykazuje aż nadto, że jej autor skonstruował teorię jak najbardziej ideologiczną, a mianowicie teorię wychowania państwowego w warunkach ustroju kapitalistycznego; w rzeczywistości było w niej wiele sentymentów także w stosunku do sanacji.

Książka K. Sośnickiego spotkała się z szerokim oddźwiękiem, głównie ze względu na zawarte w niej propozycje metodyczne, noszące tytuł

⁹⁴ *Ibidem*, s. 275.

⁹⁵ *Ibidem*, s. 276—277.

⁹⁶ H. Pohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1936.

⁹⁷ Zob.: J. Ostrowski, *Obrzędy i uroczystości jako czynnik wychowania państwowego*, „Zrąb”, 1934, t. 18.

⁹⁸ K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów 1933.

„środki wychowania państwowego”. Ogół środków autor podzielił na trzy grupy: 1. rzeczywiste i efektywne współdziałanie młodzieży w realizacji założonych celów; 2. praktyki ceremonialne; 3. intelektualne środki wychowania państwowego. Po opisie poszczególnych grup środków omówił wzajemne ich ustosunkowania oraz drogi ich synchronizowania na rzecz realizacji założonych celów wychowania ⁹⁹.

Teoria środków wychowania państwowego K. Sośnickiego w zasadzie pokrywała się z metodyką wychowania obywatelsko-państwowego H. Pohoskiej. Miała jednak przewagę nad nią przynajmniej w dwóch punktach: po pierwsze — była bardziej klarowna pod względem treści i formy; po drugie — została oparta na wieloletniej praktyce pedagogicznej jej autora oraz prowadzonych przez niego obserwacjach i eksperymentach dydaktyczno-wychowawczych. K. Sośnicki raz jeszcze wykazał, że jeżeli środki wychowania mają być efektywne, należy je ciągle doskonalić, rozwijać i dostosowywać do zmiennych w swojej istocie, stale pogłębiających się i poszerzających zadań wychowania. Sformułowana przez niego teoria środków wychowania państwowego trafiła na wyjątkowo podatny grunt; wiele jej założeń znalazło zastosowanie w Polsce Ludowej.

W połowie lat trzydziestych wyodrębniła się w oddzielny nurt refleksja na temat programu i planu wychowania szkoły. Zdaniem rzeczników i zwolenników wychowania państwowego, jego skuteczność zależała w znacznej mierze od: po pierwsze — umiejętnego projektowania zamierzeń i działań na miarę stojących przed szkołą celów wychowania; po drugie — ujmowania działań szkoły w spójną, odpowiednio skoordynowaną i funkcjonalną całość ¹⁰⁰. Tę rolę miał spełniać odpowiednio opracowany program i plan wychowania szkoły, którego teorię — oczywiście w zarysie — przygotował i opublikował Stanisław Bukowiecki ¹⁰¹.

Koncepcja programu i planu wychowania szkoły w ostatecznym rachunku zaczęła triumfować, chociaż napotykała przeszkody i miała także wielu przeciwników. W licznych wypowiedziach i artykułach podkreślano, że służy ona m. in.: po pierwsze — doskonaleniu metodyki wychowania szkolnego; po drugie — ujmowaniu w spójny i funkcjonalny system działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły; po trzecie — kształtowaniu społecznego środowiska wychowawczego, obejmującego szkołę, dom i organizacje młodzieżowe; po czwarte — samodoskonaleniu merytorycznemu i metodycznemu nauczycieli ¹⁰². Akcentowano, iż program i plan

⁹⁹ *Ibidem*, s. 255—279.

¹⁰⁰ Zob.: S. Somorowski, *O program i plan wychowania w szkole powszechnej*, „Dz. Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego”, 1935, nr 4.

¹⁰¹ S. Bukowiecki, *Jak opracować program i plan wychowania dla szkoły powszechnej?*, *ibidem*, 1936, nr 6.

¹⁰² Zob.: M. Odrzywolski, *Skuteczność wychowania*, „Ruch Pedagogiczny”, 1937, nr 9; W. Gałęcki, *Najważniejsze zadania wychowawcze w dzisiejszej szkole*, „Dz. Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego”, 1937, nr 7.

wychowania miał i tę zaletę, że przewycięzając przeciążenie nauką, umożliwiał szkole „tak organizować życie młodzieży, by drogą przeżyć sama młodzież wyrabiała w sobie dodatnie przyzwyczajenia”¹⁰³.

Żywej i wciąż rozwijającej się refleksji nad metodyką wychowania przez całe międzywojenne dwudziestolecie towarzyszyły działania praktyczne — doświadczenia, eksperymenty i innowacje w działaniach ze strony szkół¹⁰⁴. Wiele z tych działań umożliwiała weryfikowanie poglądów i koncepcji metodycznych, inne z kolei kształtowały zapotrzebowanie praktyki na określoną myśl pedagogiczną.

W ogólności powiedzieć można, że metodyka wychowania stanowiła stale rozwijający się dział polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego. Jej rozwój rozpoczął się na przełomie XIX i XX wieku od adaptacji herbartyzmu w ogóle, a teorii nauczania wychowującego w szczególności. Nauczanie wychowujące zachowywało aktualność przez całe międzywojenne dwudziestolecie; do niektórych jego założeń nawiązuje myśl pedagogiczna Polski Ludowej.

Rozwój metodyki wychowania w ścisłym tego słowa znaczeniu, tj. metodyki, która istniała i funkcjonowała obok i równolegle z metodyką nauczania, rozpoczął się w pełni dopiero pod koniec lat dwudziestych i był dyktowany potrzebami wychowania obywatelsko-państwowego.

Polska myśl pedagogiczna okresu międzywojennego pozostawiła wiele wyraźnych śladów także w zakresie metodyki wychowania, czego nie uwidaczniała dotychczas historiografia oświatowa. Owe ślady — to m. in.: po pierwsze — teoria wychowania intelektualnego jako zmodyfikowana wersja herbartowskiej teorii nauczania wychowującego; po drugie — metodyka organizowania i współdziałania szkoły i domu w dziedzinie wychowania dzieci i młodzieży; po trzecie — metodyka pracy samorządu szkolnego i działających w szkole organizacji młodzieżowych; po czwarte — metodyka wychowania przez rocznice oraz związane z nimi uroczystości i obrzędy; po piąte — teoria programu i planu wychowania szkoły. Wśród tych i nie wyliczonych śladów są również takie, do których nawiązuje myśl pedagogiczna i praktyka dydaktyczno-wychowawcza szkół Polski Ludowej.

¹⁰³ J. Bednarz, *Nowoczesne wychowanie w szkole powszechnej*, „Dz. Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego”, 1938, nr 10.

¹⁰⁴ Z opracowań dotyczących szkół, które wniosły dużo nowego materiału dydaktyczno-wychowawczego, na uwagę zasługują: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900—1939*, Wrocław 1963; S. Dobrowolski, T. Nowacki, *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900—1964*, Warszawa 1966.

FELIKS W. ARASZKIEWICZ

METHODODOLOGY OF EDUCATION IN POLISH PEDAGOGICAL THOUGHT
OF THE INTERWAR PERIOD

Summary

The results of the hitherto existing research on education in Poland in the years 1918—1939 concern in the main educational activity and certain sections of pedagogical thought. There is however scarcity of studies concerning reflection on methodology of education. The existence of such reflection and reflection on methodology of teaching is supported by numerous sources and pedagogical journalism. The task of the present paper is to fill in the gap mentioned above and consequently to present a fuller picture of Polish pedagogical thought of the interwar period.

During the first two decades of our century the directions of Polish pedagogical thought concerning partly methodology were guided by pedagogics of J. F. Herbart — in particular by his theory of edifying teaching. According to this theory education *sensu stricto* i.e. shaping of personality-directional features (emotional-motivational) was to be attained by teaching i.e. in the process of imparting of information and formation of habits and skills. Herbart's views were shared and popularized by several Polish methodologists e.g.: Antoni Danysz, Lucjan Zarzecki, Leon Kulczyński. Similar standpoint was represented by Bogdan Nawroczyński and Kazimierz Sośnicki but as apposed to mentioned earlier they treated Herbart's theory as a point of departure towards improvement of methods, canons and means of education. They adopted edifying teaching to tasks and demands made by only regenerating after almost 150 years of foreign occupation of Polish State. On the part of the official government and necessity for national education the leading advocate and propagator of edifying teaching was Tadeusz Łopuszański.

From the end of the twenties till Hitlerian invasion in 1939 there arose new questions in Polish pedagogical thought. Because of the necessity of completing national education with tasks of the state education the following problems of methodology were under vivid discussion;

1. co-operation of school with home and education in a family
2. Participation of the youth in realization of didactic and educational tasks
3. Anniversaries and connected with them ceremonies and solemnities
4. Concern for intellectual development of the youth
5. tasks of school in the sphere of socio-political education (program of School).

Each of these questions had its advocates and opponents. Vivid and often controversial discussions during various assemblies and in press caused a very slow formation of new methodological conceptions. But thanks to this what remained was relatively durable and functional retaining in many cases its value to this day.

The effects of many-sided discussions, always vivid and often controversial reflection on methodology of education led in the late thirties to new practical activity, namely schools began to create their own didactic and educational systems. Pedagogics of People's Poland continues this trend of reflection and activity.

Translated by Adam Zabokrzycki

ФЕЛИКС В. АРАШКЕВИЧ

МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ В ПОЛЬСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
1918—1939 г.г.

Резюме

Вплоть до настоящего времени изучение истории просвещения в Польше 1918—1939 г.г. сосредоточивалось на вопросах практики воспитания и некоторых разделах педагогической теории. В связи с этим ощущается недостаток исследований, посвященных методическим вопросам воспитания. Тем временем научная педагогическая литература и публицистика того периода свидетельствуют о том, что в Польше этим вопросам уделялось серьезное внимание. Настоящая статья представляет собой попытку восполнить этот пробел и, тем самым, восполнить наши знания о польской педагогической мысли периода 1918—1939.

В начале двадцатого века польская педагогическая мысль и, в первую очередь, методика находилась под сильным влиянием учения И. Ф. Гербарта. Особой популярностью пользовалась сформулированная Гербартом теория воспитывающего обучения, согласно которой воспитание в узком смысле этого термина (т.е. формирование направляющих личностных свойств — эмоций и мотивации) неразрывно связано с обучением — воспитание реализуется в процессе обучения путем передачи знаний и формирования умений и навыков. Сторонниками этих взглядов Гербарта были в Польше Антони Даныш, Луциан Зажецки, Леон Кульчиньски. По духу им близки Богдан Наврочиньски и Казимеж Сосьницки, однако следует отметить, что эти авторы, считая учение Гербарта лишь отправной точкой для разработки педагогической теории, занялись совершенствованием методов, принципов и способов воспитания. Наврочиньски и Сосьницки ставили задачи воспитывающего обучения в зависимости от общих задач школы и воспитания в возрожденном после 150-летнего периода разделов польском государстве. На наиболее высоком уровне — центральной власти — распространителем и страстным поборником идей воспитывающего обучения был Тадеуш Лопушаньски, связывающий это педагогическое направление с задачами и потребностями национального воспитания.

В конце двадцатых годов и вплоть до гитлеровского нападения на Польшу в 1939 году, в педагогической теории появляются новые направления. В связи с необходимостью расширить объем национального воспитания дополнив его т.н. государственным воспитанием, разворачивается оживленная дискуссия, посвященная методическим вопросам совместной работы школы и дома, семейного воспитания, роли учащихся в реализации задач процесса обучения и воспитания, возможностей усовершенствования процесса умственного воспитания, учебной программы школы и программы воспитания в школе. Серьезное внимание уделялось также вопросу обрядов и торжественных праздников.

У каждой точки зрения были свои сторонники и противники. В связи с этим разворачивается оживленная дискуссия на съездах и на страницах журналов. Из-за серьезных разногласий между сторонниками разных точек зрения новые методические концепции формируются очень медленно. Однако следует отметить тот факт, что сформулированные, зрелые идеи приобрели функциональной и относительно стабильный характер, не устаревая и в наши дни.

В результате многосторонней, оживленной дискуссии по вопросам методики просвещения, по ходу которой высказывались весьма противоречивые мнения, в конце тридцатых годов были предприняты новые практические начинания — формирование школами собственных программ обучения и воспитания. К этому теоретическому и практическому опыту обратилась педагогическая мысль Народной Польши.

Перевела Татьяна Клёнович