

W SPRAWIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI HISTORII

Prof. Tadeusz Kotarbiński, mówiąc o „nauczycielach sztuki nauczania” — wypowiedział również swój sąd i o „kunszcie nauczycielskim”, stwierdzając, że „do arkanów tej sztuki należy umiejętność przejmowania uczniów tym, czym nauczyciel sam jest tak przejęty, że to jest organicznym niejako składnikiem jego osobowości; treści głoszone przez takich mistrzów są jak magnes, przyciągają ku sobie umysł i trzymają go przy sobie”¹⁾).

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że nie każdy nauczyciel musi od razu być w całym tego słowa znaczeniu mistrzem w swoim zawodzie, jak również i nie każdy może w ogóle ten stopień wtajemniczenia pedagogicznego osiągnąć. Ale proces kształcenia nauczyciela winien niewątpliwie mieć na względzie te wszystkie warunki i środki, które potrzebne są dla przygotowania nauczyciela do zawodu tak, aby stał się on dla niego, a przede wszystkim dla jego uczniów — w pewnym sensie „artystycznym rzemiosłem”, z którego krok już tylko do prawdziwego mistrzostwa, tak bardzo potrzebnego naszej szkole.

Stąd też problem kształcenia nauczyciela historii nie jest wcale łatwy. Wydaje się, że znacznie łatwiejsze jest wykształcenie w tym wypadku takiego nauczyciela, którego można by nazwać w pewnym sensie „nauczycielem szkoły tradycyjnej”, tj. nauczyciela o głębokiej wiedzy w zakresie swojego przedmiotu, nawet w całym tego słowa znaczeniu jego znawcy, który zajmując jednakże centralne miejsce w procesie nauczania, przekazywałby wiedzę swoim uczniom nie troszcząc się wcale ani o to, jak oni ją przyjmują, ani też o to, czy w ogóle mogą ją sobie przyswoić. Trudniej wykształcić takiego nauczyciela, który stosuje nowoczesne tzw. aktywne metody, wysuwa w procesie nauczania na plan pierwszy ucznia i w sposób umięjętny poprzez rozbudzenie jego zainteresowań wprowadza go w potrzebną mu wiedzę w zakresie historii.

W pierwszym wypadku jest to właśnie tylko mechaniczne przekazywanie określonych wiadomości, któremu bardzo rzadko towarzyszy prawdziwa aktywność i świadomość ze strony uczniów, w drugim — to istotny proces nauczania, w którym uczeń, zajmując pierwsze miejsce, staje się przez to samo jego podmiotem.

W obecnym więc momencie, kiedy metody aktywne dominują w pro-

¹⁾ Tadeusz Kotarbiński, *Sprawność i błąd*, Warszawa 1956, str. 11.

cesie nauczania — obok wyposażania przyszłego nauczyciela w wiedzę historyczną — musimy zwrócić baczną uwagę również i na tę stronę kształcenia, która ma na celu przygotowanie go do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela i wychowawcy w pełnym tego słowa znaczeniu, tj. tak, jak zawód ten pojmuje nowoczesna pedagogika socjalistyczna.

W specyfice nauczania historii w szkole istnieje specjalne niebezpieczeństwo, polegające głównie na tym, że młody nauczyciel, słabo przygotowany przez szkołę wyższą pod względem dydaktycznym, bardzo łatwo może sprowadzić różnorodne metody pracy jedynie do metody wykładowej, zamieniając przez to samo szkołę średnią, czy nawet podstawową, w swego rodzaju pseudouniwersytet, co przecież jest nie tylko niewskazane, ale wręcz szkodliwe.

Grozi to zwłaszcza dlatego, że drogi zbliżania ucznia do faktów historycznych poprzez bezpośrednie zetknięcie go z nimi lub też przy pomocy mniej lub więcej zbliżonych do rzeczywistości środków zastępczych — są ze zrozumiałych względów (o których nie mogę tutaj obszerniej mówić) bardzo ograniczone. Pozostaje więc nauczycielowi w wielu wypadkach droga trzecia, tj. droga słowa mówionego lub pisanego. A ponieważ musimy, niestety, stwierdzić, że nasze podręczniki do nauczania historii, jak również i literatura pomocnicza, pozostają wciąż jeszcze daleko w tyle w stosunku do potrzeb — wobec tego droga słowa mówionego dominuje z konieczności w pracy nauczyciela historii. Nie jest to w zasadzie wcale złe. Wprost przeciwnie: słowa nauczyciela nie jest w stanie zastąpić żaden inny środek pomocniczy. To nauczyciel przecież jest właśnie w procesie nauczania najważniejszą pomocą naukową. Ale stale stosowanie wykładów, czy nawet w niższych klasach opowiadania jako jedynej metody, zuboża proces kształcenia młodzieży, ogranicza możliwości wszechstronnego rozwijania jej umiejętności i sprawności, a, co ważniejsza, uniemożliwia pełny rozwój samodzielnej pracy w zdobywaniu nowych wiadomości, które stale przecież otrzymuje gotowe z rąk nauczyciela. I dlatego właśnie przygotowanie dydaktyczne młodego nauczyciela historii nabiera tak specjalnego znaczenia w chwili obecnej. Tymczasem ta strona pracy szkół wyższych pozostawia jeszcze wiele do życzenia. Przede wszystkim, według mnie, nie zupełnie właściwie zostało wyznaczone w programach studiów miejsce na metodykę historii. Rozpoczyna się ona w połowie trzeciego roku i trwa do połowy czwartego w studiach uniwersyteckich, natomiast w wyższej szkole pedagogicznej rozpoczyna się z początkiem roku trzeciego i trwa do połowy czwartego. Z tego wniosek, że w wyższej szkole pedagogicznej studia z zakresu metodyki trwają o pół roku dłużej i kończą się mniej więcej na pół roku przed podjęciem przez studentów obowiązków nauczycielskich. Natomiast przerwa ta przy przejściu na studia 5-letnie przedłużyłaby się na uniwersytetach do półtora roku, o ile dotychczasowy przydział czasu na metodykę zostałby dalej utrzymany. Zjawisko to tłumaczone jest koniecznością odciążenia studentów od wszelkich zajęć, które nie są związane bezpośrednio z pisaniami pracy magisterskiej i przygotowaniem się do końcowych egzaminów.

Niewątpliwie jest w tym pewna racja, ale czy w pełni słuszna. Jeżeli można ostatecznie jeszcze uważać, że okres półroczny nie zdoła całko-

wicie oddalić studenta, zarówno pod względem rzeczowym, jak i emocjonalnym, od zagadnień dydaktycznych i że zdoła on nawiązać bez większych trudności kontakt z tymi problemami w chwili obejmowania zawodu nauczycielskiego, to mam poważne wątpliwości, czy udałoby się to zrobić po upływie półtora roku. Przecież przez ten czas narasta problematyka naukowa z zakresu metodyki, ukazują się pewne prace z tej dziedziny, z którymi studenci nie mają okazji zapoznania się bezpośrednio. A zresztą to psychiczne oddalenie się od tego rodzaju dziedziny zagadnień, zupełne zerwanie kontaktów ze szkołą, musi bez wątpienia wpłynąć hamująco na rozbudzone zainteresowania pedagogiczne i znacznie je osłabić. Metodyka historii tak umieszczona w rozkładzie studiów stałaby się przez to jakimś przedmiotem marginesowym, z którym należałoby się rozprawić w toku studiów tak samo, jak np. z higieną szkolną czy też ekonomią polityczną, a nie stanowiłaby w pojęciu studentów jednego z podstawowych przedmiotów studiów, niezbędnego dla właściwego wykonywania przyszłego zawodu.

A przecież chodzi właśnie o to, aby przekonać studenta, że studia z zakresu metodyki historii są konieczne, że metodyka nie stanowi zbioru gotowych przepisów — recept na taką, czy inną ewentualność, która zaistnieje na lekcji, ale że jest to system naukowy, wskazujący drogi postępowania metodycznego tak, aby sam nauczyciel mógł w każdym konkretnym wypadku, znając cele i zasady pracy, rozstrzygać zagadnienie wyboru metody, aby jego postępowanie metodyczne było konsekwentne, a nie formalne i schematyczne. Pewnie, że nie osiągniemy tego absolutnie tylko przez przesunięcie terminów wykładów i ćwiczeń z metodyki, ani też nawet przez tylko mechaniczne przedłużenie czasu studiów metodycznych. Jednakże rozpoczęcie zajęć z zakresu metodyki w przedostatnim roku studiów i przeciągnięcie ich do końca tychże, chociażby tylko w ostatnim semestrze w formie ćwiczeń o charakterze seminaryjnym, nie dopuści do tej przerwy, o jakiej mówiliśmy wyżej, i pozwoli przejść studentowi do zawodu nauczycielskiego w momencie, w którym problematyka metodyczna będzie dla niego wystarczająco bliska i głęboka, a zdobyte pewne umiejętności dydaktyczne całkowicie świeże i dostatecznie operatywne.

Ponadto w kształceniu przyszłego nauczyciela wielką rolę odgrywa odpowiednia atmosfera, jaką roztacza się wokół niego. Musi być ona przepojona przede wszystkim ogromnym szacunkiem i oddaniem dla zawodu nauczycielskiego. Trzeba również ukazać studentowi możliwości i perspektywy dalszej jego pracy naukowej w nowym dla niego środowisku: czy to w zakresie historii regionalnej, czy też dydaktyki historii w oparciu o pomoc Polskiego Towarzystwa Historycznego, które ostatnio rozwija w tym właśnie kierunku ożywioną działalność. Trzeba, jednym słowem, przygotować, a także i wychować przyszłego nauczyciela historii w takiej atmosferze, aby, opuszczając mury wyższej uczelni, nie doznał uczucia niższości z tego powodu, że nie dane mu było pracować w dalszym ciągu naukowo. Przeciwnie. Powinien iść do pracy nauczycielskiej z pełnym przekonaniem zarówno o jej doniosłości, jak również i o możliwościach dalszego kontynuowania studiów naukowych oraz doskonalenia swojego warsztatu pracy.

Obok nauki metodyki historii muszą wielką rolę odegrać w tym przygotowaniu zarówno pedagogika, jak i psychologia. Ta ostatnia zwłaszcza dlatego, że jej znajomość pozwoli przyszłemu nauczycielowi poznać swoich uczniów i dostosowywać metody pracy do ich możliwości.

Nie chciałbym być źle zrozumiany; daleki jestem od jakiegokolwiek deprecjonowania studiów kierunkowych historycznych na rzecz strony pedagogicznej. Ale jestem głęboko przekonany, że absolutnie nie wystarczy dzisiaj dać studentowi choćby najgłębszą wiedzę w zakresie historii, w przeświadczeniu, że nauczyciel, który zna swój przedmiot gruntownie, będzie go dobrze uczył w szkole i bez właściwego przygotowania dydaktycznego. Byłoby to bowiem skazaniem młodego pedagoga na tzw. drogę „próby i błędu“, która zawsze jest długa i kosztowna. Najprawdopodobniej część tak „przygotowanych“ nauczycieli, zwłaszcza o rozwiniętych uzdolnieniach, po pewnym czasie odnalazłaby właściwą drogę postępowania dydaktycznego. Jednakże — powtarzam — zbyt wiele szkód wyrządziłoby owo „poszukiwanie“ przede wszystkim młodzieży, a na pewno w wielu też wypadkach całkowicie zwichnęłoby młodego historyka, który i tak napotyka w momencie wejścia w życie zawodowe zbyt wiele trudności²⁾, które często przerastają jego siły i możliwości. Chodzi mi w tym wypadku przede wszystkim o to, że w chwili objęcia posady nauczyciela historii młody absolwent szkoły wyższej niewątpliwie odrywa się nie tylko od życia naukowego, ale nawet od wszelkich kontaktów z nauką. Pozostawiony właściwie sam sobie, z dalekimi od doskonałości podręcznikami szkolnymi, z jeszcze gorszymi programami, pozbawiony aparatu naukowego w postaci literatury naukowej lub chociażby tylko popularno-naukowej, a nawet często i map historycznych — łatwo ulec może psychicznemu załamaniu, zwłaszcza, jeżeli nie przyjdzie mu z pomocą jego bezpośredni zwierzchnik — dyrektor, który nie zawsze ma odpowiednie przygotowanie pedagogiczne do pełnienia tej odpowiedzialnej funkcji. Jeżeli do tego dodamy jeszcze piętrzące się przed młodym historykiem inne obowiązki pedagogiczno-wychowawcze i społeczne, to nic dziwnego, że często słyszymy od naszych byłych uczniów słowa pełne rozczarowania i narzekania na swój zawód, a u studentów historii widzimy niechęć do obejmowania obowiązków nauczycielskich.

I właśnie w tym momencie ogromną rolę może odegrać właściwe i możliwie pełne przygotowanie dydaktyczne młodego nauczyciela historii. To przecież metodyk, pedagog i psycholog pokazują poprzez wykłady, praktykę pedagogiczną i odpowiednie ćwiczenia studentowi historii jego przyszły zawód. I to nie tylko od strony jego światła i blasków, lecz również i od strony często występujących cieni. To oni wyposażają go w te wszystkie umiejętności i sprawności, które pozwalają młodemu nauczycielowi nie tylko przewyżczać szereg trudności dydaktycznych i wychowawczych, ale równocześnie uczą go dostrzegać własne osiągnięcia, co daje mu niewątpliwie pełną satysfakcję z wyników pracy.

²⁾ O poważnych trudnościach młodego historyka mówią: W. Moszczeńska i A. Bornholzowa w artykule „Drogi wzrostu i rozwoju młodego historyka“, Hist. i NOK, Nr 5, 1956.

Moim zdaniem, im większe obiektywne trudności towarzyszą pierwszym krokom nauczyciela historii, tym głębsze i pełniejsze musi być jego przygotowanie dydaktyczne do zawodu. Toteż uważam, że właśnie dlatego owo przygotowanie dydaktyczne studenta historii powinno się odbywać w toku studiów historycznych na prawach równorzędności, na tle jedności zawodowego i naukowego przygotowania. Przy czym zaznaczyć należy z całym naciskiem, że i owo przygotowanie zawodowe również odbywać się musi w oparciu o ściśle naukowe podstawy pedagogiki i psychologii oraz metodyki historii. I dlatego obok pedagoga i psychologa również i metodyk nie może się rekrutować tylko z grona dobrych praktyków-nauczycieli. Jest to niewątpliwie kryterium konieczne, ale nie jedyne. Wykładowcę metodyki historii musi cechować, obok długoletniego doświadczenia pedagogicznego, osobisty wkład w teorię naukowo-metodyczną. Musi on podejmować własne badania naukowe w tej dziedzinie i brać czynny udział w życiu naukowym w zakresie swej specjalności. Nie trzeba chyba dodawać, że obowiązuje go również głęboka wiedza historyczna i stałe śledzenie postępu badań i osiągnięć na tym polu.

Osobne zagadnienie — to kształcenie przyszłych metodyków historii wśród młodych naukowców. Jest to problem na ogół trudny, ale nie wykluczający pomyślnego rozwiązania. Naturalnie tylko wówczas, o ile metodyk potrafi rozbudzić wśród swoich słuchaczy zainteresowania w tym kierunku, wyłowić chociażby jednego lub dwóch uczniów i następnie, otoczywszy ich swoją osobistą opieką po objęciu przez nich obowiązków nauczycielskich, rozwijać dalej ich zainteresowania, doskonalić metody pracy i w ten sposób powoli wprowadzać w krąg problematyki metodycznej przy równoczesnym pogłębianiu ich wiedzy w zakresie pedagogiki i psychologii. Rozumie się, że muszą to również uznać władze oświatowe i umożliwić takim przyszłym metodykom pracę nauczycielską w środowisku uniwersyteckim pod boki ich opiekuna i mistrza.

Tak pojęte studia metodyczne w szkołach wyższych wymagają obok praktyki pedagogicznej, połączonej ze specjalnymi ćwiczeniami, również szeroko rozbudowanej strony wykładowej, przynajmniej w ilości dwóch godzin tygodniowo. Tymczasem istnieje tendencja zmniejszania godzin wykładu metodyki do jednej tygodniowo na uniwersytetach. Tego rodzaju zamierzenia można rozumieć tylko jako dążenie do uczynienia ze studiów metodycznych swego rodzaju „terminu czeladniczego“ — w postaci praktyki pedagogicznej u wyróżniających się nauczycieli z lekką namiastką jakiejś próby uogólniania tych doświadczeń w formie jednogodzinowego wykładu. Przeciwwstawiając się tej tendencji, należy dążyć do tego, aby metodyce historii zapewnić odpowiednie miejsce i czas w studiach historycznych, a także i odpowiednie warunki. Mam tutaj na myśli w dalszych pomyślniejszych dla niej perspektywach organizację zakładów metodyki historii, a nawet i katedr w szkołach wyższych. Wszystko to jednak zależeć będzie od tego, czy zarówno władze uniwersyteckie, jak i oświatowe, docenią ten problem należycie i dołożą wszelkich starań, aby kształceniu nauczyciela historii zapewnić jak najodpowiedniejsze warunki.

Przed władzami oświatowymi ponadto stoi poważne zagadnienie zorganizowania młodym nauczycielom historii takich warunków pracy, aby

do minimum zmniejszyć typowe trudności, jakie towarzyszą w tej chwili nieodzownie pierwszym latom ich pracy zawodowej.

Przed Polskim Towarzystwem Historycznym natomiast stoi obowiązek opieki nad młodym historykiem w terenie i otwarciu przed nim perspektyw dalszej pracy naukowej.

A przed szkołami wyższymi — konieczność utrzymania stałej więzi ze swymi absolwentami, chociażby tylko przez zorganizowanie swego rodzaju poradni naukowo-dydaktycznej dla niesienia im doraźnej pomocy.

A teraz z kolei kilka słów o przygotowaniu nauczyciela historii w zakresie przedmiotu jego specjalizacji.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że „pytanie o zasadniczy, podstawowy trzon wykształcenia historycznego to problem, który jeszcze nie dojrzał do ostatecznych, w pełni miarodajnych rozstrzygnięć”¹⁾. Ale akceptując całkowicie sąd o tej sprawie W. Moszczeńskiej i A. Bornholzowej w cytowanym artykule, pozwolę sobie dorzucić do ich rozważań jeszcze słów kilka. Myślę mianowicie nad tym, czy nie byłoby wskazane wprowadzić do tematyki naukowej studium historycznego jakiegoś fragmentu z zakresu historii regionalnej. Jeżeli bowiem mamy młodemu nauczycielowi historii otwierać perspektywy pracy naukowej przede wszystkim nad historią środowiska, w którym się znajdzie, to należałoby, według mnie, przygotować go do tego przez pokazanie na wybranym fragmencie tematyki z historii regionalnej zarówno techniki pracy naukowej, jak i możliwości osiągnięć w zakresie wybranego zagadnienia naukowego. Można by to przeprowadzić albo w formie wykładu monograficznego, w którym omówiona zostałaby konkretna praca prowadzącego wykład pracownika naukowego nad wybranym fragmentem historii regionalnej, albo też w formie specjalnych ćwiczeń ukazujących przede wszystkim technikę tego rodzaju pracy na konkretnym przykładzie. Dużą rolę mogłyby odegrać w tym wypadku również specjalne prace magisterskie o tematyce regionalnej dla pewnych studentów interesujących się tymi problemami. Wszystko to, powtarzam, naturalnie tylko w pewnym sensie mogłoby pomóc niektórym studentom w ich późniejszych indywidualnych badaniach naukowych, podejmowanych w nowych dla siebie środowiskach.

Wydaje się także rzeczą konieczną wprowadzenie wykładów z zakresu historii kultury polskiej oraz osobnego wykładu kursowego zawierającego encyklopedyczne przynajmniej wiadomości dotyczące historii sztuki. Każdemu nauczycielowi historii bowiem konieczna jest znajomość tych dziedzin naukowych. Jakkolwiek dotychczasowe programy słabo uwzględniały tę tematykę, to i tak przecież niektórzy nauczyciele wprowadzali ją w miarę możliwości na lekcjach historii, co prawie zawsze spotykało się z dużym zainteresowaniem ze strony uczniów i przynajmniej w części rozpraszało tę, niestety, przysłowiową nudę, która coraz bardziej ostatnio ogarniała i wypełniała lekcje historii w szkole.

Obecnie należy oczekiwać, na szczęście, w programach szkolnych daleko idących zmian w tym kierunku. Tym bardziej właśnie teraz potrzebna będzie przyszłemu nauczycielowi możliwie dokładna wiedza, za-

¹⁾ W. Moszczeńska, A. Bornholzowa, op. cit., str. 8 — 9.

równy w zakresie historii kultury polskiej, jak i w ogóle w zakresie historii sztuki. I zaznaczam z całym naciskiem, że musi to być pogłębiona znajomość problematyki, a nie jakieś marginesowe powierzchowne wiadomości. Najwyższy przecież czas, aby uczeń, opuszczając szkołę średnią, znał dorobek polskiej kultury umysłowej i jej wkład w rozwój kultury ogólnoswiatowej. To zaś może nastąpić tylko wtedy, jeżeli nauczyciel historii stanie pod tym względem na wysokości zadania i będzie mógł wprowadzić swoich uczniów w tę niewątpliwie interesującą i konieczną problematykę.

Można by jeszcze dyskutować nad tym, czy nie należałoby również wprowadzić wykładów z dziedziny etnografii. Chodzi mi w ogóle o to, aby przygotowanie nauczyciela historii było możliwie wszechstronne i rozszerzało się również na te dziedziny wiedzy, które albo są bezpośrednio związane z nauczaniem historii w szkole, albo tylko mogą ożywić i urozmaicić zarówno pracę nauczyciela, jak i sam proces nauczania prowadzony przez niego.

Naturalnie nie może to w nawet najmniejszym stopniu osłabić zasadniczego przygotowania nauczyciela w zakresie ścisłej wiedzy historycznej. Ale też nie może nauczyciel historii ograniczać się tylko do znajomości materiału historycznego w zakresie procesu gospodarczego, społecznego i politycznego, a nie znać dokładnie historii kultury umysłowej własnego narodu. Wiemy przecież z doświadczenia, że tzw. wykłady kursowe nie są w stanie objąć wszechstronnej wiedzy w tym zakresie i że wobec tego jest konieczne według mnie wprowadzenie specjalnych dodatkowych wykładów z tych dziedzin.

Zdaję sobie sprawę, że rozważania moje są niepełne, ale problemu tego, który nareszcie stał się aktualnym, nie da się przecież zamknąć w tak szkicowo ujętym artykule.

Chciałbym jednakże, aby rozwinęła się nad problematyką kształcenia nauczyciela historii szeroka dyskusja, która znalazłaby swój wyraz przede wszystkim w praktycznej realizacji przynajmniej podstawowych postulatów.