

TOM III ZESZYT PIĄTY I SZÓSTY

# ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA

REDAKTOR NACZELNY  
DR. STANISŁAW ŁEMPICKI  
PROF. UNIWERSYTETU  
WE LWOWIE



WYDAWNICTWO NASZEJ KSIĘGARNI S.A.  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WARSZAWA 1938 ROK

REDAKCJĘ „ENCYKLOPEDII WYCHOWANIA” STANOWIĄ:

DR STANISŁAW ŁEMPICKI

DR WOJCIECH GOTTLIEB, DR BOGDAN SUCHODOLSKI, JÓZEF WŁODARSKI

---

## Treść zeszytu piątego i szóstego:

*EUGENIUSZ PIASECKI: Higiena szkolna.*

*MIECZYŚLAW KREUTZ: Osobowość nauczyciela-wychowawcy.*

*JÓZEF CHAŁASIŃSKI: Zawód nauczyciela.*

*MARIA DZIERZBICKA i WŁADYSŁAW RADWAN: Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących.*

*WŁODZIMIERZ GAŁECKI: Nadzór szkolny.*

*JÓZEF PIETER: Osobowość ucznia.*

*KAZIMIERZ SOŚNICKI: Ocena pracy ucznia.*

---

Ministerstwo W. R. i O. P. dn. 26/4-1935 za Nr. II Pr-12274/35 zatwierdziło do użytku szkolnego „ENCYKLOPEDIĘ WYCHOWANIA”, jako wydawnictwo pomocnicze dozwolone do bibliotek w zakładach kształcenia nauczycieli oraz jako wydawnictwo pomocnicze dla nauczycieli szkół wszelkich typów.

---

### WARUNKI PRENUMERATY:

Za pojedynczy zeszyt zł 3, przy opłacaniu za 10 zeszytów z góry zł 27.

Nr kartoteki przekazu rozrachunkowego 171; konto P. K. O. nr 2058, zaznaczając na blankiecie nadawczym: „Encyklopedia Wychowania”.

Całość obejmie około 2700 stron w trzech wielkich tomach.

Dwa pierwsze tomy w trzech częściach w trwałej oprawie są już do nabycia w cenie zł 120, płatnych w 10 ratach miesięcznych.

---

**Cena zeszytu pojedynczego w sprzedaży wynosi zł. 4, z przesyłką zł. 4.50.**

---

Redaktor odpowiedzialny: JÓZEF WŁODARSKI. Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.

# HIGIENA SZKOLNA

napisał

Dr EUGENIUSZ PIASECKI  
Prof. Uniwers. Poznańskiego

## WSTĘP

1. **Pojęcia ogólne.** Higiena szkolna jest nauką o ochronie zdrowia dzieci i młodzieży szkolnej. Jej stosunek do sąsiednich i pokrewnych dziedzin dotyczy nade wszystko higieny ogólnej, wobec której nasz dział stanowi wyspecjalizowane odgałęzienie. Specjalizacja, jak wiele innych, zupełnie usprawiedliwiona koniecznością dokładnego zapoznania się i życia higienisty z tak złożonym kompleksem zjawisk, jak wychowanie, nauczanie i szkoła.

Inna, także niezbyt wyraźna linia demarkacyjna rozgranicza higienę szkolną od wychowania fizycznego. Krótko (choć niezupełnie ściśle) można by ją określić tak: higiena szkolna działa przeważnie zapobiegawczo, walcząc z czynnikami chorobotwórczymi, podczas gdy wychowanie fizyczne popiera normalny rozwój ciała, poza tym zaś wkracza i na pole psychiczno-wychowawcze (urabianie charakteru). Patologia i terapia chorób wieku szkolnego muszą też pozostawać w jak najbliższych stosunkach z naszą dziedziną. Stąd częste i słuszne powoływanie pediatrów na lekarzy szkolnych, zwłaszcza gdy chodzi o szkoły powszechne.

Pedagogika i dydaktyka, władczyni szkoły, mają osiągnąć swoje cele w całej pełni m. in. pod warunkiem pomyślnego stanu zdrowia wychowanka. Dlatego między ich dążeniami a postulatami higieny szkolnej konieczne okazuje się doprowadzenie do rozumnego kompromisu. Ten zaś będzie miał tym pewniejsze widoki trafnego ustalenia i dobrych wyników, im lepiej pedagog zapozna się ze sprawami zdrowotnymi, a lekarz szkolny z zagadnieniami wychowania i nauczania. Obie strony są tedy skazane na ciągłe wzajemne udzielanie sobie wiadomości i spostrzeżeń.

Ale i z pewnymi gałęziami wiedzy technicznej higiena szkolna zniewolona jest utrzymywać kontakt. Nie jest on co prawda tak ciągły i zażyły, jak z omawianymi poprzednio działami, lecz niemniej niezbędny. Należy tu przede wszystkim architektura; ta nawet zdołała już wytworzyć (podobnie jak to stało się z higieną szkolną w stosunku do higieny ogólnej) tu i owdzie specjalistów do budynków szkolnych. Nie inaczej rozwija się dział zwany czasami architekturą wnętrza: umiejętne wytwórstwo mebli (zwłaszcza ławek) szkolnych. Wreszcie instalacje wszelkiego rodzaju. Współdziałanie i w tym dziale

może iść jedynie drogą kompromisu, który ma przed sobą niemniejsze trudności, jak wspomniane wyżej uzgodnienie między wychowawcą a lekarzem szkolnym.

**2. Z dziejów higieny szkolnej.** I starożytność i średniowiecze znały już dobrze szkodliwe działanie szkoły na zdrowie wychowanków. Uważano je wszakże za złe konieczne i wówczas i w długich okresach późniejszych. Nie jest na pewno rzeczą przypadkową, że z pierwszymi wyraźniejszymi postulatami tego rodzaju występuje dopiero **K o m e n s k y**, który równocześnie żąda nauczania powszechnego. **L o c k e** i **R o u s s e a u** rozwijają sporo szczegółów higieny wychowawczej; drugi z nich, przenosząc swego Emila na łono przyrody, wypowiada tym samym wojnę ówczesnej niehigienicznej szkole. Myśl ta już potem czyni ciągłe postępy. Lata trzydzieste zeszłego stulecia przynoszą pierwszy przykład organizacji nadzoru lekarskiego szkół wielkiego miasta (Paryż); o jedną generację później idą za nim szkoły średnie szwedzkie. Dalej już ruch szerzy się nieprzerwanie, od kraju do kraju. Torują mu drogę rewelacyjne wyniki masowych badań dziatwy i młodzieży szkolnej, w latach 60-tych do 80-tych, jak prace **C o h n a** nad wzrokiem dzieci wrocławskich, antropometryczne pomiary dziatwy amerykańskiej **B o w d i t c h ' a**, dane dotyczące ogólnego stanu zdrowia w szkołach duńskich (**H e r t e l**) i szwedzkich (**Key**) i w. in.

Pod naciskiem tych faktów określano warunki zdrowotne budynku i urządzeń szkolnych, powstała higiena wychowania i nauczania, wprowadzono wykłady higieny, popierano nowe metody pedagogiczne i dydaktyczne, udoskonalono opiekę nad dziećmi umysłowo lub fizycznie upośledzonymi, nade wszystko jednak wprowadzono stały nadzór lekarski nad szkołami. Zrazu przodowały w tej akcji większe i bogatsze miasta. Później postarano się o ustawowe zapewnienie tych dobrodziejstw wszystkim szkołom danego kraju; pierwszy przy-

kład wzorowej ustawy tego rodzaju dała Anglia (1908).

**3. Higiena szkolna w Polsce.** Prekursorami racjonalnej pieczy nad zdrowiem dziatwy szkolnej byli u nas, jak wiadomo: **K o n a r s k i**, działacz **K o m i s j i E d u k a c j i N a r o d o w e j** (zwłaszcza **P i r a m o w i c z**), **Jędrzej Ś n i a d e c k i**, **C z a c k i**. Pierwszy z nich zasłużył się dbałością o gmachy szkół pijarskich, oraz przepisami zdrowotnymi. Drudzy rozwinęli te przepisy do dużej doskonałości, a nadto zaprowadzili nauczanie higieny. **W i l e Ń s k i** profesor dał nam pierwsze polskie dziełko o higienie wychowawczej (zwiąż ją wychowaniem fizycznym). Ostatni wreszcie powołał w Krzemieńcu pierwszych lekarzy szkolnych.

Następne dziesięciolecie mało sprzyjały postępowi w tej dziedzinie. Dopiero zatem od lat 70-tych, w następstwie uzyskania skromnej autonomii w zaborze austriackim, zaczyna się żywszy ruch. Inicjuje go **T a d e u s z Z u l i Ń s k i** (Lwów) akcją na rzecz nauczania higieny w szkołach, oraz pierwszym polskim podręcznikiem higieny szkolnej. Lata 80-te przynoszą nam pierwsze kolonie wakacyjne (Warszawa, Poznań; inicjator **S t. M a r k i e w i c z**); 90-te zaś dają zwrot decydujący. Powstaje Warszawskie Towarzystwo Higieniczne wraz z filiami na prowincji i sekcjami higieny wychowawczej, oraz miesięcznikiem własnym („Zdrowie”). Ogłasza się szereg badań masowych dziatwy szkolnej (**K o s m o w s k i** i in.). Wreszcie Warszawa i Lwów wprowadzają miejskich lekarzy szkolnych.

Na przełomie stuleci nadzór lekarski doznaje zrównania z najlepszymi wzorami Zachodu w czołowych polskich szkołach prywatnych zaboru rosyjskiego (inicjator: **S t. K o p c z y Ń s k i**). Od przelomu stuleci też otrzymujemy coraz więcej wzorowych gmachów szkolnych. Małopolska uczestniczy w tym ruchu głównie za sprawą **H. J o r d a n a**.

W wyniku ostatecznym odrodzona Rzeczpospolita otrzymuje w spadku po

latach minionych nie tylko chlubne tradycje, lecz silny ruch naukowy, spopularyzowany wśród ogółu społeczeństwa, wiele wzorowych organizacji i urządzeń i, co najważniejsza, liczny i doborowy sztab specjalistów naszej dziedziny. Ale też zadanie, jakie musieli podjąć, było i jest olbrzymie, zwłaszcza w zakresie budownictwa szkolnego. Najdonioślejsze triumfy uzyskano na polu upowszechnienia nadzoru lekarskiego. W r. szk. 1930/31 tylko 3% państwowych szkół średnich i seminariów oraz 7% państwowych szkół zawodowych nie posiadało lekarzy szkolnych. Miasta większe idą w te ślady (na czele Warszawa z 56, Łódź z 25 lekarzami dla szkół powszechnych; ogółem w 24 miastach, 216 miejskich lekarzy szkolnych). Przesilenie finansowe Państwa i samorządów odbiło się niestety w latach ostatnich pewnym pogorszeniem tych stosunków.

Postęp tu omawiany jest oczywiście dziełem wielu pracowników. Lecz szczególnie wielkim szczęściem dla Polski było pozyskanie na organizatora całości wspomnianego już St. K o p c z y ń s k i e g o (ostatnio jako naczelny wizytator higieny w Ministerstwie Oświecenia). Lwią część zasługi jemu przypiszemy. Ruch naukowy tej dziedziny zdobył nową podporę w katedrach higieny wydziałów lekarskich (prof. G ą d z i k i e w i c z, Kraków i in.). Poznań otrzymał nadto katedrę higieny szkolnej (wziasz z teorią wychowania fizycznego). Tam też powstaje czasopismo „Wychowanie Fizyczne” (od 1920; w r. 1932 przeniesione do Warszawy), poświęcone w znacznej części zagadnieniom higieny szkolnej. Literaturze książkowej przodują dwa wydania wielkiego podręcznika zbiorowego pod redakcją Kopczyńskiego („Higiena szkolna”).

## WARUNKI ZDROWOTNE BUDYNKU SZKOLNEGO

**4. Położenie.** Już teraz, na wstępie stajemy przed typowym przykładem konieczności zawarcia kompromisu między kilkoma częściowo rozbieżnymi postulatami natury zdrowotnej, pedagogicznej i ekonomicznej. Dziecko nie powinno mieć do pokonania między domem a szkołą drogi przekraczającej 3 km. Z drugiej strony budynek szkolny trzeba umieścić, w miarę możliwości, w otoczeniu zdrowym i pięknym, w bezpośrednim sąsiedztwie pól i lasów, lub przynajmniej ogrodów, z dala od źródeł wyciewów i hałasów (fabryki, koleje, tramwaje, targowiska itp.).

Obszar przeznaczony na szkoły oblicza się na najmniej 5500 m<sup>2</sup> dla szkół 1—3-klasowej, 8500 m<sup>2</sup> zaś dla 4—7-klasowej. Tylko w trudnych warunkach większych miast można tę normę zmniejszyć (rezygnując np. z ogrodu szkolnego i mieszkania kierownika). Ogółem należy pamiętać, że szkoła wraz ze swym boiskiem, ogrodem i dalszym otoczeniem przez znaczną część dnia

staje się środowiskiem dla setek organizmów młodocianych, a więc bardzo wrażliwych. W licznych też przypadkach jest z natury rzeczy powołana do tego, by wyrównywać pewne braki zdrowotne środowiska domowego ucznia.

**5. Pokój klasowy.** Ta najważniejsza część budynku szkolnego musi spełniać cały szereg wymagań higienicznych. I tak, przede wszystkim co do orientacji swych okien wobec stron świata, winna zapewnić możliwie wielką sumę nasłonecznienia murów. Lecz i wewnątrz klasy, przy zalecanym dość często zwróceniu na południowschód, korzysta z promieni, które jednak nie sięgają w czasie lekcji zbyt głęboko. Inni są za orientacją odpowiadającą końcowi lekcji (południe lub PdZPd), by bez kolizji z pracą ucznia dać ścianom klasy maksimum osuszenia i nagrzania. Oczywiście w budynkach wielkich nie zapewnimy wszystkim klasom tych warunków; zadowolimy się nawet częstokroć tylko uniknięciem

Tablica IX.



Tadeusz Żuliński.



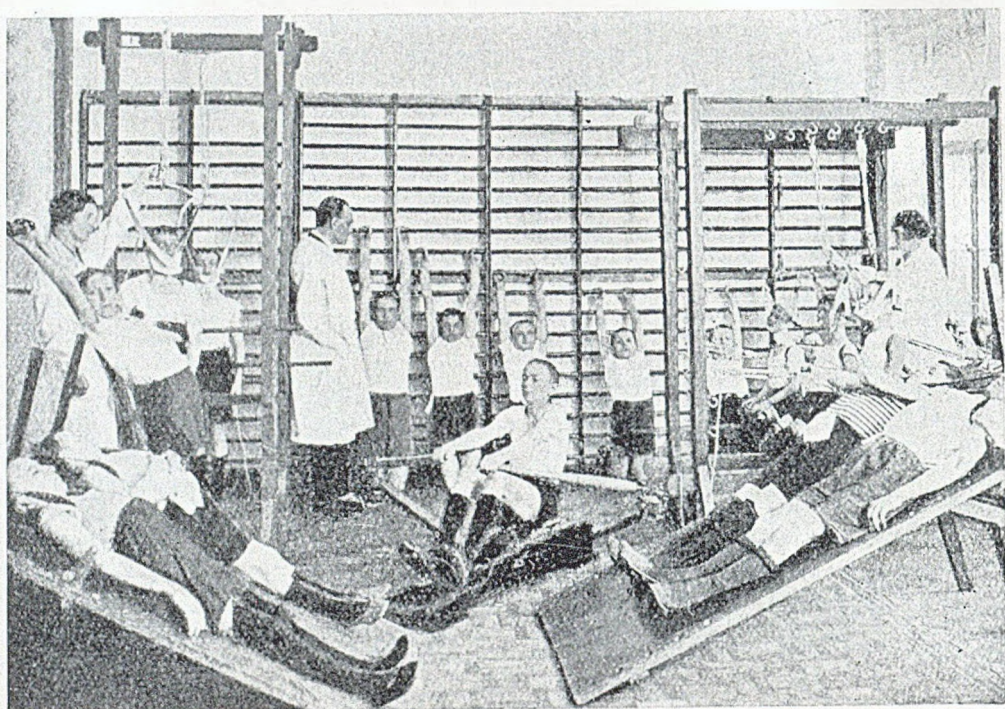
Stanisław Markiewicz.



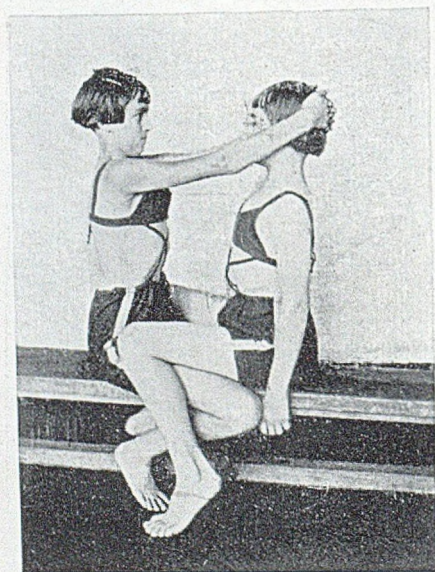
Henryk Jordan.



Stanisław Kopczyński.



Poradnia ortopedyczna szkolna w Warszawie (z Kopczyńskiego).



Gimnastyka wyrównawcza szkół poznańskich (Dega).  
Ćwiczenie mięśni karku.

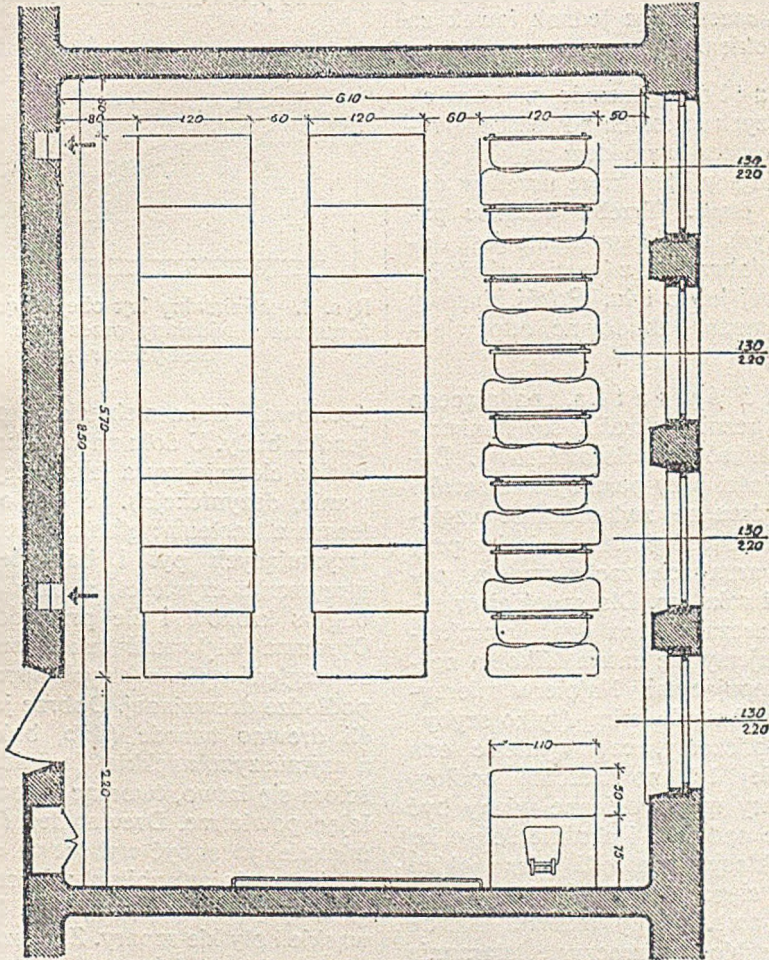


Kontrola postawy przy pomocy lustra.

orientacji północnej, czy jej silniejszych domieszek.

Wymiary klasy mają określone granice minimalne i maksymalne. Pierwsze z nich to najmniej 1 m<sup>2</sup> podłogi

z ostatniej ławki uczeń dobrze widział i słyszał; 6 m szerokości, by (przy oknach tylko z lewej) najdalszy od okna uczeń miał dość światła dziennego. Wysokość 3,50 do 4 m. Tym sposobem nie



Rys. 7. Rzut poziomy pokoju klasowego (Eychhorn).

gi i 3,5 m<sup>3</sup> (dla starszych więcej) powietrza na jednego ucznia. Poza tymi ogólnohigienicznymi względami (unikanie ścisłu, utrudniającego regulację ciepła i wzmagającego okazje do zetknięć wzajemnych i zakażeń; wentylacja), są też inne, zależne od zajęć szkolnych. Te nam dyktują maksyma: 9 m długości, by

tylko pedagogiczno-dydaktyczne, lecz i zdrowotne postulaty ograniczają liczbę dzieci w klasie do czterdziestu kilku najwyżej. Niestety, trudności finansowe i organizacyjne nieraz (w okresie przesilenia zaś w większości szkół) każą przekraczać tę normę.



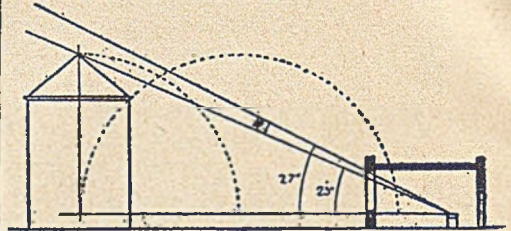
Wolne miejsca (przejścia) w klasie: pas 2 m wzdłuż przedniej ściany (przy katedrze); po pół m przy ścianie okiennej oraz tylnej; po 60 cm między ławkami; 1 m przy ścianie odokiennej. Staramy się w ten sposób dać uczniowi konieczne minimum swobody ruchów, nie rozsuwając jednak ławek za daleko od okien.

Światło wyłącznie z lewej jest w naszych szkołach powszechną regułą, dyktowaną względem na cień ręki nie zasłaniający liter, które uczeń w danej chwili pisze. Trzeba wszakże pamiętać o tym, że dopuszczalne jest dodatkowe (słabsze niż z lewej!) oświetlenie z prawej lub z tyłu. Pokój klasowy wówczas można zbudować odpowiednio szerzej.

Ilość światła, padającego na pulpit ucznia, określa się minimalnie na 50 luksów (świecometrów). Badania tej ilości przy pomocy fotometrów są bardzo żmudne, zwłaszcza ze względu na konieczność powtarzania ich przy różnych warunkach zachmurzenia, porach dnia i roku itp. Dla szybkiej orientacji, wystarczającej na ogół w praktyce, posługujemy się zatem kilkoma normami następującymi. Najpierw mierzymy powierzchnię świetlną (tylko szyby) okien i obliczamy, czy wyniesie ona przynajmniej 1/5 powierzchni podłogi klasy. Filary międzyokienne winny być nie szersze nad 1 m i skośnie ścięte ku środkowi klasy. Krawędź górna okien pozioma i sięgająca jak najbliżej sufitu (max. 50 cm). Ramy okienne wąskie i rzadkie, szkło przezroczyste, starannie myte. Z każdego miejsca uczniowskiego oko (ustawione w poziomie pulpitu) widzi kawałek nieba. Pomiaru dokładniejsze obliczają minimalny kąt, którego wierzchołek leży w oku, ramiona zaś obejmują górny i dolny koniec tego skrawka firmamentu, na 40°. Wynika stąd, że np. jakiś budynek naprzeciw szkoły, by nie zmniejszać tego kąta, musi być od niej oddalony na co najmniej podwójną wysokość własną, mierzoną

do linii poziomej, przechodzącej przez oko.

Piecza o wzrok ucznia w dalszym ciągu decyduje o wyglądzie ścian pokoju klasowego. Są one gładkie lecz matowe, malowane w kolorach, które odbijają dużo promieni, nie męcząc jednak oczu



Rys. 8. Minimalny kąt obejmujący skrawek firmamentu widziany przez ucznia w klasie (Eychhorn).

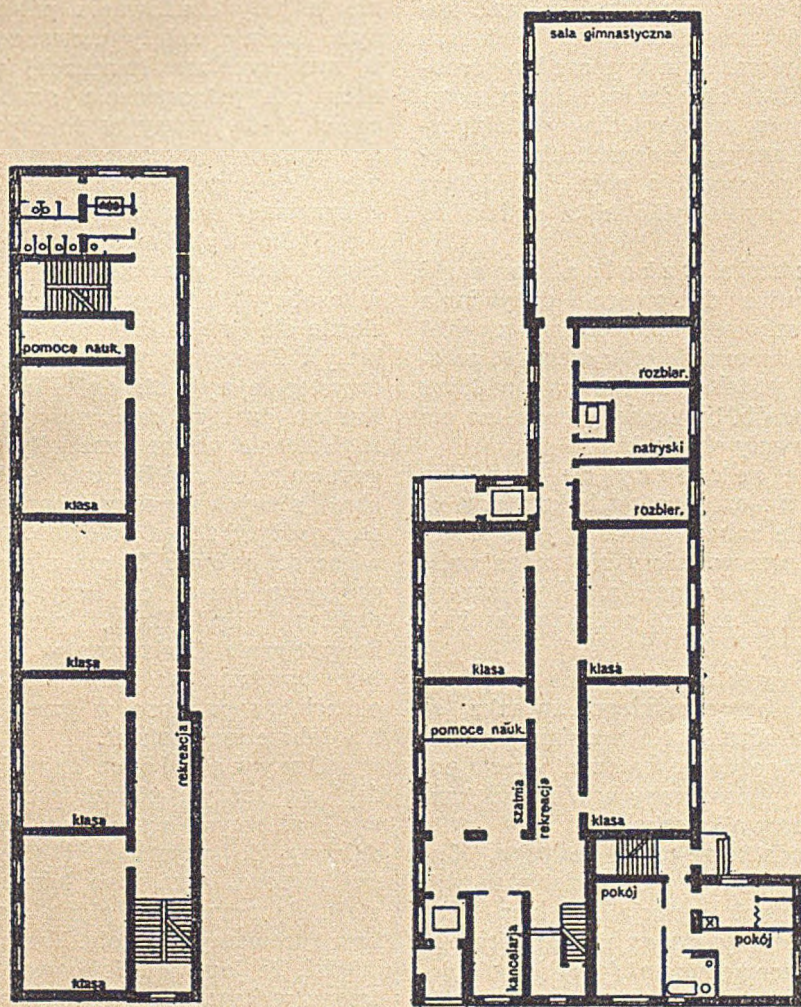
(perłowa, jasno-niebieska itp.). Sufit gładki, biały. U dołu na wysokość 1,50 m odcień ciemniejszy a farba olejna (zmywanie, dezynfekcja). Podłoga najlepsza z linoleum: gładka, bez szpar zatrzymujących pył i bakterie, ułatwia utrzymanie czystości, a przy tym tłumi odgłos kroków i źle przewodzi ciepło. Ogromna większość szkół musi jednak ze względów finansowych poprzestać na podłodze drewnianej. Dobrze jeszcze, jeśli drewno twarde (dąb, buk); gorzej z najtańszym, miękkim (sośnina itp.), bo ściera się łatwo, tworząc wyboje i zapyłając powietrze. Drewno też (zwłaszcza miękkie) musi być wyborowe, suche, bez sęków, o słojach zbitych; deszczułki wąskie, spajane na wpust, dają liczne lecz wąskie i płytkie szpary. Zapuszczenie gorącym olejem lnianym, a nadto pokostowanie lub farba olejna dopełniają całości (o zaprawie pyłochłonnej później), utrudniając tworzenie wybojów i pyłu. Wszystkie krawędzie pokoju zaokrąglone dla łatwiejszego oczyszczenia.

**6. Inne pokoje.** Warsztaty dla uczniów (obróbka drewna, metali, kartoniarstwo itp.) umieszczamy na parterze; w razie wyjątkowej ciasnoty zadowolimy się poddaszem lub (zupełnie

suchymi!) suterrenami. Miejsca trzeba tu w dwójnasób, w porównaniu z klasą ( $2 \text{ m}^2$  podłogi na ucznia).

Sala gimnastyczna pomieści się najlepiej w osobnym skrzydle bu-

kość 5,5 m. Duże okna w obu dłuższych ścianach (dolny brzeg najmniej 1,5 m od podłogi, by umożliwić użycie piłek) ułatwiają przewietrzanie na przestrzeni. Podłoga (dla sprężystości przy biegach,



Rys. 9. Jednostronnie i obustronnie obudowany korytarz szkolny (Eychhorn).

dynku (gwar, wstrząsy), w bezpośrednim sąsiedztwie boiska. Wymiary nie mniejsze niż  $3 \text{ m}^2$  powierzchni podłogi na ucznia, konfiguracja najkorzystniejsza prostokąta  $n \times 2n$ , a zatem dla klasy z 50 dzieci np.  $9 \times 18 \text{ m}$ . Wyso-

skokach etc.) z wąskich deszczulek doborowej jedliny, napuszczana 2 do 3 razy do roku gorącym olejem lnianym lub linoleum na podkładzie z miękkiego drewna. Obok znajduje się szatnia, umywalnia, pokój na przenośne sprzęty ćwiczeb-

ne; pożądane też natryski. Używanie tej sali na inne cele (sala aktowa, sala zebrań itp.) niewskazane ze względu na niemożliwe wówczas utrzymanie należytej czystości.

Podobnie jak warsztat i sala rysunkowa może być w razie konieczności umieszczona na poddaszu i mieć wówczas światło górne lub górnoboczne. Również orientacja ku północy, pożądana tu ze względów dydaktycznych, nie znajdzie zastrzeżenia u higienisty, gdyż chodzi o pokój, w którym uczeń przebywa tylko kilka godzin na tydzień.

Kuchnia szkolna do nauki gospodarstwa domowego i dożywiania działwy szkolnej ma wymiary zwykłej klasy. Umieszcza się ją w suchym i przewiewnym podzieleniu lub na poddaszu w taki sposób, by zapachy kuchenne nie przedostawały się do klas.

Sale rekreacyjne przydatne wszędzie a niezbędne, gdzie korytarze są wąskie dla zabaw dzieci w dnie słotne podczas przerw. Liczy się tu najmniej 1 m<sup>2</sup> podłogi na ucznia. W większych budynkach te sale są pożądane na każdym piętrze.

Pomijamy tu szereg innych pokoi, nie mających bezpośredniego związku ze zdrowiem ucznia. Na wzmiankę zasługuje tylko pokój lekarski, wraz z poczekalnią, umieszczony w bliskości kancelarii kierownika szkoły.

**7. Dodatkowe części budynku.** Korytarze mają w najlepiej planowanych szkołach wejścia do klas tylko z jednej strony, drugą zaś graniczą ze światem zewnętrznym (obudowanie jednostronne). Daje to dobre warunki oświetlenia, przewietrzania i czystości. Niestety ze względów finansowych zbyt często obudowuje się obustronnie, co należałoby bezwzględnie zabronić. Niezłe wyniki otrzymuje się natomiast drogą kompromisu, przerywając obustronność w kilku miejscach dla dopuszczenia światła i powietrza.

Już dla obudowy jednostronnej i wówczas, gdy korytarz służy celom

wyłącznie komunikacyjnym, oblicza się jego szerokość na najmniej 3 m. Najczęściej jednak rola korytarza na tym się nie kończy: służy też jako szatnia i zastępuje salę rekreacyjną. Wtedy szerokość winna wzrosnąć do 4,5 m minimalnie a przy obudowaniu pół-obustronnym, szatnie należy umieszczać tylko w rozszerzeniach (wnękach) przy oknach ich jednostronnie obudowanych części. Znowu mamy tu do czynienia ze szczegółami lekceważonymi jeszcze u nas dość powszechnie dla opacznie zrozumianej oszczędności.

Tylko wyjątkowo zamożne szkoły mogą sobie pozwolić na szatnie w osobnych pomieszczeniach (w podziemiu dla całej szkoły lub obok każdej klasy). Zajmiemy się tu zatem jedynie przystępniejszym dla ogółu uczelni użytkowaniem do tego celu części korytarza. Higienicznie ważne szczegóły tego zagadnienia to zapobieżenie stykaniu się ubrań różnych uczniów (choroby zakaźne, pasożyty); stąd odległość wzajemna wieszadeł najmniej 30 cm, a również odgródzenie szatni od korytarza siatką drucianą itp. Dalej, przewietrzanie i ogrzewanie (zwłaszcza w czasie słoty): wspomniana już wnęka przy oknach, zaopatrzona w grzejniki, spełnia dobrze ten postulat.

Umywalnie, co najmniej po jednej na każdym piętrze obok ustępów są koniecznym warunkiem wdrażania działwy do czystości. Ustępy źle umieszczone, urządzone lub utrzymane stają się prawdziwą plagą dla stosunków zdrowotnych szkoły. Trzeba też pamiętać, że jedynie miejscowość zaopatrzona w kanalizację i wodociągi może sobie pozwolić na umieszczenie tych urządzeń w budynku szkolnym. A i wówczas trzeba dołożyć wszelkich starań, by wyziewy nie dostawały się do korytarzy, a stamtąd do klas. Najlepszą gwarancją w tej mierze daje dobudówka, sięgająca w głąb podwórza a połączona na każdym piętrze z korytarzem-sionką stale na przestrzał przewietrzaną. Jeśli o tym zapomniano przy projektowaniu,

należy przynajmniej zdwoić czujność co do wentylacji ustępów, przedsionka między ustępami i korytarzem, jako też samoczynnego zamykania drzwi po jego obu stronach. Także splukiwanie samoczynne jest jedynie pewne, zwłaszcza w szkołach powszechnych. W miejscowościach bez wodociągów i kanalizacji budujemy ustępy w odległości 10—20 m od gmachu szkoły, unikając strony, z której wieją najczystsze wiatry. Pomijamy tu resztę szczegółów, jako należąca do higieny ogólnej i budownictwa.

Wodę do picia winniśmy udostępnić uczniom na korytarzu każdego piętra. W szkołach, zaopatrzonych w wodociąg, będzie to najczęściej kurek otwieramy na czas przerw tak, że prąd wody stale opłukuje kubek umieszczony w muszli poniżej. Wzmaga to bezpieczeństwo od zakażeń, które zresztą staramy się podtrzymać poczeniami o konieczności starannego płukania wspólnego naczynia przed i po picciu. Bliższe ideału (choć kosztowniejsze) są małe wodotryski o słabym prądzie, otoczone brzegiem takiej wysokości, że nie dozwala dotknąć ustami rurki. W budynkach bez wodociągów ustawia się duży zbiornik wody do picia i postępuje zresztą jak wyżej.

Natryski są urządzeniem nieodzownym w prawdziwie nowoczesnej szkole. Umieszczamy je w obszernym, widnym, dobrze ogrzewanym i przewietrzanym podziemiu, licząc na obsłużenie równoczesne, we wspólnej salce, połowy normalnej klasy. Starsze instalacje (które u nas jeszcze przeważają) izolują poszczególnych uczniów tylko w szatni sąsiadującej z natryskami, nie zaś podczas samej kąpeli. Później poczyniono lepsze doświadczenia (zwłaszcza gdy chodzi o dziewczęta lub starszych chłopców) z salką natrysków również podzieloną na kabiny. Oczywiście podwyższa to koszt instalacji i komplikuje nadzór ze strony służby i nauczycielstwa. Lecz za tę cenę otrzymujemy lepszą frekwencję kąpeli, a nadto nie wchodzimy w niepotrzebny konflikt z cennym i ze

stanowiska biologicznego poczuciem wstydu. Do natrysków wrócimy jeszcze później, przy omawianiu czystości w szkole.

**8. Boisko. Ogród.** Boisko przy budynku szkolnym należy obliczać tak, by na każde dziecko przypadało najmniej 5 m<sup>2</sup>. Da to, dla normalnej szkoły 7-klasowej, powierzchnię 1750 m<sup>2</sup>, a przy klasach równoległych odpowiednio więcej. Nadto jednak i zarysy tej przestrzeni nie są obojętne. Boisko bowiem ma służyć nie tylko jako miejsce swobodnych, nieorganizowanych zabaw w czasie przerw, lecz także gimnastyce, grom i sportom w godzinach na ten cel przeznaczonych. Pożądany zatem będzie prostokąt, odpowiadający choćby wymiarom wymaganym przy palancie (30 × 60). Brzegi boiska obsadzamy cienistymi drzewami, nawierzchnię zaś żwirujemy, starannie walcujemy i skrapiamy. Szkoły średnie (i najwyższe klasy szkół powszechnych) potrzebują poza tym, dla większych gier i sportów w godzinach popołudniowych, boiskostadionu trawiastego, okolonego bieżnią żużlowaną (patrz rozdział „Wychowanie fizyczne”). U nas wyjątkowo tylko zdarza się, by jedna szkoła zdobyła się na takie urządzenie własne. Wcale nieźle jednak działają stadiony, budowane przez samorządy lub wspólnym kosztem kilku szkół, przy odpowiednim podziale godzin i dni.

Ogród szkolny, o powierzchni obliczanej na około 2500 m<sup>2</sup>, służy nauczaniu pogładowemu przyrodoznawstwa, lecz zarazem daje działwie sposobność do pracy ogrodniczej, zwiększa zatem ilość czasu spędzanego pod działaniem wolnego powietrza i słońca oraz ruchu.

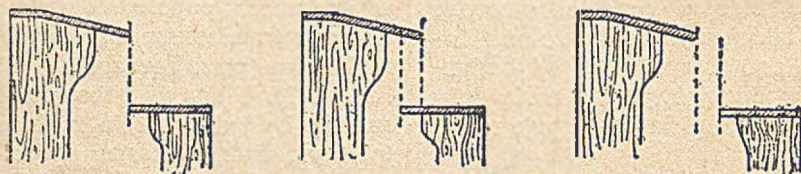
**9. Urządzenie wewnętrzne.** Ławki i szkolne będą jedynym sprzętem, którym się zajmujemy, tylko one bowiem mają doniosłe znaczenie zdrowotne. Co prawda, samo przebywanie w jednej z najmniej zdrowych pozycji — siedzącej — w ciągu szeregu godzin zrzędu dzień w dzień musi się odbijać niekorzystnie

na zdrowiu ucznia, staramy się przeto tę sedenterię szkolną ograniczyć (o czym później)). Niezależnie od tego wszakże stwierdzono wielokrotnie, że dobre lub złe ławki mają poważny wpływ na te zjawiska, przede wszystkim zaś na rzadsze lub częstsze występowanie wad postawy i krótkowzroczności.

Najważniejsze pod względem higienicznym wymiary ławki szkolnej dotyczą stosunku wzajemnego pulpitu i siedzenia. Pierwszy z nich to *r ó ż n i c a*: linia pionowa, mierząca różnicę poziomów tych dwóch części ławki. Rzecz jasna, że wartość jej musi być dostosowana do wzrostu ucznia. Istotnie obliczono, że wynosi ona normalnie około  $1/7$  długości ciała dziecka, dla którego dana ławka jest odpowiednia. Zbyt wielka różnica przyczynia się do powstania zбочeń kręgosłupa (skolioz), bo np. dla oszczędzenia wysiłku przy pisaniu trzyma uczeń tylko prawe przedramię na pulpicie, lewe zaś poniżej. Zbyt mała

np. 115—125, 165—175 cm). Władze oświatowe komunikują te dane wytwórcom-specjalistom, u nas zaś nadto ogłoszono pomiary i rysunki, które umożliwią prawie wszędzie wykonanie dobrych ławek przez miejscowych stolarzy (nie bez kontroli oczywiście). Nauczyciel mierzy wzrost uczniów danej klasy z początkiem roku szkolnego; na tej podstawie oblicza, ile mu trzeba ławek różnych typów (dla jednej klasy zazwyczaj 2 lub 3 typy, w proporcjach rozmaitych). Stosownie do wyniku wymienia niektóre ławki i rozsadza uczniów odpowiednio. Przy tym mniejsze typy naogół umieszcza się ku przodowi, czyniąc wyjątki (za radą lekarza szkolnego) dla niedowidzących lub niedosłyszących, jak o tym poniżej.

Drugi najważniejszy wymiar nazywamy *o d s t ę p e m*. Jest to pozioma odległość między tylnym brzegiem pulpitu a rzutem jego na płaszczyznę siedzenia (ewent. na jej rozszerzenie ku



Rys. 10. Odstęp zerowy, ujemny i dodatni (Eychhorn).

różnica znów wymaga wzmoczenia wypukłości (kifozy) piersiowej części kręgosłupa. W obu przypadkach nadto możemy obawiać się niekorzystnego działania na wzrok (przybliżenie oka do pulpitu, to znów nachylenie głowy; patrz niżej, przy krótkowzroczności).

Jak w praktyce przystosować ten wymiar do potrzeb ucznia? Oto na podstawie tysięcy pomiarów, dokonanych na dziesiątku i młodzieży szkolnej danego kraju czy regionu, ustala się szereg (u nas 7) *t y p ó w ł a w e k* szkolnych<sup>1)</sup>, z których każdy odpowiada pewnym granicom długości ciała (więc

przodowi). Odstęp może być zerowy, ujemny lub dodatni. Znaczenie jego zdrowotne zaznacza się tylko w związku z czynnością, jaką uczeń jest zajęty. *P i s a n i e* wymaga odstępu *u j e m n e g o*, gdyż ręka i znaczna część przedramienia musi leżeć na pulpicie, przy odstępie tedy dodatnim zwiększyłaby się kifoza i nachylenie głowy (podobnie jak przy za małej różnicy, p. wyżej). Musimy jednak pamiętać, że odstęp ujemny ma poważną wadę tak, że poza pisaniem nie można go zalecać: upośledza swobodę ruchów.

Dlatego to przy wszystkich innych czynnościach (*c z y t a n i e*, słuchanie *w y k ł a d u*, rysunek odręczny itp.)

<sup>1)</sup> Por. artykuł „Urządzenia szkolne”.

odpowiedniejszym jest odstęp d o d a t n i. Jak teraz pogodzić te dwa wskazania? Jedno z rozwiązań, prostsze i tańsze, lecz mniej zadowalające, polega na kompromisie. Jest to odstęp z e r o w y. Budujemy ławkę tak, że ten odstęp mamy stale. Przy obu typach zajęć będzie on niecałkiem dobry, ale też niezupelnie zły. Uciekamy się doń tam, gdzie kwestia kosztu (tak konstrukcji, jak późniejszych częstszych naprawek) nie pozwala na sprawianie ławek z p u l p i t e m r u c h o m y m, dozwalającym każdej chwili zamienić odstęp dodatni na ujemny i naodwrot. Bywa to najczęściej pulpit z płytą suwaną, którą uczeń, chcąc pisać, przyciąga ku sobie (schowany pod płytą kałamarz staje się dostępnym tylko po tym przysunięciu, co uniemożliwia niewłaściwe użycie). Swoboda ruchów (także oddechowych) zwiększa się nadto łukowatym wycięciem brzegu pulpitu. Daje ono dobre oparcie przedramionom piszącego, równocześnie jak najmniej krępując jego tułów; jest pożądane przy obu rodzajach konstrukcji.

Płyta pulpitu ma też n a c h y l e n i e ku uczniowi, niezbędne dla ograniczenia nieuchronnego niestety nachylenia głowy, tak przy pisaniu, jak czytaniu. Dla pisania tego nachylenia płyty nie możemy zwiększyć powyżej jakich 10°, by oparcia przedramion nie uczynić iluzorycznym i nie przekroczyć miary zmęczenia mięśni. (W latach ostatnich wprowadzono tu i owdzie, zamiast ławek, s t o ł y i k r z e s ł a, por. art. „Urządzenia szkolne”, tabl. VI-c). Za cenę rezygnacji z nachylenia płyty, uzyskano możliwość np. zamiany klasy na pracownię — rzecz i zdrowotnie pożądaną).

Lekkie nachylenie w tył zresztą dotyczy również s i e d z e n i a oraz o p a r c i a (zaplecka) ławki. Pierwszy z tych szczegółów dyktuje nam wzgląd na częste złe przyzwyczajenie uczniów do garbienia się przy użyciu tylko przedniej części siedzenia. Drugi daje mniejsze zmęczenie mięśni grzbietnych dzie-

ka, zwłaszcza w kombinacji z innym jeszcze szczegółem: oparcie winno sięgać wwyż do połowy łopatki.

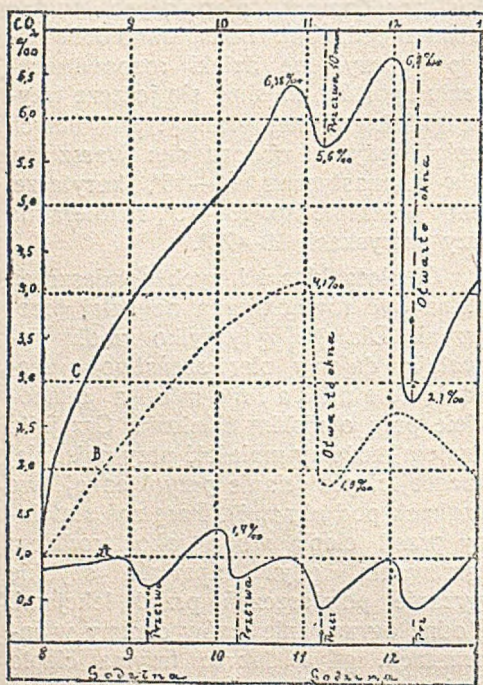
Inne zasady przejdziemy krótko. Ławka winna być najwyżej dwusiedzeniową, nie tylko dla łatwiejszej komunikacji, lecz i dla ograniczenia skupień i zetknięć uczniów (regulacja ciepła, zakażenia). Budowa ławki zyska na jak największej przejrzystości (kontrola i utrzymanie czystości), trzeba więc usunąć wszelkie zbędne części (progi po bokach itp. „Urz. szk”. tabl. V-c) a podnóżki ograniczyć tylko do klas najniższych (gdzie ławki można zbudować nieco wyżej, zmniejszając zmęczenie nauczyciela przy kontroli pracy dzieci).

**10. Ogrzewanie.** Ciepłota, do jakiej należy ogrzać klasy szkolne w chłodniejszej porze roku, waha się w przepisach różnych krajów od 15 do 18° C. Zależy to w znacznej mierze od zwyczajów narodowych, ulegających trudno i rzadko zmianom. U nas, mimo duże postępy poczynione dzięki rozpowszechnieniu sportów, musimy się jeszcze trzymać blisko górnej granicy. Dla innych części budynku oblicza się: warsztaty, sala gimnastyczna 14—16°, korytarze, schody, szatnie itp. 13—15°, rozbieralnia przy natryskach 18—20°.

Ciepłota klas i innych pomieszczeń winna być równomierna na całej przestrzeni. Dlatego, gdy tylko środki pozwalają, dajemy pierwszeństwo ogrzewaniu c e n t r a l n e m u, a mianowicie parą o niskim ciśnieniu. Grzejniki bowiem możemy umieścić przy najsilniej tracącej ciepło ścianie przyokiennej (we wnękach pod oknami). Parę zaś stawiamy przed ciepłą wodą jako środkiem ogrzewania, gdyż zapewnia szybkie ogrzanie pomieszczeń przed lekcjami. Wodne ogrzewanie znów cenimy w internatach, gdyż dobrze trzyma ciepło w ciągu nocy. Przy ogrzewaniu parą należy utrzymywać grzejniki we wzorowej czystości, gdyż pył na nich łatwo ulega przypaleniu, co działa szkodliwie na błony śluzowe.

Większość szkół naszych jest jednak skazana na posługiwanie się ogrzewaniem miejscowym (piecami). Starannie zbudowane piece kaflowe dają na ogół zadowalające wyniki. Podobnie nowszej konstrukcji piece żelazne. Przy tych rzeczach zasadniczą jest wylepianie niepalną gliną (szamotą) paleniska, a również podwójnych ścian pieca, między którymi znajdują się kręte przewody. Bez tych nowoczesnych urządzeń (których nie brak i w dobrych piecach kaflowych), piec żelazny staje się poważnym niebezpieczeństwem dla zdrowia uczniów, rozgrzewając się zbyt silnie i przepuszczając przez swe ściany tlenek węgla (czad, CO).

**11. Przewietrzanie.** Do niedawna panowała wszechwładnie (pokutująca zresztą po dziś dzień w niektórych podręcznikach) teoria P e t t e n k o f e



Rys. 11. Badanie CO<sub>2</sub> w powietrzu klasowym (Bruchnalski): A — górne okienka otwarte; B — okna otwarte o 11-tej; C — zamknięte okna i przewody wentylacyjne w ścianach aż do 12-tej.

ra, według której szkodliwe działanie powietrza zamkniętego i wypełnionego ludźmi tłumaczyło się głównie zwiększoną w nim zawartością dwutlenku węgla (CO<sub>2</sub>). W istocie w nieprzewietrzanych klasach (jak dowiódł m. in. w szkołach lwowskich K. Bruchnalski) zawartość ta (z 0,4 promille na objętość w powietrzu wolnym) może wznieść się do 6 promille i wyżej, a równocześnie powietrze daje złe samopoczucie i zmniejszoną wydajność pracy. Pomiar CO<sub>2</sub> zatem są dobrym wskaźnikiem zepsucia powietrza szkolnego, a norma pettenkoferowska (najwyżej 1 na 1000) nie straciła wartości jako miara dopuszczalnego zepsucia.

Nie możemy jednak uważać wzrostu dwutlenku za główną, a nawet w ogóle za przyczynę tego zepsucia, odkąd Flügg e (poparty później przez innych badaczy, zwłaszcza amerykańskich) dowiódł eksperymentalnie, że sam CO<sub>2</sub>, dodany sztucznie do powietrza zresztą dobrego, nie szkodzi nawet w stężeniach znacznie większych, niż wymienione. Szukano zatem innych przyczyn i znaleziono je nade wszystko w fizycznych własnościach atmosfery szkół, biur czy warsztatów: b e z r u c h u, p r z e c i e p l e n i u i w z m o ż o n e j z a w a r t o ś c i p a r y w o d n e j. Wszystkie te trzy czynniki, razem wzięte, utrudniają normalną utratę ciepła z powierzchni ciała, dając zastój ciepła i inne związane z nim zaburzenia. Chcąc ten proces ocenić cyfrowo, L. Hill skonstruował tzw. katatermometr, mierzący siłę chłodzącą otaczającej nas atmosfery czasem, którego odpowiednio zbudowany termometr ogrzany do temperatury ciała potrzebuje do ochłodnięcia o określoną ilość stopni. Metoda ta (jak również konkurująca z nią metoda „temperatur efektywnych”) potrzebuje



Rys. 12. Katatermometr L. Hilla

jeszcze dalszych prób, by w zupełności wyprzeć pomiary dwutlenku.

Poza tym pozostały w mocy nasze wiadomości co do innych chemicznych (poza CO<sub>2</sub>), mechanicznych i biologicznych zanieczyszczeń powietrza. Amoniak i siarkowodór (źródła: ustępy, jamy próchnicze w zębach uczniów itp.), lotne kwasy tłuszczowe (skóra uczniów), tlenki siarki (piece, kominy w sąsiedztwie szkoły) i inne, choćby w śladach nie dających bezpośrednio szkody fizycznej, wonią swoją na drodze psychicznej wywołują brak humoru i apetytu, przygnębienie i niechęć do pracy. Pył zaś, sam przez się szkodliwy dla dróg oddechowych, niesie nadto ze sobą nierzadko zarazki.

Jak w praktyce ukształtować przewietrzanie szkoły? W chłodniejszej porze roku rozkładamy je na dwa etapy. Podczas pierwszych minut każdej przerwy otwieramy okna i drzwi na przestrzzał, uzyskując zupełną wymianę powietrza, które przez resztę przerwy ogrzewa się do normalnej ciepłoty. Podczas lekcji znów nauczyciel każe kilkakrotnie na kilka minut otwierać górne okienka, skonstruowane tak, że prąd zimnego powietrza skierowują ku sufitowi, skąd nieco ogrzany opada w dół. Przewody wentylacyjne w ścianach wspomagają tę akcję, która jednak nigdy nie daje żądanej przez P e t t e n k o f e r a normy (2—3-krotna wymiana w ciągu godziny).

W lecie znów, zwłaszcza zaś w czasie upałów, trudności bywają inne. Mimo otwarcia wszystkich okien w całości, w razie braku wiatru, między powietrzem klasy a zewnętrznym nie ma żadnej wymiany, wobec tej samej tu i tam ciepłoty. Trzeba się wtedy uciec do otwarcia drzwi i okien na przestrzzał. Wówczas minimalne różnice temperatury (wynikające z różnic nasłonecznienia itp.) między przeciwległymi ścianami budynku zazwyczaj wywołują łagodny ruch powietrza i sprawiają ulgę przecieplonym ciałom uczniów.

**12. Oświetlenie sztuczne.** Szkoła stara się skupiać swą pracę, aby jak najwięcej korzystać ze światła słonecznego. Mimo to, zwłaszcza w szkołach średnich, nie można w zupełności uniknąć pracy przy świetle sztucznym. Znaną nam już normę 50 luksów staramy się skombinować z dwiema innymi: możliwie równomiernym rozłożeniem światła, oraz brakiem olśnienia oczu silnym blaskiem, a także rozgrzania głowy ucznia. Oprócz odpowiedniego rozmieszczenia lamp, wchodzi tu w rachubę wysokość ich zawieszenia oraz odbicie i rozproszenie światła. W szkołach najlepszym okazał się tzw. system oświetlenia półpośredniego, przy którym matowo-biała oprawa lamp u dołu ma szkło mniej przezroczyste niż wyżej, tak że pulpit ucznia otrzymuje światło częścią odbite od sufitu, częścią rozproszone przez oprawę, łagodne, bez blasku.

Co do wyboru źródła światła, poza najlepszymi lampami elektrycznymi żarowymi, w wielu szkołach posługiwano się musimy światłem gazowym lub naftowym. Oba mają wadę wytwarzania sporej ilości ciepła, nadto zaś (nawet przy ostatnich ulepszeniach) zanieczyszczają powietrze (para wodna, CO<sub>2</sub>, gaz świetlny, kopeć itp.). Zastosowanie najlepszych systemów (siatki auerowskie, palniki okrągłe) i staranna obsługa mogą tę wadę znacznie ograniczyć.

**13. Czystość w szkole.** Ogólna profilaktyka chorób zakaźnych oparta jest w szkole nowoczesnej przede wszystkim na zabiegach dotyczących czystości. Należy tu najpierw praca służby szkolnej (kontrolowana przez kierownika, nauczycielstwo i lekarza, a wspomagana przez młodzież) nad utrzymaniem w czystości budynku. Ilość pyłu i zarazków, wprowadzanych do gmachu, redukuje się do możliwego minimum przez starannie kontrolowane wycieranie obuwia przy wejściu do szkoły w przedsionku. Tam na ten cel umieszcza się na całej szerokości przejścia ruszty żelazne (w najbiedniejszych szkołkach choćby drewniane), a za nimi



maty kokosowe (od biedy słomiane). Nadto małe maty przed drzwiami każdej klasy czy sali zajęć itp.

Z wszelkich pomieszczeń największa czystość musi panować w sali gimnastycznej, gdzie marsze, biegi, skoki itp. inaczej wzbijałyby tumany kurzu, a korzyść zdrowotna z ćwiczeń stanęłaby pod znakiem zapytania. Obok zatem najstaranniejszego oczyszczania i odkurzania sali i przyrządów, po każdej lekcji wyciera się całą podłogę wilgotną ścierką (zabieg łatwy i szybki, wykonywany przez uczniów). Do profilaktyki należą tu: obowiązkowa zmiana obuwia na ćwiczebne, oraz nieudzielanie sali na żadne inne cele. Zaprawę pyłochłonną możemy zastosować w szatni przyległej, lecz nie w sali gimnastycznej (śliskość).

Natomiast oczyszczanie drewnianej podłogi w pokojach klasowych, korytarzach, salach rekreacyjnych, warsztatach itp., zyskuje ogromnie na użytku zapytania, jak tego dowiodły liczne pomiary pyłu i bakterii. Zaprawia się podłogę trzy razy do roku (po zmyciu gorącym ługiem), codzienne zaś zamiatanie odbywa się na sucho, specjalnie twardą szczotką (piasawa), która kurzu nie wzbija, lecz usu-

wa zbity w grudki. Gdzie musimy się obyć bez tej zaprawy, zamiatanie trzeba poprzedzić posypaniem podłogi mokrymi trocinami. Przezroczyste umeblowanie klasy (patrz wyżej), jak również skandynawskie urządzenia sal gimnastycznych i warsztatów w wysokim stopniu ułatwiają i przyspieszają pracę nad oczyszczeniem budynku, a również i kontrolę jej wyników, oraz współpracy uczniów w utrzymaniu czystości.

Wszystkie te zabiegi zyskują najdzielniejszego sprzymierzeńca w natury skach szkolnych. Ponieważ nie wszędzie jeszcze (poza internatami) udało się uczynić kąpiele obowiązkowymi lub stosować je częściej niż raz na 2 tygodnie, nie jest to zabieg hartujący, lecz wyłącznie oczyszczający. Dla znacznej części działwy stanowi on pierwszą sposobność zaznania rozkoszy z czystości ciała, co przeobraża często stosunek ucznia do naszych usiłowań higienicznych, a nawet poprawia powietrze w klasie. Niektóre pionierskie szkoły idą dalej, zaprowadzając wspólne mycie zębów przed nauką, gdzie indziej znów płukanie gardła roztworem przeciwnilnym, uzyskując znaczne zmniejszenie przypadków próchnicy zębów, to znów angin i innych zakażeń.

## HIGIENA NAUCZANIA

**14. Zmęczenie, przemęczenie, przeciążenie.** W latach 90-tych zeszłego stulecia, podczas największego zapału do pomiarów zmęczenia u uczniów, niektórzy badacze niecałkiem jasno zdawali sobie sprawę z praktycznego celu tych dociekań. Rzecz wyglądała tak, jakby im chodziło o ograniczenie zmęczenia, zjawiska rzekomo szkodliwego, do jakiegoś nikłego minimum. Reakcja przysła jednak dość rychło. B i n e t i H e n r i np. w swojej klasycznej monografii zaznaczyli, że wychowawczo korzystne działanie zmęczenia nie ulega wątpliwości i zasługuje na osobne studium. Zmęczenie jest objawem psycho-

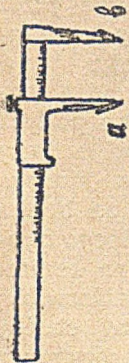
fizjologicznym, który odgrywa niezmiernie ważną rolę kłapy bezpieczeństwa, chroniącej nas od przemęczenia, jako zjawiska patologicznego lub, częściej znacznie, od przeciążenia. stojącego co najmniej blisko granicy między fizjologią i patologią.

Istotne przemęczenie (*surmenage*) intelektualne zgodziliśmy się już oddawna uważać za rzecz nieczystą w wieku szkolnym. Zależy ono od intensywnego wysiłku woli, do którego dziecko w ogóle nie jest zdolne, a młodzieniec tylko indywidualnie i okresowo (przygotowanie do trudniejszych egzaminów w szkołach średnich lub wyższych).

Mathieu wprowadził natomiast pojęcie przeciążenia (*malménage*), z którym spotykamy się codziennie na wszystkich stopniach wieku szkolnego, a nawet w przedszkolach. Składa się nań cały szereg fizycznych i psychicznych niedogodności, które szkolnictwo dzisiaj, mimo wszelkich starań, tylko tu i ówdzie częściowo zdołało usunąć: brak ruchu, złe powietrze, przymus, nuda, zmęczenie sumujące się wskutek złego rozkładu wysiłków i przerw w pracy itp.

15. **Pomiary zmęczenia i ich ważniejsze wyniki.** Zmęczenie intelektualne jest w istocie swej nade wszystko zmęczeniem czynnej uwagi. Objawia się zatem zwolnieniem tempa wykonywanej pracy, a po wtóre zwiększeniem ilości popełnianych błędów. Te dwa symptomy, jako dostępne pomiarom, stały się zatem podstawą szeregu metod badania zmęczenia (Sikorski i jego liczni następcy), które możemy nazwać bezpośrednimi lub psychologicznymi. Stan zmęczenia czy wypoczęcia danego ucznia bada się, polecając mu wykonywać jakąś pracę intelektualną próbną (dodawanie liczb, uczenie się liczb na pamięć, zatrzymywanie w pamięci szeregu szczegółów, dyktanda, uzupełnianie opuszczonych wyrazów w tekście itp.) i wynik jej określa się liczbowo według podanych właściwości.

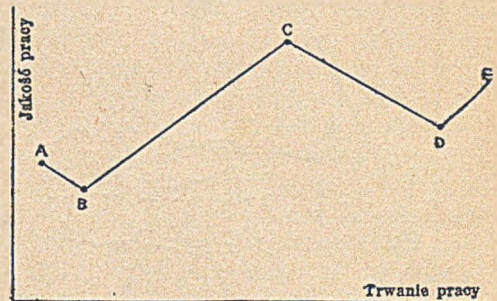
Metody pośrednie czyli psychofizjologiczne na ogół gorzej ostały się w ogniu krytyki. Na wzmiankę wśród starszych z nich zasługuje chyba tylko metoda estezjometryczna (Griesbach i in.), mierząca cyrklem suwakowym (najczęściej na czole między brwiami) najmniejszą odległość kołców przyrządu, przy której uczeń jeszcze czuje dwa dotknięcia (zmęczenie tę odległość zwiększa). Mierzy ona właściwie zdolność do skupienia uwagi. Nowsza znacznie metoda punktowania (*tapping*;



Rys. 13. Estezjometr Griesbacha.

Gilbert i in.), to zapełnianie punktami określonej przestrzeni z największą szybkością w określonym czasie. Dąbrowski tłumaczy zmniejszenie ilości punktów u zmęczonych obniżeniem aktywności woli.

Krytyka, jaką stosuje prof. Błachowski<sup>1)</sup> do badań zmęczenia, jako operujących warunkami zbyt sztucznymi, jest zasadniczo zupełnie słuszną. Mimo wszystko, nie mając w dzisiejszym stanie nauki nic pewniejszego, na czym moglibyśmy oprzeć zapobieganie przemęczeniu (a częściej przeciążeniu) szkolnemu, zużytkujemy



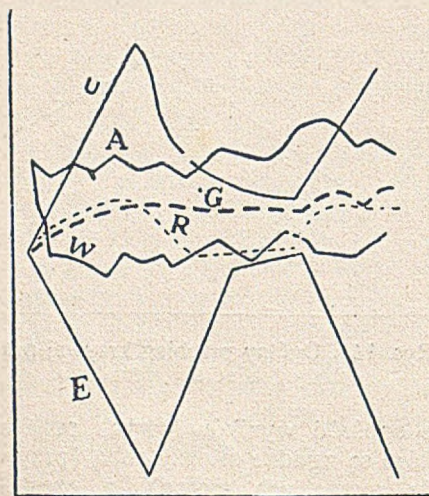
Rys. 14. Ogólny przebieg krzywej pracy, według Bineta i Henri'ego.

te spośród wyników owych pomiarów, które są zgodne między sobą (przy użyciu rozmaitych metod), a częstokroć również odpowiadają praktycznemu doświadczeniu pedagogów.

Na wstępie do tych rozważań musimy raz jeszcze zaznaczyć złożony charakter badanych zjawisk. Zgódźmy się, że nigdy prawie nie wykrywamy czystego zmęczenia. Tak samo bowiem obniżają cyfrowe wyniki takie objawy, jak znużenie lub rozłargnienie ucznia, które niezawsze uda się nam wyłowić. Podobnie i następstwa fizycznego przeciążenia (złego powietrza, bezruchu itp.). Wreszcie nie brak czynników polepszających owoce pracy, w miarę jej wykonywania; najważniejszy z nich, to wprawa. Nie podzielamy dziś już opty-

1) „Enc. Wych.” tom I, str. 378.

mizmu Kraepelina, który nakreślił misterny spłot krzywych, wyrażających cały szereg zjawisk; zapewne one wszystkie wchodzą w grę, lecz wyosobnienie ich eksperymentalne będzie bardzo trudne, a nawet bodaj czy powiedzie się całkowiec kiedykolwiek. To, co dziś otrzymujemy w danych liczbowych, stanowi w każdym razie wyraz nie tylko zmęczenia intelektualnego, lecz i obciążenia (czasem przeciążenia) fizycznego i umysłowego, łagodzony przeciwnym wpływem wprawy — by mówić jedynie o rzeczach najważniejszych.



Rys. 15.

Składniki krzywej pracy wg Kraepelina.

A. Krzywa pracy. U. Krzywa ćwiczenia (wprawy). E. Krzywa zmęczenia. G. Krzywa przyzwyczajania. R. Krzywa wdrożenia. W. Krzywa wysiłku woli (podniecenia).

**16. Higiena rozkładu pracy w ciągu dnia, tygodnia i roku.** Co do trwania poszczególnych lekcji, dla niższych klas szkół powszechnych ustalono maksymalną wartość pół godziny, wyżej zaś trzy kwadransy. Przy użyciu najnowszych metod (heurystyka, szkoła pracy, system daltoński) oczywiście te dane tracą bezpośrednie zastosowanie i rzecz domaga się nowego ustalenia eksperymentalnego. Wiele uwagi poświęcono też maksymalnej długości

ści sesji szkolnej i, co z tym stoi w ścisłym związku, jedności dwurazowego nauczania w ciągu dnia. Ostatecznie rzecz rozstrzygnięto inaczej na Zachodzie, niż w środkowej i wschodniej Europie, licząc się w obu przypadkach z odwiecznymi zwyczajami co do rozkładu posiłków. Kraje (do których i Polska należy), gdzie spożywa się główny posiłek w środku dnia, wywalczyły sobie przeważnie nauczanie wyłącznie przedpołudniowe, nie chcąc narażać ucznia na wysiłki intelektualne w okresie intensywnego trawienia. Jak wiadomo bowiem, nasilone trawienie wymaga tak znacznego napływu krwi do jamy brzusznej, że odbywa się to stale kosztem mniejszego ukrwienia nie tylko mięśni, lecz i mózgu.

Tu jednak znaleźliśmy się w położeniu trudnym, wobec przeładowania naszych programów, na które nierychło zapewne znajdzie się rada. Jednorazowa sesja szkolna u nas stała się nadmiernie długa: w szkole średniej 6 lekcji z rzędu nie należy do rzadkości, gdy badacze są dość zgodni w uważaniu 4 godzin z rzędu za maksimum. Próbowano lekcji 40-minutowych jako wyjścia, lecz urządzenie to na pewno może dać dobre wyniki tylko w szkołach, posiadających szczególnie szczęśliwe warunki. Bez reformy zasadniczej metod i programów zatem nie znajdziemy tu zadowalającego rozwiązania. W warunkach dzisiejszych możemy jednak zło umniejszyć przez sumienne przestrzeganie innych wskazówek zdrowotnych tego działu.

**P r z e r w y** międzylekcyjne nabierają tym większego znaczenia po tych uwagach. Wszyscy prawdziwi znawcy przedmiotu są dziś zgodni w żądaniu, by czas ten uczeń spędzał na boisku (tylko w razie deszczu lub silnego mrozu w sali rekreacyjnej, czy na korytarzu), na swobodnej, nieorganizowanej zabawie ruchowej. W nieco choćby większej szkole to samo już rozstrzyga o minimalnym wymiarze czasu (10 minut), bo inaczej dzieci z odleglejszych części budynku ledwie miałyby czas

zejść na boisko i powrócić. Przeciw dłuższemu przerwom znów (z wyjątkiem pierwszych lat szkolnych) przemawia na ogół wzgląd na wspomnianą już przydługą sesję szkolną. Wyjątek zatem czynimy najczęściej jedynie dla przerwy śniadaniowej (około 11 g.), którą musimy co najmniej podwoić, by zyskać czas na spokojne spożycie drugiego śniadania i na zabawę. Dawniej dość częsty zwyczaj skracania pierwszych przerw słusznie wychodzi z użycia: nie liczył się z faktem małej wprawy ucznia w początku sesji.

Następstwo przedmiotów kolejne, w ciągu sesji, musi liczyć się (z pominięciem interesów i upodobań osobistych poszczególnych nauczycieli) z siłą męczącą (współczynnikiem ponologicznym) różnych przedmiotów, ustaloną eksperymentalnie i zgodną na ogół ze spostrzeżeniami pedagogów-praktyków. Według tych danych za najbardziej męczące uważa się dość powszechnie matematykę i języki martwe, do średniej grupy zaliczymy języki żyjące, historię, geografę, przyrodoznawstwo, do najmniej męczących wreszcie: religię, rysunki, śpiew, gimnastykę, pracę ręczną.

Stanowisko gimnastyki zasługuje na szczególną uwagę. Z początkiem stulecia, na podstawie wyłącznie niemieckich badań, była tendencja do uważania gimnastyki za jeden z najbardziej męczących przedmiotów, a w związku z tym proponowano ją w rozkładzie dnia przesuwac na popołudnie. Gdy jednak niemiecki psycholog S i p p e l (a później K r a u s e i in.) skontrolował rzecz nowszymi metodami i na tle zreformowanej na wzór szwedzki lekcji gimnastycznej, zmęczenie okazało się małym, znikalo lub nawet ustępowało odświeżeniu. Do podobnych wyników doszła u nas D e w o s s e r ó w n a. Oczywiście nie dotyczy to intensywnych gier i sportów, których miejsce jest i nadal w godzinach popołudniowych.

Najracjonalniejszy rozkład lekcji wyglądałby zatem tak: na pierwszą lek-

cję (wobec braku wprawy) przeznaczilibyśmy przedmiot średnio trudny; na drugą lekcję z grupy I; na trzecią znów średnio trudny, dalej zaś najmniej męczące.

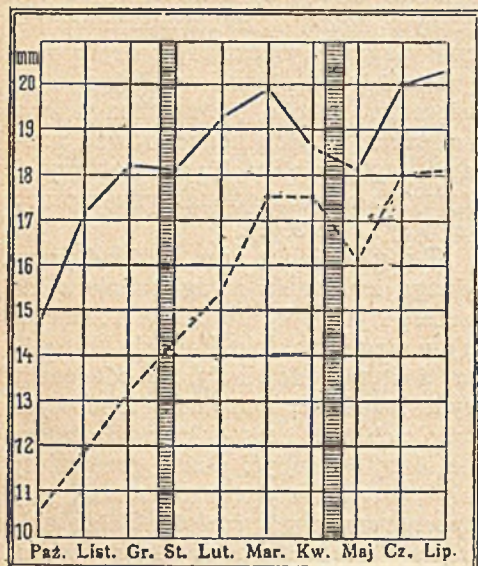
Praca domowa ucznia wymaga też starannej kontroli i niebezpiecznym trzeba nazwać złudzenie, jakiemu ulegamy, przesuwając część pracy ze szkoły do domu i uważając to za odciążenie. Szkoła powszechna winna w niższych klasach koncentrować nauczanie wyłącznie w klasie, zaś wyżej dążymy do rozumnego maksimum pracy domowej (2 do 3 g.).

Tygodniowy rozkład pracy wymaga zwrócenia uwagi najpierw na przebieg dyspozycji do pracy (i zmęczenia) w ciągu tygodnia. Badania B ł a ż k a i innych dowiodły, że odwieczny zwyczaj wolnych popołudni środowych i sobotnich miał uzasadnienie i że te dni należałoby odciążyć. Dalej, przedmioty takie jak gimnastyka, praca ręczna, gry i sporty wymagają rozłożenia jak najbardziej równomiernego w tygodniu, by uzyskać każdego dnia pewną sumę pracy mięśniowej wychowawczej i zdrowotnej. Inne przedmioty jednak czasami zyskują na rozkładzie nierównomiernym (np. dwa razy dzień po dniu, poczem dłuższa przerwa), bo nauczyciel może wyzyskać drugą z tych lekcji na opanowanie pamięciowe tematu.

Kalendarz szkolny w ciągu roku był również przedmiotem licznych dociekań. Dane eksperymentalne wykazały dwie pory najgorszej dyspozycji do pracy: w marcu i lipcu. Pierwsza z nich zarazem odpowiada najmniej odporności na czynniki chorobotwórcze. Obie zaś potwierdzają zwyczaj wakacji letnich i ferii wielkanocnych. Trzecia zwyczajowa pora ferii: Boże Narodzenie ma za sobą sytuację środkową w długim okresie między wakacjami letnimi a Wielkanocą.

Korzyść z wakacji i ferii zależy jednak w wysokim stopniu od sposobu ich spędzania. W świetle danych ankiety F i d z i ń s k i e g o zaledwie połowa

młodzieży wyższych klas jednej ze szkół średnich spędzała wakacje na wsi. W szkołach powszechnych jest na pewno gorzej. A zatem takie urządzenia, jak obozy, kolonie i półkolonie mają jeszcze



Rys. 16. Zmęczenie w ciągu roku szkolnego (Schuyten): --- chłopcy, — dziewczęta; ferie świąteczne cieniowane.

wiele do zrobienia (do czego wrócimy). Lepiej wyzyskane wakacje i ferie można by zresztą nieco skrócić. Prof. Nawroczyski zwraca uwagę na fakt, że należymy do krajów, mających najmniejszą ilość dni pracy szkolnej w roku. Pewne zmiany w tym duchu mogłyby zatem korzystnie odbić się na przeciążeniu w czasie tych bodaj zbyt nielicznych dni nauki.

Poza obręb omówionych granic czasu sięgają rozważania w sprawie dołnej granicy wieku szkolnego. Ustalono ją dość powszechnie na 6 lat. Lecz badania wykazują stałe obniżenie poziomu zdrowotnego dzieci w pierwszym roku nauki. Stąd tendencja do podwyższenia tej granicy o rok, a również do ukształtowania choćby dwóch pierwszych lat szkolnych w spo-

sób przeważnie zabawowy (przejście od przedszkola).

**17. Programy. Metody.** Przeciążenie programów naszego szkolnictwa rzuca się w oczy jako jedno z walnych (a zarazem najtrudniejszych do usunięcia) niedomagań zdrowotnych. Nie można też żywić nadziei, by przy dotychczas i u nas i za granicą przyjętym trybie postępowania co do ustalania programów można było uzyskać zasadnicze polepszenie tego stanu rzeczy. Komisje odnośnie pracują bowiem pod znakiem walki poszczególnych specjalistów o możliwie wielki wymiar godzin dla swych przedmiotów tak, że wynik zależy w znacznej mierze od ich walorów osobistych. A mamy przed sobą zadanie wielkie: prócz ukrócenia niewątpliwego nadmiaru sedenterii szkolnej, musimy zyskać więcej czasu na ćwiczenia ciała i nauczanie higieny (patrz niżej).

W tym położeniu trzeba rozejrzeć się za jakimś większym posunięciem. Znajdziemy je może m. i. w akcji, jaką niedawno zapoczątkował prof. Zieliński — ku przywróceniu łacinie roli języka międzynarodowego. Jak inne narody małe czy średnie jesteśmy zainteresowani w reformie tego rodzaju, bo możemy w niej zyskać z czasem uwolnienie od zmory przymusowego poliglotyzmu. Za cenę tedy nieznacznego, jak można sądzić, powiększenia wymiaru godzin łaciny, a głównie ożywienia tego przedmiotu (i prawdopodobnie przesunięcia go do kategorii średnio trudnych), zyskalibyśmy stopniowe uwolnienie od nauczania żywych języków zachodnich.

Zanim jednak taka lub inna większa reforma programów dojdzie do skutku, nie trzeba spuszczać z oka innych starań równoległych i niemniej doniosłych dla sprawy przeciążenia. Są to zmiany metod nauczania. Wspomnieliśmy już, że zasadnicza zmiana w tym zakresie czyni częściowo nieaktualnymi dane eksperymentalne, otrzymane przy dawnych metodach nauczania. Dodajmyż teraz, że od heurystyki Armstronga z lat 80-tych aż po dzisiejszy np. system.

daltoński, po wszystkich tych reformach higienista ma prawo spodziewać się wielkich rzeczy. O ile przeprowadzimy je tam, gdzie warunki dla nich dojrzały, powinny nam dać oderwanie w znacznej mierze ucznia od ławki, uruchomienie w czasie szkolnym nie tylko umysłów młodzieży, lecz i jej ciał.

Nie wolno nam jednak zamykać oczu na poważne trudności spiętrzone na drodze tych zamierzeń, które wszystkie są związane nierozłącznie z daleko idącymi reformami w dziedzinie selekcji i kształcenia kandydatów na nauczycieli. A niemniej hamuje ich rozwój brak środków finansowych na uruchomienie warsztatów, laboratoriów itp. Choćby zresztą taki szczegół, jak przepełnienie klas (obecnie spotęgowane wobec kryzysu), nie sprzyja omawianym innowacjom. Ale silny już i u nas ruch reformatorski pozwala nam żywić lepsze nadzieje na niedaleką już bodaj przyszłość.

**18. Higiena poszczególnych zajęć.** Dla braku miejsca ograniczymy się tu do najważniejszych i najczęstszych zajęć ucznia: czytania i pisania. Czytanie jest, jak wiadomo, złożoną czynnością psychofizjologiczną, która w razie nieracjonalnego wykonywania może poważnie uszkodzić zdrowie ucznia, przede wszystkim zaś jego wzrok i postawę. Złe oświetlenie, zła ławka (o których już mówiliśmy), jak niemniej niedbale wydana książka (drobny lub nieczytelny druk itp.), zmuszają dziecko, by nadmiernie przybliżyło oko do książki. A to znów uzyskuje się za cenę wysiłku mięśni ocznych (patrz niżej przy chorobach oczu) i nachylenia głowy, co sprzyja rozwojowi krótkowzroczności. Nachylenie głowy zaś samo przez się, a zwłaszcza przy towarzyszącym mu często zwiększeniu kifozy piersiowej partii kręgosłupa, wspomaga tak rozpowszechnioną w szkole wadę postawy: plecy okrągłe, oddziaływującą ze swej strony (jak zobaczymy niżej) niekorzystnie na różne narządy.

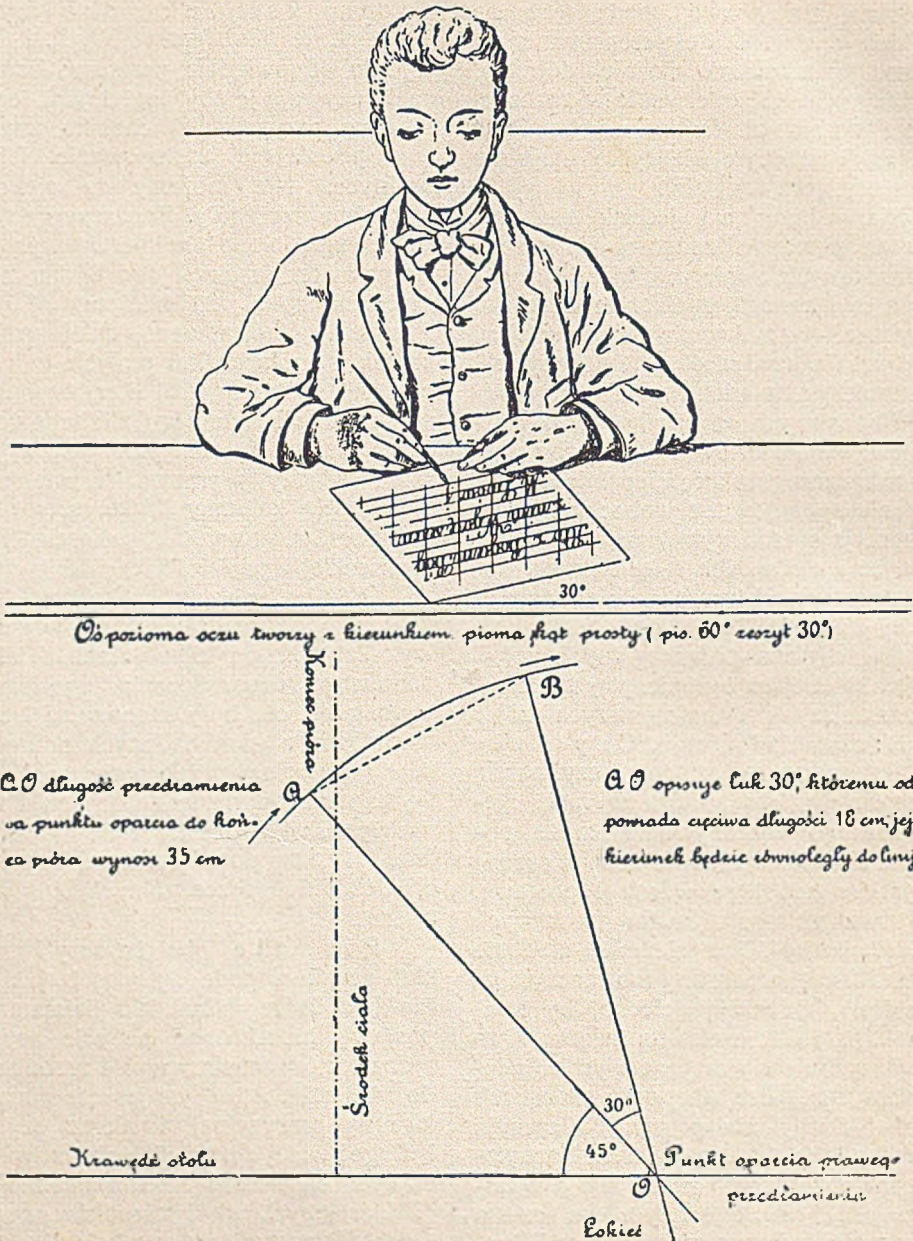
Poza dbałością o dobre oświetlenie i umebłowanie klasy mamy zatem

wszelkie powody do troski o normalizację druku książek szkolnych. Toteż nasze Ministerstwo W. R. i O. P. wydało odpowiednie przepisy; badacze nasi nazywają je zbyt łagodnymi, lecz za tę cenę przynajmniej chciano uzyskać tym pewniejsze zastosowanie ich w praktyce. Nie możemy tu wchodzić w drobne szczegóły. Zaznaczymy tylko, że uwzględniono najpierw wysokość małych liter średnich (od 8 mm z początkiem nauki do minimum 1,5 dla 7 roku). Unormowano dalej grubość kresek, szerokość liter małych, zalecono prosty i spokojny krój liter, ograniczono użycie nieczytelnego alfabetu gotyckiego, zajęto się odstępami między literami, między wyrazami i wierszami, szerokością kolumny druku, szerokością marginesów, barwą i jakością farby drukarskiej i papieru itp.

Otóż badania prof. Gądzikiewicza i dra Safarewicza wykazały, że po kilku latach działania odnośnego rozporządzenia, jego łagodne wymagania nie były szanowane średnio w połowie z górą badanych podręczników (dozwolonych lub poleconych), zaś wymagania oparte ściśle na danych naukowych, w dwóch trzecich. Widać zatem, że nie ma dotąd należytej koordynacji działania poszczególnych biur w tej mierze.

Pisanie obciąża oczy i kręgosłup ucznia w podobny sposób, jak czytanie, dodając jednak do działania na postawę nieuchronne pozycje asymetryczne, które musimy umieć zredukować do minimum. Poza tym jeszcze mamy tu kwestię precyzyjnej a nieraz szybkiej i długotrwałej pracy małych, łatwo męczących się mięśni przedramienia i ręki (i kierujących nimi ośrodków nerwowych). Przystwojenie w szkole nieekonomicznych, szybko męczących koordynacji tych ruchów grozi w późniejszych latach łatwym męczeniem się ręki przy dłuższym pisaniu, a w skrajniejszych przypadkach kurczem pisarskim.

Prawidłową pozycję piszącego widzimy na rys. 17. Jest to, jak we



Rys. 17. Pozycja prawidłowa przy pisaniu (Czernecki).

wszelkich rysunkach tego rodzaju, bardziej ideał, niż rzeczywistość. Wspomniane bowiem (przy należyтым uświadamianiu ucznia niewielkie) asymetrie wynikają choćby z faktu jednostronności

samego systemu naszego pisma. Nie brakło też propozycji zaradzenia złu radykalnie: pisanie na przemian prawą (pismem normalnym) i lewą ręką (pismem odwróconym). Gdy jednak te

projekty mało znalazły zwolenników, uwaga nadal jest skupiona raczej na zmniejszeniu niedogodności higienicznych istniejącego systemu. W tych granicach walczone szereg lat zawzięcie o wprowadzenie pisma prostego (pionowego) jako gwarantującego postawę lepszą. Pomiary wykazały istotnie nieznaczny wyższość innowacji nad pismem skośnym pod tym względem. Lecz gdy zważono, że pismo pionowe daje mniejszą szybkość i wytrzymałość pracy, zapadł dlań ostrygł.

Dziś starania nasze koncentrujemy na normalizacji pisma skośnego. Ograniczono jego pochyłość, kładąc zeszyt pod kątem  $30^\circ$  do brzoju pulpitu. Wów-

czas kreski główne liter uczeń stawia pionowo; a gdy nadto środek zeszytu leży w przedłużeniu środkowej płaszczyzny ciała, przyczyny asymetrii są w znacznej mierze usunięte.

Bardzo ważne, tak dla postawy jak dla wzroku ucznia a również dla higieny jego ręki (patrz wyżej), są racjonalne początki nauki pisania. Trudne i zawile koordynacje ruchów pisarskich winny być poprzedzone rysunkami (zrazu na tablicy ściennej) figur, od których będzie następnie łatwo przejść do liter. Wielkość liter, sposób liniowania zeszytu, jakość pióra i atramentu i inne szczegóły są ujęte w przepisy, zmniejszające ryzyko działań szkodliwych.

## CHOROBY WIEKU SZKOLNEGO

**19. Uwagi ogólne.** Działwa szkolna polska jest w swej masie pod względem konstytucji i odporności na czynniki chorobotwórcze wynikiem **d o b o r u n a t u r a l n e g o** w stopniu wyższym, niż u większości narodów zachodnich (a i w naszym kraju województwa zachodnie różnią się w tej mierze od środkowych i wschodnich). Hekatomba umieralności osesków, którą płacimy za nędzę i niski stan oświaty naszego ludu, usuwa najpierw znaczną część kruchszego materiału dziecięcego. Jest to blisko 1/3 ogólnej liczby zgonów.

Choroby zakaźne wieku przedszkolnego pochłaniają dalsze ofiary, a do szkoły wprowadzają sporo dzieci uodpornionych przez ich przebycie.

Ale obok uodpornienia często widzimy wady i kalectwa, nabyte wskutek zbyt wczesnego przejścia tych cierpień. Nadto wiele innych następstw błędów zdrowotnych pierwszych lat życia (krzywica, niedokrwistość, gruźlica itp.) pozostawiło już trwale ślady lub daje podstawę do dalszych powikłań.

Z tych i innych jeszcze powodów (które omówimy później) jesteśmy dziś mniej skłonni, niż do niedawna, do określania jakiegokolwiek choroby mianem

„szkolnej” i obciążania szkoły winą za jej wybuch czy rozwój. Należałoby tu np. choroba zakaźna, nabyta od sąsiada w szkole wskutek niewykrycia wczas pierwszego przypadku. Również krótkowzroczność czy skrzywienie kręgosłupa, rozwinięte u dziecka skłonnego do takich cierpień, w klasie źle oświetlonej i umeblowanej. Ale i wtedy oskarżenie formułujemy ogólnie, po dokładnym zbadaniu sprawy, z należytych uwzględnieniem odziedziczonej po przodkach konstytucji cielesnej dziecka i poprzednio przebytych chorób.

**20. Choroby zaraźliwe w szkole i walka z nimi.** Punktem wyjścia dla wszelkiego racjonalnego postępowania w tej mierze jest jak najwcześniejsze **r o z p o z n a n i e** pierwszego przypadku danego cierpienia w szkole. Dla tego celu nie wystarczy choćby najlepszy nadzór lekarski. Nauczyciel musi posiadać pewne minimum wiedzy higienicznej i stale czujnie śledzić wszelkie objawy, mogące zwiastować początki którejsz z tych chorób. Więc nienormalny wygląd widocznych części skóry czy błon śluzowych, zmiany w wyrazie twarzy ucznia, jego postawie i ruchach, silniejsze objawy kataralne, wymioty



itp., należy sygnalizować lekarzowi bezwzględnie.

Rozpoznanie pociąga za sobą o d o s o b n i e n i e i l e c z e n i e chorego ucznia. Prócz tego wszakże odosobnić (usunąć ze szkoły) należy także tych na razie zdrowych jego kolegów, rodzeństwo, współmieszkańców itp., którzy stykali się z nim bezpośrednio i mogą być niebezpieczni dla otoczenia jako nosiciele zarazków. Przy chorobach o zarazku znanym nosiciele wykrywa się badaniem bakteriologicznym i dopuszcza do szkoły z powrotem, gdy już zarazków nie wykazują. Gdy zarazek nieznan (lub badanie bakteriologiczne niemożliwe), odosobnienie przypuszczalnych nosicieli zarządza się na tzw. okres wylęgania danej choroby (czas, upływający od chwili zakażenia do wybuchu cierpienia), o ile oczywiście sami na nią nie zapadną. Chore dziecko zaś po wyzdrowieniu dopuszcza się do szkoły po badaniu bakteriologicznym z wynikiem ujemnym (gdyż może czas dłuższy być nosicielem), przy nieznanym zarazku zaś po upływie pewnego dla danej choroby ustalonego okresu.

Trzeci zasadniczy oręż w walce stanowi d e z y n f e k c j a (odkażenie): zniszczenie zarazków, rozsianych przez chorego w jego otoczeniu. Po rozpoznaniu choroby dezynfekcja musi obejmując miejsce danego ucznia w klasie i jego bezpośrednie sąsiedztwo. Rządziej (przy większej ilości zachorowań) cały pokój klasowy, a wyjątkowo tylko cały budynek. Po wyzdrowieniu chorego odkaża się jego pokój mieszkalny i odzież; ozdrowieniec bierze dwukrotną kąpiel, a jeśli chłopiec, strzyże mu się krótko włosy. Niestety, przepisy te są bezsilne wobec zarazków, tkwiących głębiej w ciele ozdrowieńca; stąd częsta konieczność dłuższej obserwacji i badań bakteriologicznych.

Natomiast bardziej sceptycznie zapatrujemy się dziś na wartość takich zarządzeń, jak zamykanie klas (a tym bardziej szkół) z powodu epidemii. Mają one raczej bytu najczęściej dla wykonania

dezynfekcji, poza tym zaś wówczas, gdy zaraza szerząca się gwałtownie wywoła tyle zachorzeń, że kontynuacja pracy szkolnej staje się niemożliwą. W innych przypadkach zarządzenie takie trzeba gruntownie rozważyć na tle danych warunków walki z epidemią w szkole. Traci się bowiem wtedy wszelką kontrolę, a dzieci puszczone samopas bawią się po podwórkach i zakażają się od towarzyszy chorych nieobłożnie, których choroby nikt nie zauważył.

Nieocenione są na koniec usługi, jakie co do niektórych chorób zakaźnych oddała nam nauka w postaci t o k s y n, s z c z e p i o n e k i s u r o w i c. Używa się ich w trojakim celu. Albo ułatwiają rozpoznanie choroby, albo dają na nią odporność na dłuższy lub krótszy przeciąg czasu, lub wreszcie ją leczą. Obowiązkowemu wprowadzeniu tych środków (poza szczepieniem ospy) stoją dotąd na przeszkodzie jedynie trudności finansowe.

Nie mając tu miejsca na obszerniejsze wyłożenie nauki o o d p o r n o ś c i organizmu ludzkiego przeciw chorobom zakaźnym, poprzestaniemy jedynie na najważniejszych zasadach, dotyczących odporności w wieku szkolnym. Pośród ogółu chorób zaraźliwych ogromna większość to choroby z a k a ż n e, które przypisujemy działaniu (po części niewidzialnych) drobnoustrojów, przeważnie bakterii. Odpornością nazwiemy zdolność ustroju do niszczenia zarazka, lub szybkiego zneutralizowania wytwarzanych przezeń trucizn (toksyn) drogą energicznej produkcji antytoksyn.

O d p o r n o ś ć w r o d z o n a (albo raczej oporność) przeciw niektórym chorobom (błonica, płonica, odra, ospa wietrzna, gruźlica) wzrasta w miarę wieku dziecka tak, że z każdym rokiem zyskujemy większe widoki w tej mierze. Choroba częstokroć u starszych dzieci albo nie wybucha, albo przechodzi stosunkowo lekko, bez groźnych następstw. Szereg chorób daje po przebyciu o d p o r n o ś ć n a b y t ą na całe życie (od czego zdarzają się jednak

wyjątki). Należą tu: odra, ospa wietrzna, płonica, błonica, krztusiec, tyfusy.

Poza tymi rodzajami odporności naturalnej mamy dziś w ręku możliwość udzielania odporności sztucznej, zabezpieczającej od zakażenia na czas krótszy lub dłuższy. Będzie to szczepienie (często kilkakrotne wzrastającymi dawkami) zarazka osłabionego (ospa, płonica, błonica) lub zabitego (tyfus brzuszny), wywołujące nieszkodliwy atak lekkiego cierpienia z równoczesnym wytworzeniem antytoksyn. W innych przypadkach (błonica) zastrzykujemy surowicę zwierzęcą, zawierającą antytoksyny (odporność krótkotrwała, na kilka tygodni).

**21. Ważniejsze choroby zakaźne.** Zaczynamy od chorób zakaźnych ostrejszych, odznaczających się stosunkowo krótkim trwaniem i najczęściej połączonych z gorączką. Nasze Ministerstwo W. R. i O. P. ujęło zasadnicze przepisy dotyczące walki z nimi w tablicy ściennej, zawieszanej w szkołach w miejscu dostępnym dla personelu nauczającego.

**P ł o n i c a** (szkarlatyna). Wywołuje ją prawdopodobnie zarazek w postaci kulistej, łączący się w łańcuszki (paciorkowiec, streptococcus). Główne objawy zlokalizowane na skórze (wysypka zlewająca się często w jednostajne szkarlatne zabarwienie) i na błonach śluzowych (gardło); ku końcowi choroby dołączają się często zapalenia uszu, nerek, gruczołów itp. Zagrożony jest przede wszystkim wiek szkolny, a śmiertelność znaczna, tym bardziej, że, jak zaznaczyliśmy, zarazek jeszcze wciąż hipotetyczny. Są już jednak, także i w Polsce, dobre wyniki stosowania odczynów diagnostycznych i szczepień ochronnych. Trudność na terenie szkoły sprawia obfitość lekkich przypadków płonicy (prawie bez wysypki i gorączki), które przeoczone szerzą w szkole zarazę. Chorych wyklucza się ze szkoły na 5 tygodni, przypuszczalnych nosicieli na 2 tygodnie.

**O d r a.** Zarazek nieznany, lecz napewno przenosi się w przestrzeni zamkniętej przez powietrze. Okres wylegania 2 tygodnie; w drugim tygodniu objawy kataralne (nos, gardło, spojówki oczu); w trzecim dopiero gorączka i wysypka ułatwiają rozpoznanie. Odra daje wielką śmiertelność wśród niemowląt i dzieci przedszkolnych. Dla szkoły ważnymi szczegółami są: wielka zaraźliwość w dniach poprzedzających wysypkę, oraz dłuższy okres osłabienia (i łatwość innych zakażeń) po przebyciu choroby. Okres wykluczenia ze szkoły, tak chorych jak nosiciele: 2 tygodnie od wystąpienia wysypki.

**B ł o n i c a** (dyfteria): zarazek (prątek Loefflera) znany już bardzo dokładnie, również odczynu diagnostyczne i szczepienia ochronne, oraz surowica lecznicza (jak wspomnieliśmy, używana też i w celach ochrony). Dzięki temu leczenie niezbyt późno rozpoznanej dyfterii daje na ogół dobre wyniki, a śmiertelność zmalała bardzo znacznie. Także walka z tą chorobą w szkole może być wzorem precyzji, o ile użyje się wszelkich wskazanych przez naukę ulepszeń.

Objawy koncentrują się głównie na błonach śluzowych gardła lub nosa i przy racjonalnym leczeniu nie idą dalej (dawniej znaczna część dzieci umierała z uduszenia, wskutek przejścia zmian na krtani i tchawicę). Tworzą się tam białawe błony (stąd nazwa), utrudniające oddech i połykanie. Zastrzyki surowicy leczniczej szybko te zmiany likwidują. Mniej pewnie działa zawarta w niej antytoksyna zapobiegawczo co do zmian w innych narządach, jakie często występują po błonicy. Są to porażenia (mięśni ocznych, podniebienia miękkiego, kończyn itp.), lub osłabienie serca. Każą one bardzo oszczędzać siły ozdrowieńca po powrocie do szkoły i pod tym warunkiem przechodzą zazwyczaj szczęśliwie.

Błonica miewa (podobnie jak płonica) liczne postacie lekkie, łatwo przeoczone w początkach. 3 tygodnie obowiązują jako termin wykluczenia chore-

go ze szkoły (pożądane badanie bakteriologiczne), tydzień zaś dla nosicieli. Wspominaliśmy już o szczepieniach rozpoznawczych i zapobiegawczych, które i w naszych miastach większych oddają rzetelne usługi.

**A n g i n y** (zapalenia gardła) i poza tymi zmianami, jakie powoduje płonica lub błonica, dają epidemie szkolne, zasługujące na uwagę ze względu na częste poważne powikłania (uszy, gruźlica, stawy, serce, nerki). Wywołują je różne zarazki. Podobnie jest z **g r y p ą** (influcną). Ta może dawać, jak wiadomo, epidemie usuwające połowę i więcej dzieci ze szkoły. Tu też najczęściej powstaje racjonalne wskazanie do zamknięcia szkoły. Postępowanie w walce, tak z anginą jak grypą, nakreśli lekarz zależnie od rodzaju zarazka i przeważających objawów.

**K r z t u s i e c** (koklusz), wywołany prątkiem Bordet-Gengou, jest przejściem do zakażeń przewlekłych, gdyż trwa od 6 tygodni do kilku miesięcy bez gorączki. Pierwszy okres choroby (kataralny) trwa ok. 2 tygodni, bez charakterystycznych objawów. Potem występują częste i silne napady kaszlu, kończącego się nierzadko wymiotami, po których dopiero można chorobę rozpoznać (badanie bakteriologiczne czasami zawodzi). Zaraźliwość wielka, a chore dziecko jest tym większym niebezpieczeństwem dla otoczenia, że lekarze kazań mu uczęszczać do ogrodów, a w miarę możności zmienić klimat. W organizmie wyniszczonym przez koklusz rozwijają się łatwo inne choroby, zwłaszcza zaś gruźlica. Dopuszczamy do szkoły ozdowieńca po 6 tygodniach, jeśli kaszel napadowy ustał zupełnie; nosicieli odosabniamy na 3 tygodnie.

**Ś w i n k a** (mums), epidemiczne zapalenie ślinianki przyusznej, o niewidzialnym zarazku. Chorego odosabniamy na 2 tygodnie, tak samo nosicieli.

**D u r** (tyfus) **b r z u s z n y** wywołuje prątek dobrze zbadany, co daje możliwość uodpornienia w czasie epidemii różnymi szczepionkami. Szerzy się, poza

kontaktem z chorymi, drogą pokarmową (produkty odżywcze, woda). Umieszczenie główne zmian w jelitach, a rozsiewanie prątków przez kał i moczu. Odmiennie od chorób dotąd omawianych, dzieci chorują rzadziej, niż dorośli i przebieg u nich łagodniejszy. Odosobnienie chorego 6 tyg., nosiciela 3. W ciągu długiej rekonwalescencji nosicielstwo bardzo częste, trzeba zatem kontrolować bakteriologicznie.

**C z e r w o n k a** (dysenteria), o zarazku (prątku) dobrze znanym. Siedziba również w jelitach, a szerzenie jak poprzednio. Główny objaw: krwawa biegunka. Odosobnienie do tygodnia po ustąpieniu biegunki, nosicieli na tydzień; kontrola bakteriologiczna pożądana.

**C h o r o b a H e i n e - M e d i n a** (porażenie dziecięce). Zarazek niewidzialny, szerzący się przez kontakt z chorym lub drogą pokarmową (mleko, woda). Atakuje głównie dzieci w wieku przedszkolnym, rzadziej szkolnym. Główne zmiany w rdzeniu i mózgu. Pozostawia porażenia pewnych grup mięśniowych (kończyn), najczęściej ustępujące powoli, czasem jednak dające trwałe kalectwo. Zaleca się w razie epidemii zakraplanie przeciwnilne nosa i odosobnienie chorych na miesiąc.

**O s p a** właściwa, mimo niewykrycia zarazka (lotnego) zwalczana od przeszło stulecia szczepieniem za pomocą osłabionego zarazka (**J e n n e r**); w krajach jak nasz, przy obowiązkowym szczepieniu 2 do 3 razy w życiu, stała się rzadkością. W razie pojawienia się ospy zamykamy szkołę i odkażamy, szczepimy współuczniów chorego, zaś u innych sprawdzamy, czy są szczepieni powtórnie.

**O s p a w i e t r z n a**. Zarazek nieznan, na pewno jednak nie spokrewniony bliżej z ospą właściwą, do której tylko wygląd krost (rzadszych i występujących stopniowo) ją zbliża. Zwykły przebieg łagodny. Odosobnienie na 2 tygodnie pod warunkiem odpadnięcia strupków.

Różyczka, o zarazku również nieznanym i objawach głównie skórnych. Wysypkę nieraz trudno rozróżnić od odrowej i choćby z tego względu choroba ta zasługuje na większą uwagę, niż się jej zazwyczaj dostaje w udziale. Tydzień ustalono jako okres odosobnienia, tak dla chorych, jak nosicieli.

Spśród przewlekłych chorób ważnych zajmiemy się tylko gruźlicą. Od czasu, gdy Koch wykrył prątek wywołujący to cierpienie (lata 80-te), nie ustają badania uczonych całego świata cywilizowanego nad biologią zarazka i zmianami, jakie są jego dziełem. Mimo wszystko, walka z tym zakażeniem należy nadal do najtrudniejszych zadań, także na terenie szkolnym.

Dziecko może zakażać się gruźlicą w szkole od współucznia lub od nauczyciela chorego na tzw. gruźlicę otwartą (czyli połączoną z obfitym wydzielaniem prątków) płuc lub krtań. Zazwyczaj dzieje się to przez infekcję kropelkową: zarazki, zawarte w cząsteczkach plwociny chorego, rozpraszają się w otaczającym go powietrzu przy kaszlu lub rozmowie; stąd dostają się łatwo na błony śluzowe sąsiadów. Albo zakażenie następuje przez wdychanie pyłu zawierającego prątki z wyschniętej plwociny chorego. Trzecia wreszcie droga to zakażenie pokarmowe, m. i. przez mleko krów gruźliczych nieprzegotowane ani pasteryzowane i jego przetwory.

Epidemie szkolne gruźlicy nie są zjawiskiem częstym, lecz wymagają stałej czujności. Dość powiedzieć, że nasze statystyki podają czynną gruźlicę płuc u przeszło 1% uczniów; napewno znaczna część tych przypadków była gruźlicą otwartą. Gruźlica nauczycieli zaś dopóty będzie trudno uchwytna, aż lekarz szkolny otrzyma prawo i obowiązek kontroli nad nią, a urlopy zdrowotne i leczenie tej choroby ulegną takiemu unormowaniu, że nauczyciel nie będzie miał interesu w jej ukrywaniu wobec lekarza i władz.

Ale trzeba pamiętać, że większość dzieci (według statystyk polskich 56 — 70%) daje dodatni odczyn Pirqueta (zaczervenienie skóry w miejscu, gdzie wprowadzono w naskórek tuberkulinę Kocha). Świadczy to, że już były zakażone gruźlicą (najczęściej od osób chorych w otoczeniu domowym), a znaczna ich część posiada ukryte ogniska tej choroby, gotowe każdej chwili przejść w stan czynny. Prócz płuc nieregularną formą gruźlicy zamkniętej wieku szkolnego są z o ł z y (skrofuły), atakujące gruczoły chłonne, stawy i kości. Z gruczołów śródpiersiowych sprawa przechodzi często na płuca i w stadium otwartej gruźlicy.

Warto też zaznaczyć, że uodpornienie przez zakażenie przebyte ma w gruźlicy znaczenie niewielkie i w praktyce raczej trzeba się liczyć ze zmniejszoną odpornością dziecka tkniętego już prątkiem Kocha. Do uczynnienia zatem utajonych ognisk lub przejścia gruźlicy czynnej zamkniętej w otwartą dochodzi na dwojakiej drodze: przez zakażenie powtórne (reinfekcje), przez osłabienie odporności w okresie pokwitania, i przez złe warunki zdrowotne (domowe czy szkolne).

Walka z gruźlicą w szkole zatem ma przed sobą następujące wskazania: 1) wykrycie dzieci tkniętych gruźlicą i określenie stadiów, w jakich zakażenie to znajduje się u każdego z nich; 2) usunięcie ze szkoły dzieci i nauczycieli z gruźlicą otwartą; 3) jak najszerzej pojęta higiena szkolna i domowa ucznia; 4) wyzyskanie dla dzieci, dotkniętych lub zagrożonych gruźlicą czynną, urządzeń wychowawczo-ochronnych i leczniczych (kolonie, półkolonie, szkoły leśne, szkoły-sanatoria itp., patrz niżej). Należyte spełnienie tych postulatów wymaga koniecznie nieszczerzenia środków tak na zabiegi diagnostyczne (Pirquet, rentgenowskie badanie zmian w płucach, analiza bakteriologiczna plwociny itp.), jak na zapobieganie i leczenie.

Poza omówionymi zakażeniami ogólnymi zajmujemy się teraz najważniejszymi postaciami chorób zaraźliwych, ograniczonych ściśle do pewnych narządów.

**J a g l i c a** (trachoma, zapalenie egipskie) atakuje spojówki oczu, wytwarzając na nich ziarenka dające bardzo zaraźliwą wydzielinę (zarazek nieznan); zaniedbane zmiany te przechodzą na rogówkę, wywołując niedowidzenie lub ślepotę. Dziecko chore na jałglicę z wydzieliną usuwa się ze szkoły. Natomiast o ile choroba przeszła w stadium „suche” (niezaraźliwe), może uczęszczać, oczywiście pod staranną kontrolą lekarską.

**G r z y b i c e s k ó r y** są to choroby zaraźliwe, wywołane inwazją grzybków mikroskopowych. Dla szkoły mają większe znaczenie: **l i s z a j s t r z y g ą c y** daje miejsca jakby nierówno strzyżone na głowie, bo grzybek rozrasta się wewnątrz włosa i powoduje jego łamanie się przy podstawie. Bardzo zaraźliwy; dziecko izoluje się aż do wyleczenia. **P a r c h** (favus) niszczy pochwki włosowe i daje żółte strupy na głowie. Postępowanie jak poprzednio. Leczy się promieniami Roentgena.

**Z p a s o z y t ó w s k ó r n y c h** wymienimy wszy i świerzb. **W s z a w i c a** jest plagą dzieci ubogich w szkołach powszechnych: dane statystyczne wykazały jej 3 do 5% w województwach zachodnich, lecz aż 16 do 18 we wschodnich. Dzieci zawsze odsyła się do domu z instrukcją, jak matki mają tępić pasożyty i ich jajka (gnidy); w miejscowościach, posiadających stacje odwszenia, instytucje te rozciągają opiekę nad dziećmi i ich rodzicami. **Wszawica** wywołuje uporczywe stany zapalne w skórze (wypryski), a czasami i zlepianie się włosów (kołtun). **Ś w i e r z b** (błędnie też: świerzba), wywołany przez pajęczaka, drążącego kanaliki w skórze; bardzo zaraźliwy. Odosobnienie, radykalne leczenie i dezynfekcja odzieży i pościeli.

**22. Choroby niezaraźliwe.** a) **U k ł a d r u c h o w y.** Tu należą nade wszystko wady postawy, o których związku ze szkołą, jej urządzeniami i zajęciami już nieraz wspominaliśmy. Zasadnicze wiadomości o postawie znajdzie czytelnik w tomie I Enc. Wych. (Fizjologiczne podstawy wychowania). Tu dodamy co najniezbędniejsze. Więc nade wszystko częstość wad postawy jest u dzieci szkolnej bardzo poważna; w pierwszym roku nauki podwaja się i potem stale przekracza połowę ogółu, a u dziewcząt osiąga nawet 70% (doc. **D e g a**). Walka z tymi zniekształceniami jest tym konieczniejsza, że nie chodzi tu o błędy piękności tylko: zła postawa częstokroć kojarzy się z gruźlicą, z cierpieniami narządów jamy brzusznej itp. Na szczęście, większość tych deformacji ustępuje pod działaniem umiejętnie prowadzonej gimnastyki szkolnej, która u nas, za wzorami skandynawskimi, zawiera w każdej lekcji odpowiednie ćwiczenia prostujące. Oporniejsze przypadki jednak trzeba traktować inaczej, organizując dla nich, obok zwykłej, także osobną gimnastykę wyrównawczą. Najcięższe wreszcie (w ilości paru procentów ogółu) mogą liczyć na wyleczenie lub znacznieszą poprawę tylko w specjalnych zakładach ortopedycznych.

b) **U k ł a d t r a w i e n i a.** Na samym wstępie spotykamy tu jedną z najbardziej rozpowszechnionych chorób ludzkości cywilizowanej: **p r ó c h n i c ę z ę b ó w**. Wśród polskiej młodzieży szkolnej wykazano przeszło 80% uczniów z tym cierpieniem. A korelacje i tu liczne i poważne. Najpierw trawienie i stan odżywienia musi uciepieć wobec mniej dokładnego rozdrabniania pokarmów. Dalej, co gorsza, ząb próchniczny staje się bramą wpadową dla inwazji zarazków, atakujących potem najodleglejsze nawet narządy.

\*Walka z próchnicą, by być skuteczną, musi zacząć się rychło; teren szkolny też jest dla niej najważniejszy. Prócz propagandy utrzymywania jamy ustnej

w czystości, oraz racjonalnego żywienia (mleko, surowe jarzyny i owoce, a w razie potrzeby też tran lub witamina D), organizujemy pomoc dentyścianą dla uczniów (patrz niżej).

Nierzadkie w szkole jest z a p a r c i e, w związku z siedzącym trybem życia. Toteż walczyć z nim należy zaleceniem tym uczniom więcej ruchu, przy odpowiednim żywieniu (owoce, chleb razowy, zsiadłe mleko itp.).

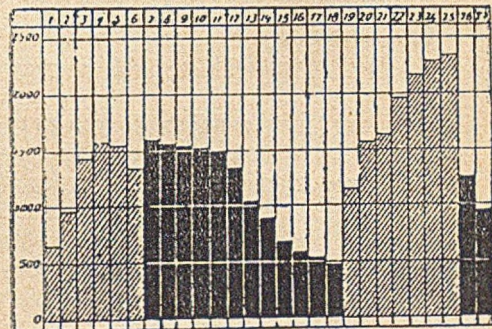
c) K r e w. Często chorobą szkolną jest n i e d o k r w i s t o ś ć (anemia). Polega ona na zmniejszonej ilości czerwonych ciałek krwi, lub na ich słabszym zaopatrzeniu w barwnik (hemoglobinę). Rozpoznanie możliwe tylko po dokładnym badaniu krwi; błądliwość skóry miewa inne przyczyny. Powstaje w wieku szkolnym albo w następstwie złego odżywiania (brak żelaza, którego najwięcej, poza krwią bydłą, zawierają jarzyny zielone) i innych błędów życia domowego i szkolnego (brak świeżego powietrza, słońca, ruchu), albo po przebyciu cięższych chorób, zwłaszcza zakaźnych; u dziewcząt wreszcie, w okresie pokwitania, w następstwie zaburzeń wydzielania wewnętrznego (blednica, dziś już dość rzadka). Trzeba jednak pamiętać, że anemia może być również sygnałem ostrzegawczym, świadczącym o ukrytej chorobie poważniejszej (gruźlica itp.).

Dziecko anemiczne traci humor i chęć do pracy i zabawy; łatwo męczy się, potrzebuje więcej snu. Zaniedbanie niedokrwistości przewleka na lata zmniejszoną zdolność krwi do roznoszenia tlenu po ustroju, co często się mści obniżeniem odporności na różne czynniki chorobotwórcze. I znów rozwój gruźlicy bywa jednym z fatalnych następstw.

Zapobieganie anemii w szkole polega na uświadamianiu higienicznym dziecka i jego rodziców, na dożywianiu szkolnym, na wysyłce do kolonii lub półkolonii. Badania krwi powinny być znacznie rozszerzone: chodzi o cierpienie bardzo częste (niektórzy lekarze

znaleźli krew normalną zaledwie u niepełna połowy uczniów).

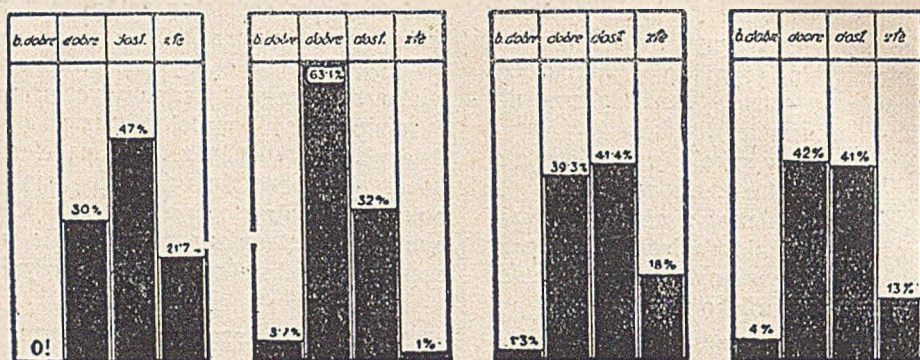
d) C h o r o b y n e r w o w e wieku szkolnego opisano wyczerpująco w tomie I (Psychopatologia dzieci i młodzieży). W związku z tą grupą cierpień pozostaje nam zatem jedynie zająć się pokrótce n a r k o m a n i a m i szkolnymi. Uwzględnimy tylko dwie najczęstsze z nich: alkoholizm i nikotynizm.



Rys. 18. Wpływ alkoholu na pracę umysłową (Kraepelin).

A l k o h o l łączy w sobie pewne cechy pokarmu z dużo wyraźniejszymi znamionami używki i trucizny. Jako wybitna trucizna dla naszych komórek nerwowych daje nawet w małych dawkach i stężeniach (a zatem jako tzw. „umiarkowane” picie), po szybko przemijającej fazie podniecenia, wybitny spadek zdolności do pracy tak fizycznej, jak umysłowej. Udowodniły to m. i. eksperymenty fizjologiczne, jak również próby psychometryczne (K r a e p e l i n i in.). Małe dawki rozcieńzonego alkoholu dają nie tylko spadek ilości pracy, lecz upośledzają jej jakość: sportowiec traci precyzję ruchów, pracownik umysłowy zaś myśli płytko i powierzchownie.

Brak nam tu miejsca na omówienie choćby pobieżne całokształtu kwestii alkoholizmu, problemu ogromnej doniosłości nie tylko zdrowotnej, lecz także gospodarczej, społecznej oraz kulturalnej. Zaznaczamy tylko, że alkohol okazuje działanie szkodliwe na wszystkie ważniejsze narządy, z mózgiem na czele:



Rys. 19. Wpływ alkoholu na postępy w nauce szkolnej (Sopoćko — Duchowicz).

jest bowiem jedną z najczęstszych przyczyn chorób umysłowych. Nie omija i komórek rozrodczych, wywołując przez to zmiany dziedziczne. Walka z alkoholizmem jako chorobą społeczną da się skutecznie przeprowadzić jedynie przy najrozleglejszym współdziałaniu szkoły i nauczycielstwa. Wśród zrzeszeń wychowawczych najlepiej tę kwestię ujęło harcerstwo polskie, wkładając tak na harcerzy, jak i harcmistrzów, obowiązek zupełnej abstynencji od alkoholu i tytoniu.

Skoncentrowanie akcji przeciwalkoholowej w szkole i w zrzeszeniach młodzieży ma zresztą, poza wspomnianym szerszym celem, także zadanie bardziej bezpośrednie do spełnienia. Działanie trucizn wszelkiego rodzaju ma bowiem tę właściwość, że wzmaga się potężnie

w miarę malejącego stopnia wieku. We wszystkich krajach cywilizowanych zestawiono już wymowne statystyki, wykazujące zgubny wpływ alkoholizmu dzieci i młodzieży na postępy w nauce i na zachowanie się uczniów. Z wyników licznych ankiet polskich, dotyczących tej sprawy, dowiadujemy się, że większość uczniów i uczennic używa alkoholu przygodnie, kilkanaście procent pije często, a w środowiskach robotniczych podawanie codzienne tych napojów dzieciom nie jest rzadkością.

Podobnie, choć mniej jaskrawo, zachowuje się drugi obok alkoholu najbardziej rozpowszechniony narkotyk: tytoń. Pouczający przykład zgubnego działania nikotyny na wzrok dwunastoletniego chłopca podaje J. K e r r. Wielka ankietka amerykańska, która po-

A.H.  
MAY 1905  
When the people of France saw that the English men were making a good deal of money out of the fur trade some of them discovered the tobacco and took  
MARCH 1906  
When the people of France saw that the Englishmen were making a good deal of money out of fur trade

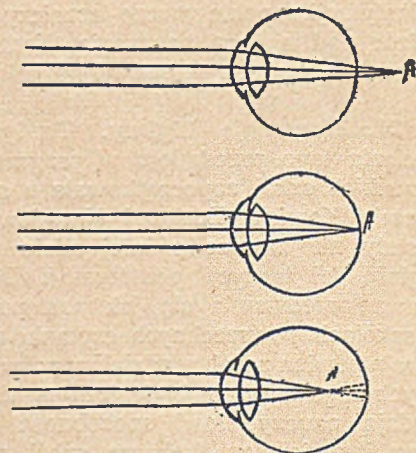
Rys. 20. Wpływ tytoniu na wzrok ucznia (J. Kerr): u góry pismo chłopca 12-letniego, silnego palacza; u dołu to samo po odzwyczajeniu od tytoniu.

stawiła sobie za zadanie zbadać działanie tytoniu na sprawność umysłową, obok rozbieżnych wyników co do osób dorosłych, wykazała niewątpliwą szkodliwość palenia dla dziatwy i młodzieży (O' S h e a).

Walka z tymi narkomaniami w szkole pójdzie oczywiście przede wszystkim drogą uświadamiania dzieci i rodziców o zgubnych skutkach tego nałogu. By zaś wyniki utrwalić, tworzy się (oprócz harcerstwa, do którego nie wszystkie dzieci się nadają) zrzeszenia przeciwalkoholowe, dające swym członkom pogłębienie przekonań w tej mierze, oraz otuchę do wytrwania nawet w razie nieprzychylnego ustosunkowania się rodziców do tej akcji.

e) **N a r z ą d y z m y s ł o w e.** Zajmiemy się tylko najważniejszym z nich i zarazem najbardziej narażonym na szkodliwe działania w wieku szkolnym. W z r o k ucznia zależy (poza zmniejszoną przezroczystością rogówki wskutek blizn po zranieniach lub zapaleniach itp.) przede wszystkim od budowy gałki ocznej i w związku z nią pozostających stosunków z a ł a m a n i a światła (refrakcji) w oku. Rozróżniamy w tej mierze: oko **m i a r o w e** (gałka oczna kulista, promienie światła równoległe załamują się w oku tak, że tworzą obraz na siatkówce); **n a d m i a r o w e** (oś gałki ocznej skrócona tak, że promienie równoległe utworzyłyby obraz za siatkówką); **k r ó t k o w z r o c z n e** (oś wydłużona tak, że obraz tworzy się przed siatkówką); wreszcie **n i e z b o r n e** (astygmatyzm, siła łamiąca oka równa w różnych południkach, przeprowadzonych przez oś oka). Nadmiarowość i niezborność są wadami wrodzonymi, na które jedynym środkiem jest używanie odpowiednich szkieł (w pierwszym przypadku dwuwypukłych, w drugim cylindrycznych). Poprawiają one bystrość wzroku i uwalniają ucznia od zmęczenia i bólów głowy, wywołanych skurczami mięśni ocznych.

**K r ó t k o w z r o c z n o ś ć** natomiast rozwija się w wieku szkolnym w połowie przypadków na tle dziedzicznym, lecz też w wyraźnym związku z higieną budynku szkolnego i pracy szkolnej. Statystyki nasze wykazują (zgodnie z wynikami C o h n a z lat 60-tych, wspomnianymi już na wstępie) wzrost tej wady od klasy do klasy, z kilku procentami w najniższych na 20% z górą w wyższych. Udowodniono też cyfrowo zależność tych danych od oświetlenia, ławek szkolnych i innych omawianych już szczegółów. Tłumaczymy sobie genzę krótkowzroczności nadmiernym przybliżaniem oka do książki czy zeszytu. Ma tu działać pochylenie głowy (zastój żylny), nadmierna praca mięśni ocznych i inne czynniki.



Rys. 21. Typy refrakcji (Matuszewiczówna): w środku oko miarowe, u góry nadmiarowe, u dołu krótkowzroczne.

Co do zapobiegania krótkowzroczności, powołujemy się na liczne uwagi podane dotychczas (oświetlenie, ławki, higiena pisania i czytania). Uczniowie niedowidzący w ogóle potrzebują miejsc najlepiej oświetlonych i bliskich katedry (to drugie dotyczy też uczniów niedosłyszących). Pomoc okulisty będzie dla nich niezbędna.



## LEKARZ SZKOLNY

**23. Zasady ogólne.** Stały nadzór lekarski nad szkołami jest jak najściślej związany z całokształtem higieny szkolnej. Tylko lekarz-higienista bowiem, specjalnie oddany temu działowi zdrowotności publicznej i mogący być nie gościem w szkole, lecz przebywać w niej po kilka godzin dziennie, może czuwać umiejętnie i skutecznie nad normalnym rozwojem działy i młodzieży.

Postaramy się podać ważniejsze zadania tego pracownika. Zobaczymy go zatem przy wygłaszaniu wykładów, pogadanek i wskazówek higienicznych dla uczniów i nauczycieli. Zapoznamy się z jego pracą w gabinecie lekarskim szkolnym: badanie ogółu uczniów, częstsze badanie słabowitych, pomoc lekarska doraźna (ambulatorium szkolne). Selekcja do instytucji zapobiegawczo-leczniczych. Nadzór nad higieną nauczania. Nadzór nad stanem sanitarnym budynku szkolnego.

**24. Nauczanie higieny.** Tradycję wcielenia tego przedmiotu w programy wszystkich szkół zapoczątkowała u nas świetnie Komisja Edukacji Narodowej. Niestety nie zawsze później udało się ciągłość tej tradycji podtrzymać. Dziś sprawa przedstawia się jak następuje. W szkołach powszechnych czytanki zawierają pewien zasób rozdziałów poświęconych zagadnieniom higienicznym, które dają nauczycielowi sposobność do uwag i wyjaśnień. Lekarze szkół powszechnych przeważnie mają obowiązek wygłaszania pogadanek na zebraniach grom nauczycielskich i rodzicielskich. W szkołach średnich lekarz daje każdej klasie w ciągu roku kilka godzin pogadanek higienicznych. Jest to poważne cofnięcie w porównaniu ze stanem, w jakim rzecz znajdowała się na terenie prywatnych szkół polskich b. Kongresówki przed wojną światową (systematyczne wykłady, 2 g. tyg. w kl. V i jedna w kl. VIII). Tylko zakłady kształcenia nauczycieli (seminaria, licea pedagogiczne) zachowały stałe miejsce w programach na

ten cel, choć też w wymiarze uszczuplonym. Jako wzór celowej organizacji przytaczamy program obowiązujący do niedawna w seminariach: kurs III, 2 g. tyg. anatomii, fizjologii i higieny osobniczej; kurs IV, 2 g. tyg. higieny publicznej i ratownictwa; kurs V, 1 g. tyg. higieny szkolnej, ćwiczenia z tego przedmiotu i dyżury higieniczne w szkole wzorowej. Trzeba dodać, że Ministerstwo W. R. i O. P. corocznie organizuje kursy dla nauczycieli szkół powszechnych (w Państwowej Szkole Higieny).

Cofnięcie omawianych dokonano pod hasłem oszczędności budżetowych. Mieźmy nadzieję, że nie na długo. H. Spencer w latach 60-tych z. w. nawoływał do zapewnienia nauce o zdrowiu pierwszego miejsca w programach szkolnych, apelując do instynktu samozachowawczego. Jego krytyka programów szkolnych dotąd nie straciła aktualności. Tymczasem lekarze szkolni nie tracą zapału i starają się część strat poniesionych nadrobić wydoskonaleniem metody nauczania. Ożywiają pogadanki pokazami i dyskusjami, wyzyskują do granic możliwych okazje wychowania higienicznego, jakie daje szkoła i jej urządzenia (kąpiele, mycie rąk przed drugim śniadaniem, skład tego śniadania, ćwiczenia fizyczne, przewietrzanie, zwalczanie epidemii szkolnych itp.), zakładają kluby higienistów dla dyskusji zagadnień zdrowotnych i odbywania dyżurów higienicznych w klasach, organizują pokazy, zwiedzania wystaw higienicznych itp.

W szkolnictwie wyższym, jak już wspomniano na wstępie, higiena ma dobry punkt oparcia w wydziałach lekarskich uniwersytetów, a spodziewana reforma studiów medycznych rozszerzy prawdopodobnie wiedzę higieniczną przyszłych lekarzy. Nie słyhać natomiast o takim rozszerzeniu co do kandydatów na nauczycieli szkół średnich. Wszystko, czego się dziś od nich wymaga, to poddanie się małemu egzami-

nowi z higieny wychowawczej przy egzaminie państwowym nauczycielskim (po 2 latach praktyki szkolnej).

**25. Badanie uczniów.** Lekarz szkolny poddaje ogół uczniów dokładnym pomiarom antropometrycznym i badaniom lekarskim. Dzieje się to w pierwszych tygodniach roku szkolnego, przy czym w szkołach średnich corocznie wszyscy uczniowie przechodzą przez gabinet lekarski, w powszechnych zaś każde dziecko jest badane najmniej 3 razy: w pierwszym, średnim i ostatnim roku swego pobytu w szkole. Badania odbywają się w ciałym państwie w myśl schematu ustalonego przez Ministerstwo W. R. i O. P. Ta „karta zdrowia” towarzyszy uczniowi przy przeniesieniach ze szkoły do szkoły.

Przy badaniach jest obecny (i pomaga lekarzowi) nauczyciel klasowy (szkoła powszechna) lub wychowawca fizyczny (szkoła średnia); nadto, jeśli możliwe, ktoś z rodziców danego dziecka. Otwiera się w ten sposób możliwość nawiązania ścisłego kontaktu i współpracy z wymienionymi osobami. Uwagi, jakich lekarz nie skąpi przy tej sposobności w nawiązaniu do wyników badania, mają wielką doniosłość higieniczno-kulturalną. Odnoszą się one do normalnego czy opóźnionego rozwoju fizycznego ucznia, jego stanu odżywienia, muskulatury, czystości ciała, różnych wad i zmian chorobowych itp., przy czym jest pora najsposzobniejsza do udzielenia wskazówek co do przestrzegania zasad zdrowotnych w domu i szkole, oraz poleceń co do leczenia, ewent. pomocy specjalistów itp.

Przy tych badaniach ogółu dzieci lekarz wydziela spośród nich pewną liczbę uczniów słabowitych, wymagających częstszej kontroli. Ci zgłaszają się następnie do badań osobnych w terminach określonych przez lekarza. Oni też zazwyczaj stanowią klientelę instytucji zapobiegawczo-leczniczych (o czym później). Poza uczniami wzywany przez lekarza, jego gabinet gości także innych, zgłaszających się (lub skierowanych przez nauczycieli) z przygodnymi cier-

pieniami. Tu i leczenie doraźne wchodzi w swe prawa (zaopatrzenie skaleczeń itp.): powstaje zatem ambulatorium szkolne na małą skalę.

**26. Inne obowiązki lekarza szkolnego.** Lekarz poddaje stałej kontroli higienę nauczania w powierzonej sobie szkole. W tym celu systematycznie zwiedza klasy w czasie nauki i boisko czy pomieszczenia rekreacyjne w czasie przerw, zauważone zaś usterki zdrowotne (wadliwy rozkład zajęć, złe pozycje przy pracy, nieodpowiednie wyzyskanie przerw, przeciążanie zwłaszcza uczniów słabowitych itp.) omawia z kierownikiem szkoły.

Przy tychże odwiedzinach zwraca również uwagę na niedomagania zdrowotne b u d y n k u i u r z ą d z e ń (oświetlenie, ogrzewanie, wentylacja, czystość itp.). Co najmniej dwa razy do roku zaś (raz w zimie, a raz w cieplejszej porze) lekarz w towarzystwie inżyniera-architekta i kierownika szkoły poddaje budynek szczegółowej rewizji z punktu widzenia zdrowotno-technicznego, a wyniki oględzin wraz z ewentualnymi wnioskami remontów i ulepszeń spisuje się i komunikuje władzom.

Specjalną opiekę roztacza lekarz nad ćwiczeniami i zabiegami, mającymi ścisły związek ze zdrowiem uczniów. Więć ć w i c z e n i a f i z y c z n e, p r a c a r ę c z n a, n a u k a g o s p o d a r s t w a d o m o w e g o d l a s t a r s z y c h d z i e w c z ą t, k ą p i e l e s z k o l n e, d o ż y w i a n i e d z i e c i b i e d n i e j s z y c h i t p. w y m a g a j ą j e g o c z ę s t e g o w g l ą d u i ś c i ś l e g o k o n t a k t u z c z y n n y m i p r z y n i c h n a u c z y c i e l a m i i p e r s o n e l e m s ł u ż b o w y m.

**27. Pomoc specjalistów. Higienistki szkolne.** Gdzie tylko możliwe (w miastach większych), lekarz szkolny nierzadko trudniejsze przypadki skierowuje do specjalistów-lekarzy. Wspominaliśmy już o okuliście. Równie często będzie potrzebna pomoc ortopedysty, laryngologa, internisty, a najczęściej dentysty. Ponieważ jednak pomoc ta rzadko ogranicza się do rozpoznań, lecz wkracza na teren leczenia, omówimy ją poniżej w związku

z innymi instytucjami zapobiegawczo-leczniczymi.

Higienistki szkolne mają rację bytu przede wszystkim w szkołach powszechnych, uczęszczanych przez dźwignę ze sfer ubogich. Ponieważ w tym dziale szkolnictwa lekarz szkolny obsługuje kilka szkół i nie może każdej z nich odwiedzać codziennie, higienistka odciąża lekarza w całym szeregu łatwiejszych zabiegów, tak rozpoznawczych jak leczniczych. A nadto, co niemniej ważne, dociera do mieszkań uczniów, stwierdza

stan higieny domowej, stara się pouczać i kontrolować rodziców w ich staraniach koło zdrowia dziecka. Higienistki szkolne dobrze zapisały się w dziejach pieczy o zdrowie dzieci polskich od schyłku wojny światowej, kiedy pierwsza Warszawa je zaprowadziła. Dziś liczba ich przekracza półtorej setki w 22 miastach większych, z Warszawą (51) i Łodzią (25) na czele. Za granicą przoduje Anglia, gdzie 5 milionów dźwigni szkół powszechnych poddano opiece 2000 lekarzy i 5000 higienistek.

## INSTYTUCJE ZAPOBIEGAWCZE I LECZNICZE DLA DZIWY I MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

**28. Kolonie, półkolonie, obozy.** W latach 70-tych zeszłego stulecia pierwszy pastor Bion w Szwajcarii zapoczątkował akcję kolonii wakacyjnych. W kilka lat później, obok innych krajów, i Polska poszła w jego ślady. Statystyka (1935) wykazuje u nas przeszło 1600 kolonii, mieszczących 200.000 dzieci z górą. Kolonie wakacyjne podzielono rychło na dwie kategorie: liczniejszych wycieczkowych i mniej licznych leczniczych. Pierwsze z nich mają za zadanie dźwignie zdrowej, lecz biednej, niedożywionej i znękaney złymi warunkami zdrowotnymi miasta, umożliwić spędzenie części (zwykle 4 tygodni) wakacji w możliwie zdrowym otoczeniu wiejskim, przy dobrym żywieniu, oraz pod opieką nauczycieli, zatrudniających ją miłymi a zdrowymi rozrywkami (gry, wycieczki, kąpiele w rzece czy jeziorze itp.).

Kolonie lecznicze znów umieszcza się w okolicach sprzyjających określonym działaniom leczniczym (wybrzeże morskie, góry, zdrojowiska). Dzieci, posegregowane według rodzaju i natężenia cierpienia, skierowuje lekarz szkolny każde do odpowiedniej dlań miejscowości. Oczywiście tryb życia tej dźwigni jest mniej ruchliwy i swobodny. Prócz różnych zabiegów leczniczych (kąpeli, picia wód, gimnastyki leczniczej, masażu itp.) wy-

pełnia się jednak i tu czas wolny lżejszymi grami, przechadzkami etc. Znacznie większe też znaczenie, niż w koloniach wypoczynkowych, ma tu staranny nadzór lekarski. Wśród chorób tam leczonych przeważają zółty (skrofuloza).

Półkolonie wynikały z dążności do objęcia akcją większych mas dzieci za cenę tańszej organizacji i urządzeń. Uczestnicy więc nadal mieszkają w mieście, lecz znaczną część, jakichś trzech dni w tygodniu, spędzają w zdrowej podmiejskiej okolicy, zawożone tam i odwożone autobusami miejskimi. Zresztą tryb życia podobny koloniom wypoczynkowym. Ostatnimi laty urzędzenia te, w liczbie przeszło dziesięciu, obsługiwały 100.000 dzieci. Świadczy to tylko o tym, że półkolonie, jako najmłodsze z opisywanych dotąd instytucji, nie miały jeszcze czasu zdobyć sobie większej popularności. Nie ulega wszakże kwestii, że one to właśnie są powołane do największej ekspansji; powinny objąć całą tę część młodzieży, która bez nich nie znajdzie sposobu jako tako korzystnego wyzyskania wakacji (patrz wyżej, przy higienie nauczania).

Nie zapomnijmy, że tak kolonie jak półkolonie są finansowane w 2/3 przez opłaty uczestników i ofiarności społeczną, a resztę dopiero daje rząd, samorządy i kasy chorych.

O b o z y wakacyjne zapoczątkowało u nas harcerstwo od chwili swego powstania (1911); ono też po dziś dzień kroczy na czele tego ruchu, gdy chodzi o całokształt działań wychowawczych. W Polsce odrodzonej do tego i nadal wciąż rozwijającego się ruchu przybyła akcja władz wojskowych, zakładających liczne obozy przysposobienia wojskowego i mniej liczne wychowania fizycznego. Razem zatem wiele dziesiątek tysięcy młodzieży płci obojczy spędza część wakacji pod namiotami.

Zadanie obozów różni się znacznie od kolonii i półkolonii. Nie ma tu mowy o odpoczynku ani odkarmianiu. Wprost przeciwnie, chodzi o trening nieraz dość nasilony, poparty intensywnym hartowaniem. Obozy zatem nadają się dla dzieci starszych (od 12 lat w górę) i młodzieży, a lekarz dopuszcza do nich tylko zupełnie zdrowych i dość silnych uczniów. Oczywiście jednak zdobycie przez tych, których organizm na to stać, maksimum zdrowia i sprawności jest zadaniem społecznie i państwowo niemniej ważnym, jak podźwignięcie słabowitych i chorych z ich niemocy.

Tak kolonie jak półkolonie i obozy mają już i u nas obszerną literaturę naukową, stwierdzającą na podstawie pomiarów i badań nad wyraz korzystne ich działanie na młodociane organizmy. Wzrost wagi (zwłaszcza u niedożywionych), pojemności życiowej płuc, siły mięśniowej idą w parze u chorych dzieci z ustępowaniem zmian żołądkowych i innych.

**29. Szkoły leśne, szkoły-sanatoria.** Od początku bieżącego stulecia szerzy się w świecie cywilizowanym dążność do połączenia u dzieci z przewlekłymi chorobami nauczania szkolnego z leczeniem w możliwie najlepszych warunkach. **S z k o ł y l e ś n e** stanowią jakby całoroczne kolonie, z dołączeniem do zajęć nauki szkolnej. Dzieci słabowite, których stan nie poprawia się należycie w koloniach, nieraz mogą potem już bez szkody korzystać ze zwykłej szkoły. Wszystkie zajęcia, nie wyłączając

lekcji, odbywają się w tych szkołach na wolnym powietrzu, o ile tylko pogoda na to pozwala. Klasy nieliczne (do 20 dzieci) i dobór nauczycieli znających najlepsze metody nauczania, sprawiają, że mimo metody nauczania sprawiają, że mimo odrębnego nieco programu, który unika starannie większego zmęczenia, dzieci przechodzą z powrotem do dawnej swej szkoły bez żadnej straty.

Szkoły leśne mają swe odpowiedniki dla młodzieży zdrowej w postaci **s z k ó ł - i n t e r n a t ó w n a w s i** („nowe szkoły” C. Reddie’go w Anglii, u nas ks. Gralewskiego przed wojną, a obecnie fund. Sułkowskich w Rydzynie). Dla szerszych warstw udostępniają tę myśl osiedla szkolne.

**D o s z k ó ł - s a n a t o r i ó w** przyjmuje się dzieci z poważniejszymi cierpieniami, wymagające skomplikowanych zabiegów leczniczych (opatrunki, operacje, naświetlania itp.) i nierazko skazane na dłuższe leżenie w łóżku. Muszą one w wielu przypadkach przebywać w takim zakładzie po kilka lat, pobierając naukę z przerwami, spowodowanymi przez zaostrzenia choroby. Chodzi tu najczęściej o gruźlicę stawów i kości, lub o czynną lecz zamkniętą gruźlicę płuc. Oczywiście szkoły takie muszą łączyć urządzenia i tryb życia szkoły leśnej z sanatoryjnymi (leżalnie, sale obłożnie chorych, sale operacyjne itp.).

I jeden i drugi z omawianych typów są już u nas zapoczątkowane. Dobrym przykładem może być np. szkoła leśna w Kiekrzu pod Poznaniem lub szkoła-sanatorium Uniwersytetu Jagiellońskiego w Zakopanem.

**30. Poradnie szkolne.** W początkach nadzoru lekarskiego w szkołach zdołano zwalczyć niechęć dla tej inowacji u lekarzy wolnopraktykujących tylko przy pomocy głoszenia zasady, że lekarz szkolny nie leczy. Dość rychło jednak przekonano się, że zasada ta czyni w znacznej mierze problematyczną wartość nadzoru, bo nieuświadomieni, biedni, a czasem tylko zapracowani rodzice latami nie wykonują poleceń lekarza.

Stąd myśl poradni szkolnych, które wstępny bojem zdobyły sobie zaufanie w całym świecie cywilizowanym.

Poradnie szkolne mogą być zorganizowane w dwojaki sposób. Dla miast o średnich rozmiarach okazał się praktycznym typ poradni centralnej, obsługującej wszystkie szkoły miejscowe i wszystkie rodzaje chorób. Miasta wielkie natomiast, za wzorem angielskim, wolą decentralizację. Przy każdym nowym budynku szkolnym przewiduje się stworzenie ośrodka (np. dentystrycznego czy ortopedycznego) dla szeregu szkół sąsiednich i pewnej specjalności. W Polsce typ poradni centralnej powstał najpierw jako prywatna fundacja w Warszawie (Instytut higieny dziecięcej Lenvala). Po odzyskaniu niepodległości, akcję znacznie rozszerzono i zdecentralizowano, a Lwów, Łódź i Wilno stworzyły podobne instytucje.

Poradnie d e n t y s t y c z n e zainicjowano na Zachodzie (najpierw w Niemczech) w pierwszych latach bieżącego stulecia. Jak wiadomo, chodzi tu o najczęstsze cierpienie wieku szkolnego, nic dziwnego zatem, że właśnie ten dział pomocy dla chorego dziecka rozwinął się wszędzie najbujniej, nie wyłączając i Polski. Zaczęto u nas tę akcję w skromnych rozmiarach zaraz po wojnie światowej, po czym obserwujemy stały wzrost tak, że w latach ostatnich blisko 30% szkół średnich i przeszło 20% seminariów posiadało własne gabinety dentystryczne, a znaczna część pozostałych szkół organizowała pomoc dentystryczną w gabinetach prywatnych. Ogółem zatem bez tej pomocy zostawiono około 30% szkół typu średniego. Co do szkół powszechnych, w 14 większych miastach zatrudniono 58 dentystrów szkolnych (z czego 33 w Warszawie).

Poradnie o r t o p e d y c z n e nie mogą się u nas należycie rozwinąć wobec małej ilości lekarzy-specjalistów w tym dziale. Jak widać z liczb przytoczonych wyżej (choroby wieku szkolnego, wady postawy), rzecz zastugiwałaby

na uwagę niewiele mniejszą, niż dentystyka. Była też uwzględniona we wspomnianym już instytucie Lenvala. Skromne początki gimnastyki wyrównawczej dla działań obarczonej wadami postawy stworzono dotychczas w Poznaniu, Warszawie, Krakowie i Wilnie.

Poradnie w c h o r o b a c h w e w n ę t r z n y c h rozwijają się oczywiście przede wszystkim jako poradnie przeciwgruźlicze. Toteż najczęściej, w braku możliwości zorganizowania własnej poradni, szkoły wchodzą w kontakt z dość już rozpowszechnionymi ogólnymi poradniami tego typu (w Polsce przeszło 400). Daje to lekarzowi szkolnemu wielkie ułatwienia w kwestii ustalenia diagnozy, rozstrzygnięcia co do wysyłki chorego na kolonie, do szkół leśnych itp. Ze względów łatwo zrozumiałych jednak mieszanie dzieci szkolnych z dorosłymi w takich poradniach ogólnych ma ujemne strony, których uniknięto np. w Wilnie, stwarzając w poradni przeciwgruźliczej miejskiej oddział osobny dla uczniów.

Z innych poradni szkolnych wspomniamy jeszcze o poradniach o k u l i s t y c z n y c h. Zorganizowały je Kraków i Lwów, podczas gdy Warszawa, Łódź i Wilno powierzyły pomoc w tym zakresie kilku okulistom spośród lekarzy szkolnych. Warszawa i Wilno posiadają też poradnie s p o r t o w e dla uczniów, rozstrzygające o trudnych nieraz wskazaniach i przeciwwskazaniach osobniczych co do uprawiania różnych ćwiczeń cielesnych. Warszawa, Kraków, Wilno i Poznań zorganizowały poradnie dla c h o r ó b m o w y. Wreszcie zapoczątkowano już i poradnie p s y c h o l o g i c z n e (inaczej: pedologiczne lub wychowawcze), częścią przy szkołach i instytucjach społecznych (Warszawa, Poznań), częścią przy klinikach neurologiczno - psychiatrycznych (Kraków, Wilno), zajmujące się dziećmi niedorozwiniętymi, trudnymi itp. Tu już otwiera się pole współpracy lekarza z psychologiem szkolnym.

## WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

Opracowania całości. 1. DUFESTEL L.: Hygiène scolaire. Paris 1933. 2. KERR J.: The fundamentals of school health. London 1927. 3. KOPCZYŃSKI ST. (red.): Higiena szkolna (zbiorowe). 2 wyd. Warszawa 1933. 4. MÉRY H. et GÉNÉVRIER J.: Hygiène scolaire. Paris 1914.

Dzieje higieny szkolnej. 5. KOPCZYŃSKI ST.: Historia higieny szkolnej w Polsce, w podr. zbior. Kopczyńskiego, s. 3 i n. 6. KOSMOWSKI W.: O wadze i wzroście dzieci klas biednych w Warszawie. Pam. Tow. Lek. Warsz. 1892. 7. PIA-SECKI E.: Dzieje wychowania fizycznego. 2 wyd. Lwów 1929. 8. ŻULIŃSKI T.: Higiena szkolna (wyd. pośm.). Kraków 1886.

Budynki i urządzenia. 9. EYCHHORN FR.: Higiena budynku i urządzeń szkolnych. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 41 i n. 10. GĄDZIKIEWICZ W.: Temperatura efektywna. „Wychowanie Fizyczne” 1929, ss. 194 i n., 222 i n. 11. HOLEWIŃSKI J.: O budowie i urządzeniu szkół. Warszawa 1908. 12. SOKOŁOWSKA H.: Zastosowanie katatermometru Hilla w szkołach. „Wych. Fiz.” 1929, s. 185 i n.

Higiena nauczania. 13. BINET A. et HENRI V.: La fatigue intellectuelle. Paris 1898. 14. BŁAŻEK B.: Znużenie w szkole. Lwów 1899. 15. CZERNECKI J.: Higiena pisania. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 385 i n. 16. DĄBROWSKI P. Z.: Punktowanie jako metoda badania zmęczenia umysłowego. Kraków 1925. 17. DEWOSSERÓWNA O.: Badania zmęczenia umysłowego, wywołanego ćwiczeniami cielesnymi. „Wych. Fiz.” 1933, s. 11 i n., 61 i n. 18. FALSKI M.: Higiena czytania. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 369 i n. 19. FIDZIŃSKI F.: Wychowanie fizyczne młodzieży w czasie wakacyj. „Wych. Fiz.” 1926, s. 162 i n. 20. GĄDZIKIEWICZ W.: Badania książek szk. pod względem higienicznym. „Wych. Fiz.” 1923, s. 71 i n. 21. JOTEYKO J.: La fatigue. Paris 1920. 22. JOTEYKO J.: Zagadnienie znużenia umysłowego (rozdział, tłumaczony z dzieła poprz.). „Wych. Fiz.” 1920, s. 209 i n. 23. NAWROCZYŃSKI B.: Higiena sposobu i organizacji nauczania. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 321 i n. 24. SAFAREWICZ A.: Badanie książek szkolnych pod względem higienicznym. Wilno 1924. 25. SIPPEL H.: Leibesübungen und geistige Leistung. Berlin 1927. 26. SZUMAN S. i JAROSZYŃSKI T.: Higiena wychowawcza. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 236 i n.

Choroby wieku szkolnego. 27. BOGDANOWICZ J.: Choroby wieku szkolnego. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 503 i n. 28. DEGA W.: Zagadnienie postawy w pierwszym roku szkolnym. „Wych. Fiz.” 1934, s. 453 i n. 29. KOPCZYŃSKI ST.: Opieka higieniczno-lekarska nad szkołami i stan zdrowia młodzieży w szkołach Rzeczypospolitej w latach 1918—23. Warszawa 1925. 30. KOSKOWSKI W.: O nikotynie i paleniu tytoniu. Lwów-Warszawa 1925. 31. MATUSEWICZÓWNA J.: Choroby oczu i wady wzroku w wieku szkolnym. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 561 i n. 32. MICHAŁOWICZ M.: Gruźlica wieku dziecięcego i młodzieńczego. Pol. Monogr. Pediatr. Warszawa 1931. 33. RADZIWIŁŁOWICZ R. i in. (zbiorowe): Alkoholologia. Warszawa 1928. 34. O'SHEA M. N.: Tobacco and mental efficiency. N. York 1923. 35. WOJCIECHOWSKI A.: Schorzenia układu kostnego w wieku szkolnym. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 572 i n. 36. ZEYLAND J.: Gruźlica płuc u dzieci. Poznań 1937.

Lekarz szkolny. 37. GĄDZIKIEWICZ W.: Uwagi w sprawie organizacji opieki higieniczno-lekarskiej w szkołach polskich. „Wych. Fiz.” 1934, s. 185 i n. 38. KOPCZYŃSKI ST.: Lekarz szkolny i opieka lekarska w szkole. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 649 i n. 39. MINISTERSTWO W. R. i O. P.: Rozporządzenia i okólniki w sprawach higieny szkolnej i wychowania fizycznego za lata 1918—1928. Warszawa 1928. 40. MITKIEWICZ K.: Propaganda i nauczanie higieny w szkole. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 888 i n. 41. MITKIEWICZ K.: Warunki higieniczno-szkolne w mniejszych miastach i wsiach. „Wych. Fiz.” 1933, s. 369 i n.

Instytucje zapobiegawcze i lecznicze. 42. CIECHANOWSKI ST.: Szereg art. o koloniach wakacyjnych w „Zdrowiu” 1912—14. 43. DEGA W. i ANSIONÓWNA ST.: Kurs gimnastyki wyrównawczej etc. „Wych. Fiz.” 1931, s. 344. 44. DELPÉRIER L.: Les colonies de vacances. Paris 1908. 45. DYBOWSKI W. i BORYSIEWICZ A.: Obozy letnie przysposobienia wojskowego etc. „Wych. Fiz.” 1926, ss. 73 i n., 137 i n. 46. KOPCZYŃSKI ST.: Szkoły i urządzenia dla dzieci słabowitych. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 465 i n. 47. Pięćdziesiąt lat działalności Tow. Kol. Let. im. St. Markiewicza. Warszawa 1932. 48. SEDLACZEK ST.: Obozy harcerskie jako synteza działań higienicznych i wychowawczych. „Wych. Fiz.” 1934, s. 356 i n. 49. SKOKOWSKA-RUDOLFOWA M.: Stan zdrowotny kolonij letnich wedł. danych inspekcji sanit. „Wych. Fiz.” 1933, s. 414 i n.

# OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

napisał

Dr MIECZYŚLAW KREUTZ  
Prof. Uniwersytetu J. K.

## WSTĘP I SFORMUŁOWANIE PROBLEMU

1. **Wieloznaczność wyrazu „osobowość”.** Zanim zajmę się omawianiem wymienionego w tytule problemu, muszę porozumieć się z czytelnikiem co do znaczenia wyrazu „osobowość”. Wyraz ten, nie wchodzący w skład potocznego, codziennego języka, brzmi dość niejasno, trochę górnolotnie i tajemniczo. W terminologii naukowej psychologicznej lub pedagogicznej występuje on w wielu różnych znaczeniach, z których za najważniejsze uważam trzy następujące: a) empiryczne, b) metafizyczne i c) normatywne.

a) Osobowość w znaczeniu empirycznym oznacza ogół dyspozycji psychicznych i fizycznych jednostki, przy czym przez dyspozycję rozumie się warunki tkwiące w jednostce i niezbędne do wystąpienia pewnych zjawisk, bądź to fizycznych, bądź psychicznych, tzw. aktualnych korelatów odpowiednich dyspozycji. Dyspozycją jest np. zręczność, siła fizyczna, pamięć, fantazja, tchórzliwość, pracowitość itp. zdolności i skłonności. W skład osobowości jednostki wchodzi wiele różnych dyspozycji, a ponieważ przynależą one wszystkie do jednego osobnika, przeto łączą się ze sobą i pozostają w różnych wzajemnych stosunkach. Wobec tego osobowość jednostki nie stanowi luźnej wiązki przypadkowo zebranych razem części, lecz posiada

pewną strukturę, czyli układ poszczególnych komponentów. Ta struktura jest cechą osobowości, której poszczególne dyspozycje w skład jej wchodzące nie posiadają, i jest charakterystyczną właściwością jednostki, odróżniającą ją od innych ludzi. Powyższe znaczenie terminu „osobowość” jest na ogół przyjęte przez psychologów empirycznych; znaleźć je można np. w dziełach W. Sterna, jak to przedstawił w Encyklopedii prof. Baley (zob. 2, str. 275).

b) Przez osobowość w znaczeniu metafizycznym rozumie się już nie dyspozycje jednostki, lecz coś w jednostce, co je posiada, coś, czego one są cechami, a więc jakąś jaźń, istotę, duszę, substrat, w którym one tkwią, lub substancję, której są atrybutami. Podstawą takiej koncepcji jest rozumowanie, przedstawiające się w uproszczeniu następująco: cechy samodzielnie istnieć nie mogą, lecz musi istnieć coś, co je posiada, musi być jakiś podmiot, któremu one przysługują. I tym podmiotem, o ile chodzi o dyspozycje, jest właśnie osobowość czyli jaźń danej jednostki. Takie znaczenie znaleźć można głównie w dziełach filozofów, np. u Kanta (zob. Baley, 2, Enc. Wych. tom I, str. 276), choć i w pracach pedagogicznych można je niekiedy spotkać, np. u Rowida (zob. 24, str. 340).



c) Przez osobowość w znaczeniu *n o r m a t y w n y m* nie rozumie się ani ogółu dyspozycji jednostki, ani jej jaźni, lecz rozumie się ogół tych cech, jakie zgodnie z wymaganiami pewnej etyki lub pewnego poglądu na świat dana jednostka powinna by posiadać. Osobowość w tym znaczeniu, w przeciwstawieniu do osobowości empirycznej i metafizycznej, nie każdy człowiek posiada, lecz tylko bardzo nieliczne jednostki zdołają przez długą własną pracę do niej dojść. Jednakże, zdaniem niektórych uczonych, każdy człowiek powinien dążyć do tego, by stać się osobowością, a wychowawca powinien w tym właśnie kierunku swych wychowanków prowadzić. Osobowość, jak pisze Chmaj (zob. 7 str. 13), jest najwyższym celem wychowania. Wyraz „osobowość” w znaczeniu normatywnym jest używany głównie przez pedagogów, np. Kerschensteinera (zob. Baley, 2 Enc. Wych. tom I, str. 275 i n.) i innych, choć i w pracach z dziedziny etyki możemy się z nim spotkać, np. u Bradleya (zob. Metz 23 tom I, str. 307).

2. Ustalenie znaczenia terminu „osobowość”. Dla uniknięcia nieporozumień jest rzeczą konieczną przyjąć definitywnie jedno z tych trzech różnych znaczeń jako właściwe, dla dwu innych zaś pojęć wprowadzić odrębne nazwy. Sądzę, że najpraktyczniejszym załatwieniem tej sprawy jest przyjęcie znaczenia empirycznego za jedyne i właściwe znaczenie terminu „osobowość”, a to z powodów, które obecnie przedstawię.

Osobowość empiryczną posiada każdy człowiek i to już od chwili urodzenia przez cały ciąg swego życia, chociaż w ciągu tego czasu ulega ona pewnym zmianom. Jest więc osobowość czymś, co bez kwestii istnieje obiektywnie jako część rzeczywistości i co wobec tego można przy pomocy metod naukowych mniej lub więcej dokładnie i ściśle badać, opisywać, a nawet mierzyć. Badaniem poszczególnych dyspozycji i całej osobowości i opracowywaniem odpo-

wiednich metod zajmują się psychologowie już od dawna i uzyskali w tej dziedzinie pewne pozytywne wyniki. Istnieją już metody posiadające znaczny stopień wiarygodności i dokładności, np. metoda testów w odmianie maksymalnej (zob. Kreutz 18 str. 178 i n.) do badania zdolności intelektualnych itp. Istnieją też teoretyczne opracowania kwestii wiążących się z osobowością empiryczną, np. kwestii jej struktury, jej odmian, typów itd. Píše o nich obszerniej prof. Baley w cytowanym już artykule Encyklopedii (zob. 2).

Tymczasem co do osobowości w znaczeniu metafizycznym można mieć poważne wątpliwości, czy ona naprawdę istnieje. Przytoczone powyżej rozumowanie, na którym się to pojęcie opiera, nie jest dla wszystkich przekonujące. Można wątpić, jak to zrobił Hume, czy fakt istnienia cech narzuca już konieczność przyjęcia jakiejś substancji, która by te cechy posiadała. Jest rzeczą możliwą, jak mi się wydaje, że mamy tu do czynienia tylko z pewnym sposobem wyrażania się, z pewną właściwością mowy ludzkiej, której nie można bez zastrzeżeń przenosić w dziedzinę rzeczywistości. Nie zatrzymując się nad rozważaniem tego filozoficznego problemu, czy osobowość metafizyczna istnieje naprawdę, czy też jest ona jakimś przedmiotem nierealnym, ograniczam się tylko do stwierdzenia, że odnośnie do jej istnienia zachodzą poważne wątpliwości, których co do osobowości empirycznej nie ma. Ponadto zwracam uwagę na fakt, że osobowości metafizycznej badać przy pomocy naukowych metod nie można. Jeżeli bowiem będziemy abstrahować od jej cech, wówczas będzie ona czymś niezróżnicowanym, u wszystkich ludzi jednakowym i nie dającym się bliżej opisać. Takie zaś pojęcie jest w naukach empirycznych zupełnie bezużyteczne i w żadnych konkretnych badaniach nie może znaleźć zastosowania. Jeśli zaś będziemy omawiać i opisywać cechy tak pojętej osobowości, wówczas faktycznie

zajmować się będziemy nie osobowością metafizyczną, lecz już empiryczną. Pojęcie metafizyczne, które, jak z powyższych uwag wynika, może mieć zastosowanie tylko w rozważaniach filozoficznych, należy ostro oddzielić od pojęcia osobowości empirycznej i nazwać osobnym terminem. Najwłaściwszym, jak sądzę, jest w tym zastosowaniu wyraz „jaźń”.

Co się zaś tyczy normatywnego pojęcia osobowości, zaznaczyć przede wszystkim należy, że przedmiot tego pojęcia jest ogromnie zmienny, zależnie od zmian poglądów etycznych lub filozoficznych, panujących w danej epoce. Zmiany osobowości w tym znaczeniu przedstawił w krótkim zarysie Fr. Stuckert (zob. 26), przedstawienie ich można też znaleźć w odpowiednich ustępach podręczników historii filozofii lub historii pedagogiki. Prócz tego, że treść tego pojęcia jest zmienna i zależna od subiektywnych poglądów, może być ono niekiedy zupełnie fikcyjne, gdyż, jeżeli stawia się jednostkom zbyt wysokie wymagania, łatwo może się zdarzyć, że nikt takim postulatam nie sprostą, czyli innymi słowy, że nikt nie ma osobowości. Nie odmawiam racji bytu tego rodzaju pojęciom, sądzę jednak, że należy je ściśle oddzielić od pojęć empirycznych i już w samej nazwie uwydatnić ich charakter normatywny. Najwłaściwszym terminem dla określenia tego pojęcia wydają mi się wyrazy „ideał osobowości”. Przy zastosowaniu tej nazwy znacznie jaśniejsze stają się twierdzenia wygłaszane o osobowości normatywnej. I tak np. od razu zrozumiałe jest zdanie, że nie każdy człowiek osiąga ideał osobowości, podczas gdy wątpliwe wydawało się twierdzenie, że nie każdy człowiek posiada osobowość. Podobnie zrozumiałym i nie wymagającym objaśnień staje się cel wychowania, gdy się powie, że jest nim doprowadzenie wychowanków do ideału osobowości.

Wobec powyżej przytoczonych względów uważam za najbardziej wska-

zane przyjąć z n a c z e n i e e m p i r y c z n e terminu „osobowość” i w tym też znaczeniu będę tego wyrazu w niniejszej pracy używać.

**3. Różne ujęcia problemu.** Po tych uwagach terminologicznych przechodzę do sformułowania problemu osobowości nauczyciela. Wyraz „problem” znaczy tyle co „pytanie”; o cóż więc mamy pytać odnośnie do osobowości nauczyciela? W literaturze psychologicznej spotykamy dwa odmienne i zasadniczo różne pytania, mianowicie pierwsze o charakterze empirycznym, w którym chodzi o to, jakie cechy osobowości posiadają nauczyciele, i drugie, o charakterze normatywnym, mianowicie o to, jakie cechy osobowości powinni posiadać nauczyciele. Oba wymienione pytania wydają mi się jednak niewłaściwe, jak to będę starał się poniżej wykazać, wobec czego trzeba będzie sformułować jeszcze trzecie, odmienne pytanie.

**4. Badania nad osobowością obecnych nauczycieli.** Kwestią, jacy są w rzeczywistości nauczyciele, zajmowano się już dość dawno. Najstarszą według informacji Döringa (zob. 12 str. 261) jest w tej dziedzinie praca belgijska prof. M. Tobie Jonckheere'a z r. 1908, przeprowadzona przy pomocy ankiety. Od tego czasu przeprowadzano bardzo często badania tego typu i tą metodą. Najbardziej znaną jest obszerna praca Döringa z r. 1925 (zob. 13). Pracy tej streszczać nie będę, gdyż została ona już omówiona na łamach Encyklopedii przez prof. Błachowskiego (zob. 5, Enc. Wych. I, str. 387 i n.). Ponadto pisali o niej Rowid (zob. 24 str. 359 i n.), Kuchta (zob. 21 str. 5) i inni. Przypomnę tylko, że na podstawie odpowiedzi na szereg przedłożonych przez autora pytań, udzielonych przez 18 nauczycieli, podzielił Döring nauczycieli na sześć typów według Sprangera i podał charakterystyki ich osobowości oraz ich pracy pedagogicznej. Nie wchodząc w szczegóły, przedstawię poniżej dwie ogólne uwagi krytyczne, odnoszące się zarówno do pracy

Döringa, jak i do innych prac tego typu.

5. Uwagi krytyczne. Przede wszystkim metoda ankiety, jaką zastosował Döring, a u nas w Polsce W. Dzierzbicka (zob. 14), budzi poważne wątpliwości. Badanie wyglądało tak, że badacz przedstawił wybranym do badania osobnikom szereg pytań, dotyczących ich właściwości psychicznych, sposobu ich pracy w szkole itp. Otrzymane odpowiedzi stanowiły materiał, na podstawie którego charakteryzował on osobowość badanych, a raczej były one źródłem, z którego czerpał już gotowe charakterystyki ich osobowości. Jest to metoda bardzo łatwa, gdyż przrzucą ciężar pracy z badacza na badanego, lecz wyniki jej są mało wiarogodne i nie mają, według mego przekonania, wartości naukowej. Na pytanie o cechy osobowości sam ich właściciel nie potrafi bez specjalnych, uprzednich badań dać poprawnej odpowiedzi. Cechy osobowości, czyli dyspozycje, nie są przecie nikomu dane bezpośrednio w doświadczeniu. By je poznać, trzeba sumiennie zbierać szereg obserwacji, notować różne szczegóły, przeprowadzać specjalne próby, badać symptomy itp. Ocena samego siebie, oparta tylko na jakiejś mglistej intuicji, nie ma wartości obiektywnej i na wiarę nie zasługuje. Formułując krótko ten zarzut powiemy, że osoba badana na pytanie o jej właściwości psychiczne z reguły nie może dać trafnej odpowiedzi, gdyż sama ich nie zna.

Po drugie, nawet w tych wypadkach, gdy osoba badana zna prawdziwą odpowiedź, musimy liczyć się z faktem, że nie zawsze zechce jej nam udzielić. Jeśli chodzi o sprawy czysto osobiste lub o jakieś cechy czy fakty upokarzające, to nikt przecie nie zechce ich bez koniecznej potrzeby rozgłaszać. Nikt np. nie powie o sobie, że posiada słabą inteligencję, że jest tchórzliwy, że lubi przywłaszczać sobie cudzą własność itd., a przecie tacy ludzie istnieją. Nie pomogą tu nader zresztą przejrzyste pseudonimy, które wprowadza się niekiedy przy

takich badaniach, gdyż przeciwko tego rodzaju wyznaniom buntuje się ogólnoludzkie poczucie godności osobistej lub tzw. według Adlera instynkt mocy (zob. Kreutz 19, str. 207 i n.), i te opory chyba tylko w wypadkach patologicznych bywają przewyżczone. Z tych też powodów odpowiedzi uczestników ankiety muszą budzić poważne zastrzeżenia, badacz zaś z reguły nie ma możliwości sprawdzenia, czy otrzymane odpowiedzi są zgodne z rzeczywistym stanem rzeczy. Musi opierać się tylko na sądach niesprawdzonych, co w nauce jest niedopuszczalne.

Druga uwaga krytyczna odnosi się do interpretacji uzyskanych wyników. Gdyby nawet charakterystyki uczestników ankiety były trafne, mielibyśmy do czynienia z sądami natury czysto historycznej. Na podstawie ankiety wiedzielibyśmy tylko tyle, że w danym roku było w Polsce lub w Niemczech tylu a tylu takich nauczycieli. Skonstatowanie faktu tego rodzaju, o ile obejmuje większą ilość nauczycieli, a nie 18 jak u Döringa lub 31 jak u Dzierzbickiej, może mieć dla historii duże znaczenie, gdyż od jakości nauczycieli i od sposobu, w jaki wychowują oni młode pokolenie, zależą w dużej mierze losy narodów, jak o tym świadczy np. u nas smutnej pamięci epoka saska. Ale dla pedagogiki i psychologii, które szukają prawidłowości ogólnych, stwierdzenie samych faktów historycznych większej wartości nie posiada, gdyż nie pozwala jeszcze na formułowanie żadnych praw ogólnych.

Wobec podanych względów musimy uznać omówiony powyżej pierwszy sposób postawienia problemu osobowości nauczyciela za nieracjonalny w obrębie pedagogiki i cały ten problem w tym ujęciu odrzucić.

6. Normatywny problem osobowości nauczyciela. Drugie pytanie, które powyżej sformułowałem (zob. ust. 3), wydaje się już bardziej wartościowe. Istotnie w pedagogice nie chodzi nam o to, jacy są obecni nauczyciele, lecz

chcielibyśmy wiedzieć, jakimi nauczyciele być powinni. Rozwiązanie tego zagadnienia miałyby duże znaczenie praktyczne, gdyż pozwalałoby między innymi na przeprowadzenie racjonalnego doboru sił nauczycielskich. Kwestią, jakim powinien być nauczyciel, zajmowano się już w starożytności, np. w dialogu Płatona pt. „Protagoras” znajdujemy szereg ciekawych uwag na ten temat. I od tego czasu po dzień dzisiejszy bardzo wielu filozofów i pedagogów wypowiedało odnośnie poglądy. Jednym z najbardziej cenionych dzieł w tej dziedzinie jest szeroko znana rozprawa Kerschensteinera (zob. 16, I wyd. z r. 1921). Jednakże i tego rodzaju postawienie sprawy nasuwa wiele wątpliwości i było też często krytykowane, np. przez Fr. Schneidera (zob. 25), Döringa (zob. 12, str. 260), Błachowskiego (zob. 5, str. 383) i innych. Zasadnicza wątpliwość, jaką takie pytanie nasuwa, jest następująca: można badać obiektywnie, jaki jest istniejący stan rzeczy, nie można jednak badać, jakim być powinien. Idealny obraz nauczyciela można wprowadzić wyedukować bądź to z celów wychowania, bądź też z jakichś ogólnych założeń etycznych lub metafizycznych; jest jednak rzeczą jasną, że ze zmianą odnośnych założeń zmienić się musi również ideał nauczyciela. Inaczej będzie się on przedstawiał w epokach panowania religijnego poglądu na świat, inaczej w państwach militarnych itd. Z tego faktu wynika, że obiektywne ustalenie ideału nauczyciela jest niemożliwe, gdyż niemożliwe jest definitywne rozstrzygnięcie, który z wielu istniejących poglądów na świat i życie jest najwłaściwszy i który posiada najwyższą wartość. Z dużym też prawdopodobieństwem można wygłosić twierdzenie, że w miarę rozwoju kultury i w miarę zmian stosunków społecznych zmieniać się będą panujące poglądy, a z nimi też i ideał nauczyciela.

Ponadto trzeba podkreślić, że omawiany problem zawiera w sobie, obok

kwestii normatywnej, także i kwestię natury empirycznej. Można wprowadzić skonstruować sobie idealny obraz nauczyciela, jednakże nie podobna na podstawie żadnych dowolnie przyjętych przesłanek przewidzieć, czy taki nauczyciel potrafi postawiony mu cel wychowania zrealizować. Kwestię, jakie skutki wychowawcze u młodzieży wywołają takie lub inne właściwości nauczyciela, można rozstrzygnąć jedynie na podstawie badań empirycznych. Powyższa uwaga prowadzi nas do trzeciego i jedynie właściwego, jak sądzę, sformułowania problemu osobowości nauczyciela, mianowicie do ujęcia psychotechnicznego.

**7. Wpływ wychowawczy nauczyciela.** By dojść do wymienionego ostatnio sformułowania problemu, przeprowadzimy następujące rozważania. Na pytanie, jakim powinien być nauczyciel, można ogólnie odpowiedzieć, że powinien być dobrym nauczycielem, tzn. że powinien wywierać silny wpływ wychowawczy na powierzoną sobie młodzież. Nauczyciel pracując w swym zawodzie stara się przekształcić w pewien sposób swych wychowanków, a mianowicie stara się wzbogacić ich wiedzę, zaszczerpić w nich pewne poglądy, rozwinąć ich zdolności, rozbudzić pewne zamiłowania i zainteresowania, rozwinąć w nich pewne zalety charakteru, zwalczyć pewne wady itd., krótko mówiąc, zmienić ich osobowość w pewien, z góry określony, sposób. Jeśli jego zamierzenia prowadzą do pozytywnych rezultatów i jeśli w wychowankach występują istotnie zamierzone zmiany, mówimy o nim, że jest dobrym nauczycielem i że ma silny wpływ wychowawczy. Przez wpływ wychowawczy nauczyciela rozumiemy zatem wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanków. Na zmianę osobowości i na cały rozwój psychiczny młodzieży wpływa cały, bardzo złożony kompleks warunków, z których jednym z ważniejszych jest szkoła. Najsilniejszym zaś czynnikiem działającym w szkole jest

bez kwestii nauczyciel. On to bowiem, stykając się bezpośrednio z młodzieżą, realizuje programy wychowawcze, stosuje zalecane metody itd. Najlepsze programy i najlepsze metody mogą okazać się bezwartościowe, gdy nauczyciel nie potrafi lub nie zechce ich odpowiednio w życie wprowadzić. I odwrotnie, wiele wad programów lub metod potrafi dobry nauczyciel w praktyce usunąć, istniejące braki uzupełnić i w rezultacie może otrzymać mimo wszystko doskonałe wyniki. Bez przesady można powiedzieć, że szkoła to jest przede wszystkim nauczyciel.

Wpływ wychowawczy nauczyciela na młodzież nie ulega żadnej wątpliwości. Niekiedy bywa on tak silny, że, jak słusznie pisze Dawid, nauczyciel staje się momentem, który o całym życiu jednostki decyduje (zob. 9, str. 14). Tego rodzaju wypadki zdarzają się jednak stosunkowo rzadko. Częściej natomiast można stwierdzić, że pod wpływem jakiegoś nauczyciela rozwija się intensywnie pewna cecha osobowości wychowanka, która dotychczas wyraźniej się nie zaznaczała. Np. budzi się zainteresowanie jakąś nauką lub pewną dziedziną pracy, i to zainteresowanie może zadecydować później o wyborze zawodu. Niejednokrotnie można obserwować, że z pewnej szkoły zadziwiająco duży procent młodzieży zapisuje się po jej ukończeniu np. na nauki biologiczne lub polonistyczne. Fakt taki dowodzi, że w danej szkole pracuje jakiś nauczyciel, biolog lub polonista, który posiada wybitny wpływ wychowawczy. Wpływ ten może zaznaczyć się nie mniej silnie i w zmianach cech charakteru, np. w rozbudzeniu się zamiłowania porządku, przyzwyczajeniu do systematycznej pracy itp., tylko że zmiany w tej dziedzinie są zwykle trudniejsze do zaobserwowania. Nie będę się dłużej nad tą sprawą zatrzymywać, gdyż, jak mi się zdaje, nie mogą istnieć wątpliwości co do faktu, że niektórzy nauczyciele mają silny wpływ wychowawczy, inni zaś wpły-

wu tego nie mają i przechodzą w życiu wychowanka jakby nie zauważeni, a w każdym razie bez większego znaczenia.

#### 8. Problem psychotechniczny.

Stwierdziwszy fakt istnienia wpływu wychowawczego nauczyciela, musimy spytać, od czego on zależy, dlaczego jedni posiadają wyraźny wpływ, a inni nie? Jest to jeden z najważniejszych problemów psychologii pedagogicznej, która według trafnego określenia Baley'a ma właśnie wykryć prawa i warunki, działające w procesie wychowywania młodzieży (zob. 1, str. 307 i n.). Na powyższe pytanie nasuwa się od razu odpowiedź, że wpływ nauczyciela zależy od jego postępowania, od tego, co on robi i jak się zachowuje. Odpowiedź słuszna, lecz nie wyczerpująca, gdyż postępowanie człowieka zależy w dalszym ciągu przede wszystkim od jego dyspozycji, czyli ogólniej mówiąc od jego osobowości. Pytanie empiryczne, do którego sformułowania zmierzamy, zaczyna się już wyraźnie zarysowywać. Chodzi o to, jakie cechy osobowości nauczyciela decydują o jego wpływie wychowawczym, przy czym abstrahujemy od kwestii, w jakim kierunku ten wpływ ma działać, to znaczy, nie bierzemy pod uwagę celu wychowania, jaki nauczyciel zamierza osiągnąć. W ten sposób oddzielamy od problemu normatywnego złączony z nim w poprzednim pytaniu problem empiryczny, gdyż obu ich razem traktować nie można. Pozostały problem normatywny jest to zasadniczy problem pedagogiki normatywnej, jak to w I tomie Encyklopedii podałem (zob. 19, str. 185) i wymaga innych metod opracowania i innych założeń. W niniejszej pracy zajmujemy się jedynie niezależnym od niego problemem empirycznym, dotyczącym cech osobowości nauczyciela, które warunkują jego wpływ wychowawczy.

Nasze zagadnienie należy do rzędu problemów, którymi zajmuje się psychotechnika w dziale poświęconym ustalaniu tzw. zdatności zawodowych (zob.

np. Weber 29, str. 24). Psychotechnik, zastanawiając się nad kwestią, jakie zdolności powinien posiadać np. ślusarz lub zegarmistrz, nie chce bynajmniej konstruować idealnego obrazu ślusarza lub zegarmistrza na podstawie dedukcji z celu danej pracy zawodowej, lecz pragnie po prostu dowiedzieć się, od jakich dyspozycji jednostki zależy lepsze lub gorsze wykonywanie prac, wchodzących w zakres tego zawodu. Na podstawie specjalnych badań ustalają psychotechnicy listę dyspozycji niezbędnych dla poszczególnych zawodów i tego rodzaju lista służy później jako wytyczna dla badań praktycznych, prowadzonych w celu dokonania selekcji kandydatów lub udzielania porady zawodowej. Tego rodzaju badania były dotychczas prowadzone prawie wyłącznie w odniesieniu do tzw. zawodów niższych, jednakże można i trzeba przeprowadzać je także w odniesieniu do zawodów wyższych, do których należy i zawód nauczycielski. W tej dziedzinie psychotechnika nie osiągnęła jeszcze żadnych wartościowych rezultatów i badań tego rodzaju jest bardzo niewiele, jak to stwierdza jeden z najwybitniejszych współczesnych psychotechników, W. Walther (zob. 28, str. 34). To właśnie zagadnienie w zastosowaniu do zawodu nauczycielskiego będzie stanowić przedmiot niniejszej rozprawy. Brzmi ono w sformułowaniu, jakie dotychczas uzyskaliśmy, następująco: Jaka osobowość nauczyciela jest niezbędnym warunkiem jego wpływu wychowawczego?

**9. Właściwości neutralne.** Zanim przejdę do próby rozwiązania tego zagadnienia, muszę ująć je wprawdzie bardziej precyzyjnie. Osobowość jednostki jest to, jak powiedziałem, ogół dyspozycji, które dana jednostka posiada. Jest rzeczą pewną, że nie wszystkie dyspozycje wchodzące w skład osobowości są warunkami wpływu wychowawczego. Cały ich szereg można już z góry wyeliminować, jako zupełnie obojętne, czyli neutralne. Czy nauczyciel potrafi pięknie

śpiewać, czy ma zdolności do uprawiania pewnych sportów, czy ma zamiłowanie w kolekcjonerstwie itp., to jest rzeczą obojętną dla wywierania wpływu wychowawczego. Gdybyśmy posiadali wyczerpującą listę dyspozycji, można by systematycznie zbadać, które z nich są obojętne, a które należy wziąć pod uwagę. W braku jednak takiej listy musimy ograniczyć się do ciaśniejszego sformułowania naszego zagadnienia i nie będziemy wobec tego pytać o całą osobowość nauczyciela, lecz tylko o te dyspozycje, które są niezbędnymi warunkami wpływu wychowawczego.

Z powyższego faktu wynika ponadto, że wybitni nauczyciele mogą posiadać osobowości bardzo odmienne, a tylko kilka cech muszą mieć jednakowych, mianowicie te cechy, które warunkują wpływ wychowawczy. Odrzucić zatem należy przypuszczenie, że wszyscy wybitni nauczyciele będą do siebie podobni, jakby byli odlewami jakiejś jednej formy idealnego nauczyciela; przeciwnie, musimy być przygotowani na ogromną różnorodność ich osobowości. Okoliczność ta jest nawet, jak sądzę, korzystna dla młodzieży, gdyż dzięki temu, że spotyka ona w gronie swych nauczycieli różne typy i odmiany osobowości, przygotowuje się lepiej do życia, w którym będzie miała do czynienia z bardzo różnorodnym otoczeniem ludzkim.

**10. Właściwości niespecyficzne.** Lecz i nie wszystkie dyspozycje niezbędne będą przedmiotem naszych rozważań. Należy bowiem rozróżnić wśród nich dwa rodzaje, a mianowicie: dyspozycje, wprawdzie niezbędne, ale nie specyficzne dla danego zawodu, oraz dyspozycje specyficzne, tj. niezbędne do pracy tylko w danym zawodzie. Dyspozycje pierwszego rodzaju, czyli niespecyficzne, są potrzebne i konieczne albo dla wszystkich zawodów, albo dla większej ich ilości, i nimi w pracy niniejszej zajmować się nie będziemy. Będzie zresztą o nich mowa w jednym z dalszych artykułów Encyklopedii. Jest rzeczą jasną, że do-

brym nauczycielem nie może być osobnik psychicznie nienormalny, że zdrowie umysłowe jest do pracy w tym zawodzie niezbędne, lecz jest ono niezbędne do pracy i w każdym innym zawodzie. Podobnie niespecyficzne są dyspozycje takie, jak zdrowie fizyczne, trzeźwość, uczciwość, pracowitość, odpowiednie przygotowanie zawodowe, należyty poziom wykształcenia, znajomość metod pracy itd., gdyż bez tych dyspozycji w żadnym zawodzie nie można uzyskać dobrych rezultatów. Do niespecyficznych zaliczam również dyspozycje niezbędne tylko dla pewnej grupy zawodów. I tak wyższy stopień inteligencji, niekoniecznie potrzebny w całym szeregu zawodów rzemieślniczych, jest natomiast niezbędny dla wszystkich wyższych zawodów, a więc i dla nauczycielskiego. W. Walter określa niezbędny poziom inteligencji dla zawodów wyższych ilorazem inteligencji, obliczonym przy zastosowaniu serii testów Bineta-Termana (zob. 3, str. 8 lub 27, str. 326), wynoszącym od 110 wzwyż (zob. 28, str. 36). Dyspozycje niespecyficzne są dla danego zawodu niezbędne i brak ich dyskwalifikuje zupełnie osobnika do pracy w danym zawodzie, jednakże posiadanie ich nie gwarantuje jeszcze dobrych rezultatów tej pracy.

Dyspozycje specyficzne natomiast są to te poszczególne dyspozycje lub ich zespoły, których posiadanie, przy równoczesnej obecności innych dyspozycji niezbędnych, zapewnia już wybitny wpływ wychowawczy. One to wyróżniają dobrego nauczyciela od innych ludzi i stanowią jego cechę charakterystyczną. Wyszukaniem tych właśnie dyspozycji zajmujemy się na tym miejscu. Problem nasz w ostatecznym już sformułowaniu brzmi następująco: „Jakie dyspozycje są niezbędne i specyficzne dla uzyskania wpływu wychowawczego”.

**11. Nauczyciel a wychowawca.** Jeszcze jedną wątpliwość muszę przed przystąpieniem do rozwiązywania problemu usunąć. Można bowiem spytać,

czy istotnie są potrzebne jakieś specjalne dyspozycje do tego, by być dobrym nauczycielem. Gdy ktoś chce się uczyć np. stenografii lub języka obcego, to wówczas nie wymaga od nauczyciela niczego więcej jak tylko, by znał dobrze swój przedmiot i był sumiennym w pracy. Inne cechy jego osobowości są mu obojętne, wymienione zaś są bez kwestii niespecyficzne. Wobec tego cały sformułowany powyżej problem wydaje się nieistotny. Rzeczywiście, w pewnych wypadkach, zwłaszcza jeśli chodzi o naukę dorosłych, zarzut powyższy jest słuszny. Dorosłym chodzi tylko o nauczenie się czegoś, nie zaś o zmianę pewnych cech swego charakteru; u młodzieży jednak sprawa przedstawia się inaczej. Według przyjętego już dziś ogólnie poglądu nauczyciel ma przede wszystkim młodzież wychowywać i kształcić jej charakter; udzielanie wiadomości nie jest bynajmniej jego głównym zadaniem. Ponadto wobec dzieci i młodzieży nauczanie zlewa się z wychowywaniem w jedną, nierozdzieloną całość. Dziecko bowiem samo uczyć się nie chce, nie ma jeszcze motywów, które by je do tego skłaniały, trzeba je zatem zachęcić, rozbudzić zainteresowania, rozwinąć w nim odpowiednie zalety charakteru, co wszystko wchodzi już w zakres wychowywania. Z drugiej zaś strony nauczanie jest jednym z najważniejszych sposobów wychowywania. Oddziaływanie wychowawcze wymaga bez wątpienia pewnych specjalnych dyspozycji i sama znajomość przedmiotu nauki nie wystarcza dla osiągnięcia pomyślnych wyników. By rozbudzić w dziecku np. miłość ojczyzny, nie wystarczy znać szereg faktów z jej dziejów i nie każdy to uzyskać potrafi. W niniejszej pracy zajmować się będziemy badaniem dyspozycji specyficznych nauczyciela-wychowawcy, jak to zresztą w tytule artykułu zaznaczyłem.

**12. Plan pracy.** Sformułowawszy ostatecznie problem, który, jak widzimy, jest natury czysto empirycznej, musimy

zastanowić się krótko nad metodami, przy pomocy których możemy nasze zadanie rozwiązać. Oczywiście w grę wchodzi tu jedynie metody empiryczne, tj. obserwacja i eksperyment, o ile jest możliwy do zastosowania. Jednakże, jak we wszystkich naukach empirycznych, tak i tutaj musimy mieć jako punkt wyjścia jakieś hipotezy, które by nam wskazywały, w jakim kierunku należy robić obserwacje i na co zwracać przede wszystkim uwagę. Rzeczywistość jest bowiem zbyt bogata, by przez systematyczne i wyczerpujące badania można było w ograniczonym czasie znaleźć rozwiązanie problemu. W naszym wypadku trzeba by wyczerpująco opisać osobowość wielu nauczycieli oraz zmiany osobowości ich wychowanków, by przez zestawienie i porównanie tych opisów dojść do stwierdzenia cech wspólnych osobowości nauczycieli, warunkujących ich wpływ wychowawczy. Ta droga jednak nie doprowadziłaby nas do celu, nie mamy bowiem dostatecznie opracowanych metod badania osobowości, a nadto moglibyśmy zebrać w ten sposób bardzo niewielki materiał, na podstawie którego doszlibyśmy do wyników przypadkowych i zmiennych. W nieskończo-

nej prawie obfitości szczegółów, jaką rzeczywistość przed nami roztacza, musi się badacz w podobny sposób postępując zgubić jak w labiryncie, jeżeli nie ma jakiejś nici przewodniej. Taką wytyczną są właśnie hipotezy, które uczony, opierając się na swym dotychczasowym doświadczeniu, na swej wiedzy i na tzw. intuicji twórczej, musi sobie przed przystąpieniem do właściwych badań postawić. Obserwacje, jakimi rozporządza i jakie później będzie przeprowadzać, mają służyć do zweryfikowania tej wstępnej hipotezy, tj. do stwierdzenia jej prawdziwości lub do zmodyfikowania, a nawet zupełnego jej odrzucenia, jeśli okaże się niezgodna z faktami. Taka jest geneza wszystkich odkryć w dziedzinie nauk empirycznych, takie jest bowiem zasadnicze prawo psychologiczne dotyczące całego myślenia twórczego człowieka (zob. Claparede 8, str. 6).

W taki sposób mam zamiar postąpić i w pracy niniejszej, tzn. po sformułowaniu zagadnienia przedstawię hipotetyczne jego rozwiązanie, które następnie poddam krytycznej ocenie czyli weryfikacji, i stosownie do jej wyników wprowadzę konieczne modyfikacje.

## FORMUŁA OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA WEDŁUG J. WŁ. DAWIDA

**13. Wybór hipotezy.** Stosownie do przedstawionego powyżej planu podam przede wszystkim hipotetyczne rozwiązanie naszego zagadnienia. Jestem przy tym w tym szczęśliwym położeniu, że nie muszę sam wymyślać nowych hipotez, gdyż w odnośnej literaturze istnieje już większa ich ilość, wobec czego lepiej będzie zaczerpnąć je z tego źródła. Mogłbym przyjąć za podstawę moich rozważań wspomnianą wyżej, cenną pracę Kerschsteinera (zob. 16), która zawiera nie tylko same dedukcje, jak to jej niesłusznie zarzucają krytycy, lecz opiera się głównie na dużym doświadczeniu życiowym autora i na wielkiej ilości obser-

wacji, zebranych przez niego w ciągu kilkudziesięciu lat pracy w szkolnictwie. Nie ma jednak potrzeby sięgać do dzieł obcych, gdy posiadamy na ten sam temat pracę polską, nie ustępującą co do swej wartości bynajmniej dziełu Kerschsteinera ani innym, mianowicie rozprawę jednego z naszych najbardziej zasłużonych pedagogów ostatnich czasów J. Wł. Dawida, p. t. „O duszy nauczycielstwa”. (Praca drukowana po raz pierwszy w „Ruchu Pedagogicznym”, Kraków, 1912. Cytuję wyd. III, zob. 9). Dla zachowania ciągłości polskiej myśli pedagogicznej uważałem za jedynie wskazane przyjąć jego hipotezę o nie-



zbędnych warunkach wpływu wychowawczego nauczyciela za podstawę dalszych rozważań.

**14. Hipoteza Dawida.** Dawid stawia sobie w swej pracy to samo pytanie, które myśmy postawili, choć podaje nieco inne, mniej dokładne sformułowanie. Pyta on mianowicie o to, co stanowi istotę nauczyciela i co sprawia, że ktoś jest nauczycielem z urodzenia lub z powołania (zob. 9 str. 7), lub w innym miejscu stawia pytanie, dlaczego jeden nauczyciel w życiu człowieka żadnego wpływu nie odegra (zob. 9, str. 7 — powinno być „żadnej roli nie odegra”), a inny nauczyciel staje się momentem, który o całym życiu człowieka decyduje (zob. 9, str. 14). Jest to, jak widzimy, zupełnie ten sam problem, który chcemy w niniejszej pracy rozpatrzyć.

Poglądy swoje przedstawił Dawid w formie nieściślej, w sposób trudno zrozumiały i dopuszczający różne rozumienie. Wskutek tego tekst tej rozprawy wymaga gruntownej analizy i starannej interpretacji, by można było wygłoszone tam zdania traktować nie jako hasła propagandowe, lecz jako twierdzenia naukowe. A ponieważ wspomniana jego praca na taką analizę zasługuje nie tylko ze względu na swe ogromne rozpowszechnienie, lecz także i ze względu na dużą wartość zawartych w niej poglądów, poddałem ją przeto takiej wyczerpującej analizie, której jednakże ze względu na zakres i zadania Encyklopedii na tym miejscu zamieścić nie mogę, lecz ogłosię, jeśli mi warunki pozwolą, w oddzielnej publikacji pod tytułem „Poglądy Dawida na istotę powołania nauczycielskiego”. Na podstawie tej analizy doszedłem do następującej formuły, przedstawiającej odnośną hipotezę Dawida: „Niezbędnymi warunkami wpływu wychowawczego nauczyciela są następujące jego dyspozycje: 1) miłość dusz, 2) skłonność agitacyjna i 3) zalety etyczne, mianowicie potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności, obowiązkowość, wewnętrzna prawdzi-

wość i moralna odwaga”. Ponieważ zalety etyczne uważam za niezbędne do uzyskania dodatnich wyników pracy w większości zawodów, zwłaszcza wyższych, a nie tylko w zawodzie nauczycielskim, wobec tego sądzę, że należy je jako niespecyficzne z tej formuły wyeliminować. Podana formuła skróci się wskutek tego do dwu dyspozycji, to jest do miłości dusz i skłonności agitacyjnej, które obecnie dokładniej omówię.

**15. Rozważania nad miłością dusz.** Poglądy Dawida na miłość dusz wymagają, moim zdaniem, korektury w dwu kierunkach.

1) Dawid ujmuje miłość trochę pesymistycznie, jako pewną skłonność raczej negatywnej natury. Polega ona, jego zdaniem, na tym, że nauczyciel przejmując się brakami wiedzy i wadami charakteru swych wychowanków i to tak intensywnie, jakby tu chodziło o jego własne, osobiste sprawy, i nie może zaznać spokoju, dopóki czegoś dla ich usunięcia nie uczyni. Innymi słowy miłość nauczyciela polega na tym, że martwi się on pewnymi brakami psychicznymi drugich ludzi i gorączkowo usiłuje je usunąć. W takim ujęciu zostały pominięte zupełnie pozytywne momenty, które nam przede wszystkim przychodzą na myśl, gdy jest mowa o miłości, a mianowicie radość, życzliwość, chęć częstego obcowania, łagodna ocena umniejszająca wady, a zwiększająca strony dodatnie itd. Miłość, jak ją przedstawia Dawid, jest raczej smutna, i to ujęcie, zrozumiałe wprawdzie, gdyż Dawid pisał swą pracę w najprzykrzejszym okresie swego życia, po tragicznej śmierci żony (zob. 11, str. 201 lub 10, str. 23), jest jednak fałszywe. Miłość musi zawierać także i przytoczone momenty pozytywne i w tym kierunku należy przeprowadzić korekturę pojęcia Dawida. Bliższe omówienie tej sprawy zamieszcze we wspomnianej oddzielnej publikacji. Na razie znaczący tylko, że w dalszym ciągu artykułu, mówiąc o miłości, będę miał na

myśli zawsze miłość pełną, a nie tylko negatywną jej stronę.

2) Druga korektura dotyczyć musi przedmiotu miłości, którym wedle Dawida są „dusze ludzkie”. Nauczyciel, jak powiada Dawid, martwi się brakami wiedzy i wadami charakteru swych wychowanków, tj. tylko niedostatkami natury psychicznej. Wychodząc z tego założenia musiał Dawid dla konsekwencji dać to określenie, że przedmiotem miłości są dusze ludzkie. Nie wspomina jednak o brakach natury fizycznej, o chorobach, kalectwie, nędzy, krzywdach, jakie niektóre dzieci w domu spotykają, itd. Sądzę jednak, że taka miłość połowiczna jest psychiczną niemożliwością. Nie może się nigdy zdarzyć, by ktoś, kochając naprawdę czyjąś duszę, mógł pozostać obojętnym na jego cierpienia i braki natury fizycznej. Wobec tego za przedmiot miłości należy uważać nie tylko dusze ludzkie, lecz c a ł y c h l u d z i wraz z duszą i ciałem, które stanowią przeciw nierozdzielnej całości psychofizyczną.

W związku z tym określeniem przedmiotu miłości należałoby się obecnie zastanowić nad kwestią, czy istotnie dobry nauczyciel powinien obejmować swą miłością wszystkich ludzi, czy nie należałoby raczej ją ograniczyć do dzieci i młodzieży, powierzonej jego staraniom. Miłość ludzi i miłość dzieci nie są bynajmniej nierozłącznie ze sobą związane, o ile przez ludzi rozumiemy tylko dorosłych. Zdarzają się wypadki, że ktoś odnoszący się do starszych z największą życzliwością, filantrop w najlepszym tego słowa znaczeniu, nie lubi dzieci, gdyż działają mu „na nerwy” i starannie unika stykania się z nimi. Są i odwrotne wypadki, że ktoś, wskutek np. rozczarowań i niepowodzeń życiowych, niechętnie ustosunkowuje się do starszych, a natomiast z największą miłością odnosi się do dzieci, jako do najlepszej, nie zepsutej jeszcze części ludzkości. Sądzę wprawdzie, że należałoby ograniczyć przedmiot miłości pedagogicznej do dzie-

ci i młodzieży, jednak wobec zupełnie wyraźnego stanowiska Dawida, twierdzącego bez żadnych zastrzeżeń, że chodzi o miłość dusz ludzkich (zob. 9, str. 11), odnośnej korektury wprowadzić nie mogę.

**16. Potrzeba uzasadnienia.** Po tych objaśnieniach musimy się zastanowić nad tym, czy Dawid ma rację twierdząc, że miłość ludzi jest niezbędnym warunkiem wpływu wychowawczego. Twierdzenie Dawida nie jest bynajmniej nowe, lecz przeciwnie jest ono w pedagogice rozpowszechnione i ogólnie przyjęte. Nie wdając się w dłuższe wywody historyczne wspomnę tylko, że Pestalozzi, jeden z najwybitniejszych pedagogów, jacy na świecie żyli, zupełnie wyraźnie wskazywał na miłość jako na najważniejszy i niezbędny czynnik wychowawczy (zob. 16, str. 29 i n.). Również „postawa społeczna”, której od nauczyciela wymaga Kerschensteiner (zob. 16, str. 26), oznacza zupełnie to samo, cośmy nazwali miłością ludzi, i sam Kerschensteiner w swej autobiografii jednokrotnie ten rys u siebie podkreśla (zob. 15, str. XIX). Ale nie tylko wśród pedagogów jest taki pogląd ogólnie przyjęty. Wszyscy ludzie odczuwają potrzebę miłości w wychowaniu i rodzice zawsze z większą chęcią powierzają swe dziecko takiemu nauczycielowi, o którym wiedzą, że kocha dzieci i że im żadnej krzywdy nie robi, aniżeli nauczycielowi, choćby bardziej wykształconemu, o którym jednak istnieje opinia, że dzieci nie lubi. Jednakże ogólna zgoda na pewien pogląd, z którym się zupełnie solidaryzuję, nie jest jeszcze dowodem jego słuszności i potrzebne są jeszcze dowody rzeczowe, wobec czego w najbliższych ustępach będę się starał omawiane twierdzenie uzasadnić. Dowody, jakie mogę przedstawić, nie mają naturalnie równej ścisłości i siły, jak dowody, do których jesteśmy przyzwyczajeni w innych naukach empirycznych. Na to nie pozwala jeszcze dzisiejszy stan psychologii i pedagogiki. Będą to raczej

próby dowodów, wystarczające za ledwie do tego, by naszą tezę uczynić bardziej prawdopodobną i by usunąć ważniejsze wątpliwości, jakie z nią mogą się wiązać. Tego rodzaju próby są jednak niezbędne jako szczeble, wiodące do uzyskania pełnowartościowych dowodów. Są trzy główne argumenty przemawiające za przyjęciem naszej tezy, które obecnie przedstawię.

**17. Dowód indukcyjny.** Pierwszy dowód można by nazwać dowodem indukcyjnym. Znajduje się on już, choć co prawda niewyraźnie zaznaczony, w rozprawie Dawida. Chodzi w nim o to, że ilekroć spotkamy nauczyciela o silnym wpływie wychowawczym, zawsze możemy stwierdzić, iż posiada on omawianą cechę silnie rozwiniętą. Dawid oparł bowiem swą hipotezę na obserwacji wybitnych nauczycieli, jak to wynika z jego powiedzenia (zob. 9, str. 7, 15), że nie chce gubić się w dowolnych wytworach fantazji, lecz opisuje ludzi, jacy naprawdę istnieją, których znał i obserwował. Stwierdzenie stałego współistnienia dwóch cech pozwala przypuszczać, że zachodzi między nimi jakiś związek konieczny, co w naszym wypadku oznaczałoby, że miłość jest niezbędnym warunkiem wpływu wychowawczego. Dalsze dwa dowody są natury psychologicznej.

**18. Motywy pracy pedagogicznej.** Każdy wybitny nauczyciel wkłada w swą pracę pedagogiczną wiele wysiłku i trudu, znacznie więcej, aniżeli obowiązki jego dosłownie pojęte wymagają. Jeśli będziemy szukać motywów, które o takim jego zachowaniu się decydują, nie znajdziemy żadnego równie silnego jak miłość, żadnego, który by mógł ten jego bezinteresowny trud wyjaśnić. Można wprawdzie przypuszczać, że ktoś pracuje ponad miarę obowiązków dla zaspokojenia swej ambicji, to jest, by innym wykazać, że potrafi być wybitnym nauczycielem, lub też ze względów naukowych, by wypróbować jakieś metody lub poznać reakcje dzieci na pewne sposo-

by postępowania lub tp. Przytoczone motywy działać będą jednak tylko dorywczo i przez czas krótki, poświęcenia całego życia nigdy nie wyjaśnią. Z innych motywów, które mogą tu w grę wchodzić, przytoczę jeszcze chęć zrobienia tzw. „kariery” i przypodobania się przełożonym oraz obowiązkowość, która nakazuje pewnym jednostkom starać się o jak najlepsze wypełnienie zadań, których się podjęły. Wymienione ostatnio motywy wywołują jednakże inny sposób postępowania aniżeli ten, jaki wyplływa z prawdziwej miłości. Nauczyciel, pracujący dla kariery, będzie pracować raczej na pokaz, będzie dbać o wyniki efektowne, pięknie wyglądające, a nie o prawdziwe dobro młodzieży. Nie będzie się martwić ani walczył o każdego ucznia, lecz owszem w pewnych wypadkach pokaże się srogim i nieubłagany, by w korzystnym świetle przedstawić poziom wymagań, jaki swoim wychowankom stawia. Nauczyciel zaś obowiązkowy będzie przedstawiać typ porządnego urzędnika, który pracuje porządnie, systematycznie, lecz nie przejmując się losami swych uczniów, gdyż obowiązek nie wymaga od niego, by k a ż d e g o wychowanka koniecznie na najlepszą drogę wyprowadził. Toteż będzie robić tyle, ile powinien, a uczniowie mogą z jego pracy korzystać lub nie; na tym mu już specjalnie nie zależy.

Innych motywów trudno się doszukać, a ponieważ cztery wymienione nie wystarczają, by wyjaśnić zachowanie się prawdziwego nauczyciela, musimy przeto przyjąć, że jedynym wystarczającym motywem, jaki u niego działa, jest właśnie miłość ludzi. Tylko ten, kto naprawdę młodzież kocha, jest zdolny poświęcić się dla niej i, nie szczędząc ani czasu, ani sił, wszelkimi możliwymi sposobami zabiegać o jej dobro. Z powyższych rozważań wynika ponadto, że miłość działa tylko pośrednio u nauczyciela jako warunek pewnego sposobu postępowania, jako motyw do wysiłków i do gorącego zajęcia się każdym z wy-

chowanków. Sądzę, że istotnie miłość jest tylko pośrednim warunkiem, o czym wspomnę jeszcze w dalszym ciągu pracy (zob. ustęp 20), obecnie zaś wrócę do dalszego toku dowodzenia.

### 19. Trudności pracy pedagogicznej.

Trzeci dowód jest w swej treści zbliżony do poprzedniego. Chodzi mianowicie o to, że bez miłości ludzi trudno jest pracować w zawodzie nauczycielskim, że praca ta staje się z biegiem czasu coraz bardziej uciążliwa, nauczyciel wykonuje ją z coraz większą niechęcią, co naturalnie wyklucza świadomy wpływ wychowawczy. Trzeba bowiem wyraźnie zdać sobie sprawę z tego, że praca nauczycielska ma bardzo wiele stron przykrych. Przede wszystkim ciągle powtarzanie tego samego materiału naukowego, stojącego znacznie poniżej poziomu intelektualnego nauczyciela, np. coroczne wprowadzanie w początki języka obcego, ciągłe informowanie o tych samych prymitywnych formach i zasadach gramatyki, rok w rok powtarzające się odkrywanie tych samych praw fizycznych, jak np. że ciało zamurzone w wodzie traci na ciężarze itd. (przy czym nie można ujmować głębiej poruszanych problemów, gdyż to przekraczałoby możliwość zrozumienia uczniów), musi z biegiem czasu stać się nad wyraz męczące, a nawet wzbudzić uczucie wstrętu u człowieka, który nie kocha młodzieży, choćby miał nawet zainteresowania naukowe danym przedmiotem.

Ponadto zachowanie się dzieci, wiecznie ruchliwych, krzyczących, śmiejących się bez powodu, popadających w częste konflikty między sobą itd., musi z czasem działać ujemnie i rozstrajając na nerwy nauczyciela, który dzieci nie lubi. Powstaje w ten sposób w ciągu niewielu lat typ człowieka zmęczonego zawodem, rozdrażnionego i znudzonego, typ nauczyciela, który swe lekcje odraabia jak pańszczyznę, do szkoły wchodzi jak do miejsca kary i marzy tylko o wakacjach lub o odpowiedniej emeryturze, by, zwolniony z konieczności przebywa-

nia z dziećmi, spokojnie mógł się zajmować tym, do czego czuje prawdziwy pociąg. Jest rzeczą jasną, że taka jednostka nie może i nie będzie gorliwie przykładać się do pracy pedagogicznej, lecz będzie ją zbywać byle jak, do dzieci zaś będzie odnosić się obojętnie, a nawet szorstko i opryskliwie, z tą jedynie myślą przewodnią, by się od nich opędzić, by mu dały wreszcie „święty spokój”. Ludzi tego typu, jaki starałem się scharakteryzować, nie brak dziś w naszym szkolnictwie, prawdopodobnie wskutek wadliwego układu warunków zarobkowych. Gdy bowiem młody człowiek zapisuje się na uniwersytet, kierując się jedynie zamiłowaniem do pewnej gałęzi wiedzy i nie myśląc wcale jeszcze o pracy w szkolnictwie, musi z reguły po ukończeniu studiów obrać zawód nauczycielski jako *malum necessarium*, z konieczności, gdyż w większości wypadków nie ma innej możliwości zdobycia środków do życia, jakkolwiek do tej pracy żadnego pociągu nie czuje. W następstwie tego przez długie lata męczy się w zawodzie, który mu nie odpowiada. Do takich właśnie ludzi, którym brak miłości młodzieży, stosuje się popularne przekleństwo „bodajbyś cudze dzieci uczył”. Sądzę, że nie trzeba już udowadniać, że opisane powyżej ustosunkowanie się do młodzieży i do pracy pedagogicznej wyklucza możliwość wpływu wychowawczego.

Zupełnie inaczej przedstawia się cała sprawa u osobników, którzy posiadają omawianą cechę, tj. miłość ludzi. Przede wszystkim takiemu nauczycielowi nie daje się we znaki monotonia powtarzanego corocznie materiału. Kochając bowiem dzieci, skierowuje całą swą uwagę na nie i w nich znajduje przedmiot stale się zmieniający, coraz to inaczej przyswajający sobie i reagujący na podawany mu materiał naukowy. Każde dziecko przedstawia dla niego nowy problem, a obserwowanie, jak się ono rozwija i psychicznie dojrzewa, utrzymuje stale jego zainteresowanie w stanie napięcia.

Przy takiej postawie nie może być mowy o monotonii i nudzie, gdyż różnorodność i bogactwo osobowości dziecięcych są nieprzebrane. Ponadto osobnikowi, który dzieci kocha, stykanie się i częste przebywanie z nimi sprawia żywą przyjemność. Obcuje też z wychowankami wiele i poza lekcjami, bez żadnego obowiązku, jak o tym pisze np. o sobie w autobiografii Kerschensteiner (zob. 15, str. XX). Ruchliwość młodzieży, gwar, spory, żarty itp. nie tylko go nie drażnią, lecz, odwracając myśli jego od własnych kłopotów i trosk, dają mu właśnie chwile wytchnienia i radości tak, że brak towarzystwa dzieci odczuwa przykro, i gdy traci kontakt z nimi, choćby na krótki czas, tęskni za nimi i za szkołą. Przy tego rodzaju ustosunkowaniu się nauczyciel pracuje chętnie, zadowolony ze swego zawodu, nie żałuje trudu ani czasu, i gorliwie się stara, by dzieci jak najlepiej się rozwijały. Jasną jest rzeczą, że tylko takie ustosunkowanie się umożliwia silniejszy wpływ wychowawczy.

**20. Działanie pośrednie miłości ludzi.** Przedstawiłem próbę dowodu, że miłość ludzi jest warunkiem niezbędnym wpływu wychowawczego, przy czym przeprowadzone rozważania pozwoliły nam poznać w pewnej mierze sposób działania tego warunku; a mianowicie, jak sądzę, miłość działa przeważnie drogą pośrednią, jako motyw skłaniający nauczyciela do pewnego sposobu postępowania. Trudno bowiem przypuścić, by dzieci odczuwały bezpośrednio, jakąś telepatyczną drogą, kto je kocha, i zmieniały się zgodnie z jego odczuwanymi intencjami. O wiele bardziej prawdopodobną jest rzeczą, że miłość jest powodem specjalnych starań ze strony nauczyciela i dopiero te starania wywołują w pewnych wypadkach zamierzone zmiany w osobowości wychowanków.

**21. Znaczenie miłości w innych zawodach.** Z kolei zastanowimy się jeszcze nad kwestią, czy miłość ludzi jest wyłączną i specyficzną cechą dobrego nauczyciela; innymi słowy, czy nie jest ona

niezbędnym warunkiem wybitnych wyników pracy także i w innych zawodach. Jeśli określimy tę miłość obszerniej, tak właśnie jak to zrobił Dawid, i odniesiemy ją do wszystkich ludzi, musimy stwierdzić, że odgrywa ona decydującą rolę także i w innych zawodach. Nie można sobie wyobrazić prawdziwego kapłana, misjonarza, pracownika społecznego, zwłaszcza w dziedzinie akcji charytatywnej, pielęgniarza chorych, a nawet lekarza, bez miłości ludzi. Wprawdzie we wszystkich tych zawodach można pracować i nie posiadając tej cechy, lecz wtedy dana jednostka jest tylko jak gdyby urzędnikiem, który poprawnie i sumiennie załatwia swoje „kawałki”, jednakże naprawdę wybitnych rezultatów uzyskać nie potrafi. Na potrzebę miłości ludzi, np. w zawodzie lekarskim, zwraca się ostatnio szczególną uwagę, podkreślając ogromne znaczenie tej cechy. Ponieważ miłość ludzi nie jest dyspozycją specyficzną nauczyciela, przeto musimy dodać do niej jeszcze jakąś inną cechę, by użyć sformułowanie specjalnie już do zawodu nauczycielskiego dostosowaną.

**22. Skłonność agitacyjna.** Dawid podaje też drugą dyspozycję, a mianowicie skłonność agitacyjną, chociaż terminu tego w swej rozprawie nie używa. Wyraz ten wprowadziłem sam, opierając się na porównaniu nauczyciela z agitatorem, jakie w rozprawie Dawida spotykamy (zob. 9, str. 12 i n.), jednakże o samej tej dyspozycji pisze Dawid nawet stosunkowo dość obszernie. Skłonność agitacyjna jest to, według niego, dyspozycja natury wolicjonalnej, objawiająca się tym, że obdarzona nią jednostka odczuwa stale lub bardzo często silną chęć do oddziaływania na drugich, innymi słowy ma stale ochotę, by zajmować się drugimi i wpływać na nich. To oddziaływanie można dokładniej ująć w trzy punkty, mianowicie jako: 1) udzielanie wiadomości, informacji, czyli pouczanie, 2) przekonywanie drugich, nawracanie, narzucanie im swoich poglądów i 3) wywoływanie w nich ta-

kich uczuć, jakie sami w danej chwili przeżywamy, lub wytwarzanie w nich własnych dyspozycji uczuciowych, np. zapału lub niechęci do jakiejś sprawy, czci, miłości lub nienawiści do pewnych ludzi itd.

Określenie powyższe należy, jak sądzę, uzupełnić przez wymienienie drugiego objawu tej dyspozycji, za jaki uważam uczucie przyjemności i zadowolenia, występujące przy realizowaniu wymienionych tendencji. Uzupełnienie to uważam za potrzebne, gdyż oba te objawy z reguły ze sobą się łączą.

Ujmując oba określenia razem, możemy po prostu powiedzieć, że ten posiada skłonność agitacyjną, kto lubi wpływać na drugich, to znaczy, kto wykonuje odpowiednie czynności chętnie, z przyjemnością, i to nie tylko z obowiązku, lecz przy każdej nadarzającej się okazji, a nawet sam szuka sposobności, by na drugich oddziaływać, i to bez względu na ich wiek, stopień wykształcenia itp., w jak najszerszym zasięgu.

Dyspozycja tego rodzaju bez kwestii istnieje i stanowi cechę charakterystyczną, wyróżniającą ostro pewne jednostki od innych. Np. niektórzy profesoremie znani są z tego, że lubią wykładać, robią to chętnie, przyjmują bez trudności zaproszenia na wykłady, a nawet je organizują, inni zaś wykładają mało, tylko tyle, ile obowiązek wymaga, i uważają tę czynność za niemłą i mało użyteczną. Różnice te można obserwować również i u lekarzy, z których jedni szeroko pouczają pacjenta o jego chorobie, jej genezie, przebiegu itd., inni zaś nie udzielają żadnych wyjaśnień, ograniczając się do podania w krótkich słowach niezbędnej porady.

**23. Skłonność agitacyjna a miłość dusz.** Skłonności agitacyjnej nie można utożsamiać z miłością dusz, gdyż obie te dyspozycje występują często oddzielnie. Nie każdy osobnik odznaczający się miłością dusz musi posiadać skłonność agitacyjną. Jako przekonujący przykład można przytoczyć niektórych rodziców,

k którzy ogromnie kochają swe dzieci, a jednak ich nauką zajmować się nie mogą, gdyż, jak się mówi, nie mają do tego cierpliwości, a właściwie nie lubią uczyć. Każda próba lekcji, podejmowana przez nich, kończy się w sposób niemiły płaczem dziecka i ich irytacją. Można spotkać także i nauczycieli, którzy bardzo lubią dzieci, ale uczyć nie lubią. Podobny stan rzeczy można obserwować i u filantropów, pielęgniarek, działaczy społecznych itd., bo przecie można kochać ludzi i starać się dla nich coś dobrego robić, a nie mieć najmniejszego pojęcia do pouczania ich, przekonywania i moralizowania.

I odwrotnie, choć może rzadziej, można spotkać jednostki, posiadające żywą skłonność agitacyjną, a nie posiadające miłości ludzi. Najlepszym przykładem będzie tu przytoczony przez Dawida zawodowy agitator polityczny (zob. 9, str. 12 i n.), który stara się pozyskać i urobić drugich dla swoich celów, nie dbając wcale o ich prawdziwe dobro, do czego nieraz nawet cynicznie się przyznaje. Podobnie zdarzają się jednostki zarozumiałe, które chętnie, przy każdej sposobności, pouczają innych dlatego tylko, by okazać im swą wyższość i poniżyć ich w ten sposób, choć im przez to wyrządzają przykrość. Miłość ludzi i skłonność agitacyjna mogą zatem występować niezależnie, należy więc traktować je jako dwie różne i odrębne dyspozycje, choć bez kwestii w wielu wypadkach łączą się one ze sobą.

**24. Próba uzasadnienia.** Z kolei rzeczy spytamy znowu, czy omawiane twierdzenie Dawida jest prawdziwe, tj. czy istotnie skłonność agitacyjna jest niezbędnym warunkiem wpływu wychowawczego. Sądzę, że i w tym punkcie Dawid miał rację, jednakże przeprowadzenie dowodu wydaje mi się jeszcze trudniejsze niż poprzednio, gdy chodziło o miłość ludzi. Trudniejsze dlatego, bo nasuwa się wątpliwość, czy sama miłość ludzi nie wystarcza już do tego, by dany osobnik starał się wpływać na nich,

gdy tego ich dobro wymaga. Jako pierwszy dowód można znowu przytoczyć dowód indukcyjny, którego ślad, jak wspomniałem, znajduje się w rozprawie Dawida. Wszyscy wybitni wychowawcy, przez niego obserwowani, wykazywali skłonność agitacyjną, z czego można wnioskować, że pozostaje ona w ścisłym związku z wpływem wychowawczym. Zaznaczyć jednak trzeba, że i tu, jak i poprzednio, taki dowód indukcyjny jest z wielu względów mało przekonujący.

Ważniejszą wydaje mi się następująca próba dowodu. Zastanówmy się chwilę nad tym, co to znaczy, że ktoś nie ma skłonności agitacyjnej. Brak tej skłonności oznacza, że dany osobnik nie odczuwa chęci do pouczania i przekonywania drugich, że jeśli to robi, to tylko z musu i czynność ta nie sprawia mu przyjemności ani nie daje mu zadowolenia. Zaznaczam, że brak skłonności nie oznacza jeszcze ustosunkowania się negatywnego, tj. niechęci i wstrętu, ani przykrości i niezadowolenia. Jest to tylko jakiś stan obojętny, który jednak z reguły prowadzi do wymienionej formy negatywnej. Osobnik bez skłonności agitacyjnej będzie w pracy pedagogicznej zachowywać się różnie, zależnie od tego, czy posiada miłość ludzi, czy nie, lecz, jak sądzę, w żadnym wypadku wpływu wychowawczego mieć nie będzie. Jeśli mianowicie dzieci nie lubi i nie ma skłonności agitacyjnej, wówczas nie będzie miał żadnego motywu do pracy i starania się, i w konsekwencji musi dojść do pozytywnej niechęci, a nawet wstrętu oraz do lekceważenia wartości tej pracy, i ostatecznie zmieni się w niepożądanego typ nauczyciela, jaki powyżej starałem się scharakteryzować. Pozwolę sobie postawić twierdzenie, którego dokładniej omówić i uzasadnić na tym miejscu nie mogę, mianowicie, że bez skłonności i zamiłowania nie można w żadnej dziedzinie przez czas dłuższy dodatnio pracować. Przy ustosunkowaniu się obojętnym praca jest początkowo co najwyżej poprawnie wykonywana,

po dłuższym jednak czasie wzbudzać zaczyna wstręt i jej wyniki stają się coraz gorsze. W naszym wypadku brak skłonności agitacyjnej doprowadzi do tego, że dana jednostka będzie się w zawoździe źle czuła, będzie niechętnie pracować i w konsekwencji wpływu wychowawczego mieć nie będzie.

W wypadku zaś, gdy dany osobnik kocha młodzież, lecz nie ma skłonności agitacyjnej, również wyraźnego wpływu wychowawczego wywierać nie może. Będzie on wprawdzie chętnie przebywać w towarzystwie młodzieży i będzie dbać o jej dobro, nie będzie jednak starać się o to, by ją pouczać, wychowywać, gdyż, nie mając do tego pociągu, będzie ten kierunek działania uważać za mało ważny. Stanie się on raczej kolegą, współuczestnikiem zabaw i zajęć młodzieży, a nie przewodnikiem, który wyzyskuje każdą sposobność do podnoszenia jej na wyższy poziom umysłowy i moralny. Posiadanie miłości do młodzieży nie zastąpi braku skłonności agitacyjnej. Tego rodzaju różnice można łatwo stwierdzić, obserwując zabawę dorosłych z dziećmi. Jedni potrafią zabawić dzieci bardzo dobrze, dzieci są zadowolone i wesołe, ale zabawą kierują właściwie one same, a dorośli biorąc w niej udział nie gra żadnej ważniejszej roli i czuwa co najwyżej nad tym, by sobie nic złego nie zrobiły. Z zabawy zaś z kimś starszym, który posiada jednak skłonność agitacyjną, wracają dzieci również zadowolone, przynosząc nad to jakieś nowe, pożyteczne wiadomości, nauczysz się jakiegoś wierszyka, przyswoiwszy sobie jakieś zasady zachowania się lub t. p. Przypomnę jeszcze i na tym miejscu przytoczony poprzednio przykład rodziców, którzy kochając dzieci nie mają jednak cierpliwości, by nimi kierować, i którzy też wpływu wychowawczego nie wywierają. Z tych przykładów zdaje się wynikać, że sama miłość do dzieci bez celowej i systematycznej działalności nie wystarczy, by nimi kierować.

Reasumując możemy stwierdzić, że skłonność agitacyjna stanowi silny i niezbędny motyw do pracy pedagogicznej, która polega właśnie na pouczeniu, przekonywaniu itd. A że bez takiej pracy wpływ wychowawczy jest wykluczony, przeto musimy również skłonność agitacyjną uznać za niezbędną dyspozycję dobrego nauczyciela.

**25. Omówienie całej formuły Dawida.** Miłość ludzi i skłonność agitacyjna są to, zdaniem Dawida, dwie dyspozycje, które nauczyciel musi posiadać, by mógł wywierać wpływ wychowawczy. Uznając to twierdzenie za słuszne, spytamy jednak, czy ta formuła już wystarcza, innymi słowy, czy ten, kto posiada obie wymienione dyspozycje, będzie już dobrym nauczycielem i będzie wywierał silny wpływ wychowawczy? Otóż sądzę, że nie, że formuła powyższa nie jest wyczerpująca i posiadanie tych dyspozycji jeszcze wpływu wychowawczego nie gwarantuje. Dawid nie rozwiązał skomplikowanej zagadki tego wpływu i nie spostrzegł, według mego zdania, najważniejszego właśnie czynnika. Pogląd mój postaram się obecnie uzasadnić.

**26. Fakty niezgodne z formułą Dawida.** Celem uzasadnienia mego stanowiska przytoczę przede wszystkim kilka faktów, znanych ogólnie z potocznego doświadczenia. Łatwo można stwierdzić, że jedynacy bywają często źle wychowani, mają szereg wad, których wychowanie nie usunęło, oraz nałogów, które wytworzyły się właśnie w okresie rozwoju. Winę takiego stanu rzeczy musimy przypisać, co najmniej częściowo, ich rodzicom, a jednak rodzicom takich dzieci nie brak miłości, mają jej może nawet za wiele, nie brak im również skłonności agitacyjnej, bo często z podziwu godną cierpliwością pouczają, perswadują i upominają swe dziecko. A jednak wynik ich starań jest zły, dzieci nie stosują się do ich nauk i ich praca nie przynosi pożytku. I w życiu szkolnym można niekiedy spotkać nauczycieli lub nauczycielki, które istotnie dzieci i szko-

łę ogromnie, z niezwykłą nawet tkliwością kochają. Szkoła stanowi treść ich życia i wypełnia wszystkie ich myśli, a jednak dzieci nie korzystają z ich pouczeń, nic sobie nie robią z ich rad, nie słuchają ich, a miłość ich do siebie traktują jako słabość i właśnie wobec takich nauczycieli zachowują się specjalnie niesfornie i dokuczliwie. Zdarzają się podobne sytuacje i u młodych, początkujących nauczycieli. Ożywieni najlepszymi chęciami przystępują oni do pracy pełni miłości dla młodzieży i starają się nawiązać z nią bliższy kontakt. Urządzają w tym celu wspólne swobodne zebrania, wycieczki, przechadzki, a jednak wynik ich starań bywa często ujemny. Młodzież albo zanadto się spoufala i zaczyna sobie takiego nauczyciela lekceważyć, albo też pozostaje nieufna, podejrzliwa i odrzuca stanowczo wszelkie próby zbliżenia się. Niekiedy powstają nawet ostre scysje, których by nie było, gdyby nauczyciel ograniczył się ściśle do wypełniania swych obowiązków. Tego rodzaju przejścia szybko ostudzają zapał nauczyciela i narzucają mu postawę oziębłą. Trudno przytaczać tu fakty konkretne, nazwiska lub t. p., lecz każdy bliżej obeznany z życiem szkolnym przyzna, że nie są to wytwory fantazji, lecz, że takie rzeczy się dzieją i to nawet nierzadko. Fakty tego rodzaju dowodzą, że ani miłość młodzieży, ani skłonność agitacyjna nie gwarantują jeszcze dobrych wyników pracy pedagogicznej, że można kochać dzieci, mieć wiele zapału do nauczania, a mimo to wpływu wychowawczego nie wywierać. Musimy zatem wysnuć z nich wnioski, że w formule Dawida jakiś ważny czynnik został pominięty.

**27. Skłonności a zdolności.** Do tego samego wniosku prowadzą nas również następujące rozważania. Gdy się zastanawiamy bliżej nad formułą Dawida, musimy zauważyć, że uwzględnił on w niej tylko skłonności i zamiłowania, nie wspominał zaś o zdolnościach. Przez skłonności rozumiem tu dyspozycje wa-



runkujące pewne pragnienia lub chęci, przez zdolności zaś rozumieniem dyspozycje, od których zależy wykonanie jakichś czynności, a tym samym realizowanie pragnień. Innymi słowy od skłonności zależy, czy ktoś chce pewną rzecz zrobić, od zdolności zaś, czy ją zrobić potrafi. Miłość ludzi jest przede wszystkim skłonnością, bo chociaż warunkuje ona wiele różnorodnych zjawisk psychicznych, jednakże głównym jej aktualnym korelatem jest właśnie silne pragnienie robienia drugim dobrze. Miłość ludzi nie wymaga natomiast i nie obejmuje sobą żadnych zdolności do realizowania tych pragnień. Skłonność agitacyjna jest, jak to już sama nazwa wskazuje, również dyspozycją do pragnień, nie zawierającą w sobie żadnych zdolności. A zatem Dawid sądzi, że wpływ wychowawczy zależy wyłącznie od pewnych skłonności nauczyciela, od tego, czego on chce i pragnie, naturalnie przy założeniu, że posiada niezbędne warunki niespecyficzne; żadnych jednak specjalnych zdolności nie potrzebuje.

Ciekawy i dowodzący dużej bystrości Dawida jest fakt, że stanowisko jego zgadza się zupełnie z poglądami jednego z najwybitniejszych współczesnych psychotechników, wspomnianego już W. Walthera (zob. 28, str. 57). Walther ogłosił je w 20 lat po ukazaniu się rozprawy Dawida. Trudno przypuszczać, by psychotechnik szwajcarski znał poglądy Dawida, należy raczej przyjąć, że mamy tu do czynienia ze zgodnością zupełnie niezależnych od siebie poglądów. Walther, zastanawiając się nad zdolnością do zawodów wyższych, dochodzi na podstawie rozważań teoretycznych oraz materiału, uzyskanego dzięki ankiecie przeprowadzonej wśród najwybitniejszych chirurgów, do wniosku, że warunkiem niezbędnym wybitnych wyników pracy w zawodach wyższych nie są żadne specjalne zdolności, lecz tylko zamiłowania i skłonności. O tym, czy ktoś się nadaje na lekarza, adwokata lub inżyniera, rozstrzygają tylko jego skłon-

ności. Np., jak powiada Walther, chirurgowi nie jest potrzebna ani specjalna lekkość lub sprawność ręki, ani szybkość poruszeń, ani żadne inne niezwykle zdolności, lecz jeśli ma dostatecznie silne skłonności do swego zawodu, może dojść w nim do przodującego stanowiska. Psychotechnik zatem, celem udzielenia porady zawodowej, powinien badać skłonności kandydata, jako decydujące o wynikach jego pracy. Jak z powyższego widzimy, teza Dawida o zdolności na nauczyciela podpada zupełnie pod ogólną teorię Walthera.

**28. Krytyka teorii Walthera.** Mimo tej zadziwiającej zgodności obu uczonych, przedstawiony pogląd wydaje mi się zbyt jednostronny i niesłuszny. Przyznaję, że skłonności i zamiłowania są bezwarunkowo niezbędne do uzyskania wybitnych wyników pracy, jak to już poprzednio miałem sposobność podkreślić (zob. ust. 24), ale twierdzę, że one nie wystarczają, że niezbędne są jeszcze specjalne zdolności, różne dla różnych zawodów wyższych. Tezę moją opieram przede wszystkim na licznych obserwacjach, których przykłady przytoczyłem w poprzednim ustępie. I każdy, jak sądzę, może na podstawie własnego doświadczenia potwierdzić, że nie wystarczy chcieć, mieć zapał i zamiłowanie, by uzyskać wybitne wyniki pracy. Można robić coś bardzo chętnie, np. grać z zapałem na fortepianie, a mimo to grać bardzo lichy. Często spotykamy szachistów, ogromnie zapalonych do tej gry i spędzających przy niej długie godziny z bardzo marnym jednak rezultatem itd. W mojej pracy o metodzie testów (zob. 18, str. 158) stwierdziłem na materiale eksperymentalnym, że między staraniem a dobrocią rezultatów nie ma zależności prostej, wprost proporcjonalnej, że rezultat zależy jeszcze od całego szeregu innych czynników, między nimi od stopnia zdolności.

Wywody Walthera nie są przekonujące, gdyż nie posiada on dostatecznego materiału empirycznego, na którym mógłby się oprzeć. Zastosował bowiem

najmniej wartościową metodę z wszystkich metod, jakimi psychologia rozporządza, tj. ankietę (zob. ust. 5), i ograniczył się tylko do zbadania jednego z zawodów wyższych. Gdyby był sam przeprowadził dokładną analizę pracy i to dla porównania przynajmniej w dwóch różnych zawodach, byłby na pewno wykrył specjalne zdolności niezbędne w każdym z nich. Doświadczenie życiowe poucza bowiem w sposób niewątpliwy, że do wielu zawodów artystycznych, jak np. malarstwo, muzyka, niezbędne są odpowiednie zdolności; podobnie i w zawodach technicznych bez uzdolnienia matematycznego z wybitnym powodzeniem pracować nie można. Nie wchodzę obecnie w rozpatrywanie kwestii, czy te zdolności są wrodzone, czy też można je sobie wyrobić, gdy się zacznie w tym kierunku dostatecznie wcześnie, już od pierwszych lat życia, pracować. W każdym razie w czasie, gdy człowiek przystępuje do pracy zawodowej, zdolności jego są już rozwinięte i ustabilizowane na pewnym poziomie i większych w nich zmian spodziewać się nie można (zob. 18, str. 12). Psychotechnik powinien zatem bezwzględnie zająć się przed udzieleniem porady zawodowej zbadaniem nie tylko skłonności, lecz i zdolności kandydata.

Na poparcie mojej tezy przytoczę jeszcze jeden argument. Skłonności i zamiłowania można zastąpić, wprowadzić tylko na krótką metę, nakazem, przymusem i ostrą kontrolą. Gdybyśmy tego rodzaju eksperyment przeprowadzili, stwierdzilibyśmy, że mimo identycznych starań jedni z badanych będą mieli lepsze wyniki pracy niż inni, zależnie właśnie od ich zdolności. Zdolności bowiem żaden nakaz ani przymus zastąpić nie może, a są one równie niezbędne do osiągnięcia dobrych rezultatów, jak i skłonności. Dla uniknięcia nieporozumień podkreślę, że nakaz i przymus działać mogą tylko przez czas krótki, po czym muszą wystąpić różnice w staraniu się i zachowaniu tych, którzy posiadają odnośne skłonności, i tych, którzy ich nie mają. Przez ten jednak krótki czas początkowy możemy w podany, sztuczny sposób zrównać chęci i starania wszystkich badanych, a wtedy wystąpi jasno różnica ich zdolności. Przy równych chęciach jedni potrafią je realizować, inni zaś nie.

Dochodzę zatem do wniosku, że teza Dawida i Walthera utrzymać się nie da, wobec czego musimy obecnie zastanowić się nad tym, jaka zdolność nauczyciela jest niezbędna do wywierania wpływu wychowawczego.

## ISTOTNE UZUPEŁNIENIE FORMUŁY J. WŁ. DAWIDA

**29. Potrzeba uzupełnienia tej formuły.** W poprzednim rozdziale stwierdziliśmy, zgodnie z Dawidem, że niezbędnymi warunkami wpływu wychowawczego są: miłość ludzi i skłonność agitacyjna. One skłaniają nauczyciela do starań i wysiłków w pracy wychowawczej, one sprawiają, że nauczyciel pracuje z gorliwością, wykraczając poza ramy nakazane przepisami i obowiązkiem, że zależy mu przede wszystkim na jak najlepszym rozwoju młodzieży, która została mu powierzona. Następnie doszliśmy do przekonania, że jednak najlepsze nawet chęci i pragnienia, naj-

gorliwsza praca nie wystarczą, jeśli nie ma odpowiedniej zdolności. Obecnie stawiamy przed pytaniem, jaka to zdolność nauczyciela gwarantuje jego wpływ wychowawczy. Odpowiedzi na to pytanie nie ma już ani w rozprawie Dawida ani w innych pracach na ten temat. Przedstawię więc własną hipotezę, o której słuszności jestem przekonany, jakkolwiek nie potrafię jej obecnie sformułować z taką precyzją, jakiej bym pragnął i jaka jest potrzebna.

**30. Zdolność sugestywna.** Według mego zdania o wpływie wychowawczym decyduje pewna cecha osobowości, którą

nazwę „zdolnością sugestywną”. Jakkolwiek ta dyspozycja nie została dotychczas dostatecznie przez psychologów zbadana, to jednak pisano o niej dość często jako o jakimś „czynniku osobistym”, „uroku indywidualności” itp. Nauka o niej nie mówi, głównie dlatego, że tzw. „dawna psychologia”, psychologia elementów (zob. 19, str. 191 i n.) nie obejmowała w swych badaniach całej psychiki ludzkiej, i zajęta eksperymentami z dziedziny psychologii wrażeń nie zwróciła uwagi na tę, tak ważną w życiu społecznym cechę. Nowe kierunki psychologii, dotychczas bardzo jednostronne, nie mogły jeszcze opracować całego pola, jakie psychologii do zbadania przypadło. Sądzę jednak, że istnieniu tej cechy zaprzeczać nie podobna.

Zdolność sugestywną, jak i inne dyspozycje, posiada każdy człowiek, tylko u jednych jest ona bardzo słaba, u innych zaś ogromnie silnie rozwinięta. Dla skrótu, mówiąc w niniejszym rozdziale o zdolności sugestywnej, będę miał na myśli wyższy jej stopień. Posługując się dla łatwiejszego przedstawienia sprawy porównaniem, można powiedzieć, że każdy człowiek jest jakby magnesem, który wysyła z siebie linie sił i wytwarza wokół siebie pole magnetyczne, mniej lub bardziej rozległe, działające na innych ludzi. Jeśli te siły są dostatecznie rozwinięte, wówczas dany osobnik — można go nazwać sugestionerem — pociąga do siebie innych ludzi, którzy poddają się jego kierownictwu, przyjmują jego poglądy, uczucia itd. Zdolność sugestywna decyduje też, według mego zdania, o wpływie wychowawczym, i tylko taki nauczyciel, który ją posiada, może stać się w życiu wychowanka, według pięknych słów Dawida, momentem decydującym o całej jego przyszłości. Na razie podałem tylko nazwę i ogólnikowe objaśnienie, obecnie trzeba tę zdolność dokładniej określić.

**31. Występowanie zdolności sugestywnej.** W pierwszym rzędzie muszę zwrócić uwagę na to, że zdolność sug-

stywna nie jest bynajmniej specyficzna dla nauczyciela i znaczenie jej nie ogranicza się tylko do wpływu wychowawczego. Zdolność ta występuje u wszystkich jednostek, które potrafią zjednywać sobie innych ludzi, wpływać na nich i rządzić nimi. Własnością tą obdarzeni byli i bywają wielcy wodzowie, mężowie stanu, jednostki kierujące życiem społecznym. Bez przyjęcia tej zdolności nie można zrozumieć ani powstania organizacji społecznych i państwowych w zamierchłej przeszłości, ani też wielu zdarzeń historycznych, w których poszczególne jednostki decydującą odegrały rolę. Dlatego też historycy często o tej zdolności pod różnymi nazwami piszą. W innej dziedzinie życia widzimy tę zdolność u wielkich lekarzy, cieszących się ślepym zaufaniem pacjentów, u znachorów, cudotwórców, którzy mimo braku wiedzy i niskiego stopnia wykształcenia cieszą się często dużym powodzeniem (zob. o tym ciekawe dzieło Liek'a 22), w dziedzinie życia religijnego u misjonarzy, kaznodziejów, twórców i organizatorów różnych sekt i ruchów religijnych i w wielu innych dziedzinach życia społecznego. Bez uwzględnienia tej zdolności, jaką posiadają niektóre jednostki, ich niezwykle powodzenie byłoby dla nas niewyjaśnioną tajemnicą.

Zdolność sugestywna objawia się już wcześniej, w okresie dzieciństwa i młodości, gdy pewne jednostki samorzutnie wybijają się na kierownicze stanowiska w swej klasie szkolnej lub w innej grupie rówieśników i potrafią narzucić się innym, rządzić nimi w sposób absolutny, przy czym rówieśnicy uznają i słuchają swego przywódcy bez żadnego przymusu zewnętrznego. Problemem przywódców klasowych zajmowano się w ostatnim czasie dość wiele; ciekawe wyniki badań znaleźć można w dziele Bühlerowej (zob. 6, str. 439 i n.), jednakże przyczyny, dlaczego ktoś wybił się na stanowisko przywódcy, nie wyjaśniono, bo bez przyjęcia zdolności sugestywnej uczynić tego nie podobna. Ta sama

zdolność występuje wreszcie w swej poniekaąd czystej postaci u wielkich hipnotyzerów, jak Mesmer, Ochorowicz, bo choć przyjęte jest na ogół dziś mniemanie, że wprowadzanie w sen hipnotyczny jest tylko kwestią odpowiedniej techniki, której każdy może się nauczyć, to jednak faktem jest, że niektórzy ludzie potrafią hipnotyzować łatwo i sprawnie bez poprzedniej nauki, innym zaś, mimo długich studiów i ćwiczeń, przychodzi to z wielką trudnością.

We wszystkich wymienionych przykładach chodzi o tę samą dyspozycję, którą nazwałem „zdolnością sugestywną”. Może mieć ona różne odmiany, np. zależnie od osób, na które silnie działa (u nauczyciela będzie to zdolność oddziaływania specjalnie na dzieci i młodzież), lub też zależnie od innych dyspozycji, z którymi się łączy. Zdolność sugestywna może, kierowana przez wielką ideę, stworzyć postać historyczną, wpływającą na losy całych narodów, może też występować bez idei i wtedy dane jednostki wyzyskiwać ją będą w drobnych interesach osobistych. Odmiany tej zdolności są zależne od komponentów dodatkowych, lecz zasadniczą rolę odgrywa jedna i ta sama dyspozycja, która w różnych dziedzinach może się aktualizować.

**32. Działanie zdolności sugestywnej.** Jak wygląda działanie tej zdolności? Człowiek, posiadający tę własność, uzyskuje z łatwością wpływ i to zarówno na poglądy, uczucia i zjawiska wolicjonalne drugiej jednostki, jak też i na jej stan fizyczny — wpływ dodatni lub szkodliwy. Jednostkę, która dostanie się w orbitę jego działania, potrafi z łatwością przekonać o słuszności swego zdania i zrobić z niej gorliwą zwolenniczkę swych poglądów, choćby były one mętne i nie umotywowane. Człowiek obdarzony tą zdolnością potrafi drugich zapalać, porywać, potrafi pozyskać sobie ich uczucia, co jest w wychowaniu rzeczą ogromnej wagi, jak na to zwracałem uwagę w mojej rozprawie „o rozwoju psychicznym młodzieży” (zob. 20, str.

62). Jednostki pozyskane poddają się ślepo kierownictwu danego osobnika, starają się wypełnić każde jego życzenie, są gotowe do największych ofiar, byle tylko go zadowolili, zyskać sobie jego pochwałę lub choćby zwrócić na siebie jego uwagę. Można by tu przytoczyć cały szereg przykładów, które zanotowała historia, np. z życia wielkich wodzów lub mężów stanu, lecz rozszerzyłyby to zbyt-ramy niniejszego artykułu. Jakkolwiek na omawianą dyspozycję nie zwracano dotychczas w nauce dostatecznej uwagi, to jednak istnienie jej można bezpośrednio stwierdzić. Jest to wprawdzie czynnik dość tajemniczy i nieuchwytny, jednakże niekiedy tak silny, że odczuwamy go bez żadnych wątpliwości. W osobistym zetknięciu się z człowiekiem, posiadającym tę zdolność, czuje się zupełnie wyraźnie, jak z niego promieniuje jakaś siła, która nas porywa, przyciąga, łamie próby oporu i zachwyca.

**33. Stopień zdolności sugestywnej.** Jak wstępnie zaznaczyłem, zdolność sugestywna może występować z różną siłą. Różnica stopnia przejawia się w jej działaniu. Osobnik obdarzony tą zdolnością nie na wszystkich działa jednakowo. Są ludzie mniej lub więcej podatni na działanie tego czynnika. Na ogół łatwiej ulegają ci, którzy czują i uznają swą niższość z jakiegokolwiek bądź powodu. Zwracam specjalną uwagę na tę okoliczność, jako bardzo ważną dla pedagogów, gdyż stosunek taki zachodzi z reguły między nauczycielem a uczniami, o ile tylko nauczyciel sam się nie poniży, zdradzając swą niewiedzę lub słabość w jakimś kierunku. A zatem pierwszą miarą stopnia zdolności sugestywnej będzie ilość opornych, którzy potrafią nie poddać się wpływowi danego osobnika. Im mniej jest takich opornych, im większy jest zasięg działania danego osobnika, tym jest ta zdolność silniejsza.

Drugim miernikiem jest wielkość skutków, jakie ta zdolność wywołuje. Żądaniem bowiem i poglądom sugestio-nera przeciwstawiają się różne mniej lub

silniej rozwinięte dyspozycje osobnika, na którego usiłuje on swój wpływ wywierać. Im większe i trudniejsze opory potrafi przezwyciężyć, tym większy stopień zdolności sugestywnej musimy mu przypisać. Jak wiemy z historii, niektórzy ludzie potrafią wpływać tak silnie, że przezwyciężają nawet obawę śmierci i najgroźniejszych niebezpieczeństw u swych zwolenników.

Przedstawiliśmy działanie tej zdolności, spróbujmy teraz bliżej określić, czym ona właściwie jest. Wprawdzie żadnej dyspozycji inaczej określić nie można, niż przez podanie jej skutków i objawów, jednakże w obecnym wypadku chodzi o skutki, wywoływane w innych ludziach, przeto uprawnione wydaje się pytanie o to, jaką drogą przenoszą się dyspozycje jednego człowieka na innych i na czym polega ten zagadkowy wpływ osobisty.

**34. Niezależność zdolności sugestywnej od wiedzy itp. czynników.** Przede wszystkim możemy stwierdzić od jakich dyspozycji wpływ ten nie zależy. I tak w pierwszej linii obserwacja poucza nas, że wpływ osobisty nie zależy zupełnie od wiedzy, uczoności lub zdolności intelektualnych danego osobnika. Często bowiem wielcy nawet uczeni, posiadający ogromne zasługi naukowe, nie mają bezpośredniego wpływu na swych wychowanków i są słabymi nauczycielami, podczas gdy przeciwnie jednostki mierne, o przeciwnych zdolnościach naukowych, cieszą się ogromnym powodzeniem i tworzą całe szkoły. Do pierwszych można na podstawie tego, co nam opowiada historia i tradycja, zaliczyć np. Kanta, Gaussa i innych. Dla uniknięcia nieporozumień musimy zaznaczyć, że wpływ pierwszych, dzięki ich dziełom piśmianym, może być olbrzymi i rozciągać się nawet na wiele pokoleń, jednakże jest to wpływ pośredni, kulturalny, a zatem innego rodzaju, aniżeli wpływ osobisty, o jaki nam obecnie chodzi, i którego w wychowaniu dzieci i młodzieży nic zastąpić nie potrafi.

A dalej faktem jest, że skutki wywoływane przez takiego osobnika są często nieproporcjonalnie duże w stosunku do wartości tego, co on głosi. Ważne jest, kto i jak przemawia, mniejszą zaś rolę odgrywa treść tego, co on mówi. Łatwo można się o tym przekonać, gdy czytamy jakieś przemówienia, o których wiemy, że wznęciły entuzjizm tłumów i porwały je do energicznych wystąpień. Przy chłodnej analizie tekstu nie trudno wykryć w wielu wypadkach słabość argumentów, niejasność pojęć i twierdzeń, a nawet płytkość myśli. A jednak przemówienie takie było skuteczne, widocznie więc moment, który tu działał, tkwił nie w treści, lecz w osobie sugestionera.

Jednakże potoczna obserwacja zachowania się takiego osobnika nie daje jasno uchwytnych wyników. Nie widzimy bowiem, by robił on coś specjalnego, czego inni nie robią, w tym właśnie celu, by drugich sobie pozyskać. Obserwując taką jednostkę odnosimy raczej wrażenie, jakby jej wcale na drugich nie zależało, i jakby wpływ swój zyskiwała jakoś mimo woli. Niekiedy, gdy ktoś, nie posiadający zdolności sugestywnej, robi pozornie to samo, co robi taki sugestioner, nie uzyskuje żadnych rezultatów, podczas gdy u sugestionera skutek jest zadziwiający. Zdarza się, że gdy jakiś nieznany pacjentowi lekarz zapisze lekarstwo, ono wcale nie pomaga, gdy natomiast inny lekarz, dobrze znany, do którego chory ma duże zaufanie, zapisze mu to samo, okazują się skutki dodatnie. Podobnie i w życiu szkolnym zdarza się, że jednego nauczyciela uczniowie kochają, słuchają go, uczą się pilnie i zachowują wzorowo, jakkolwiek nie można w jego zachowaniu się niczego specjalnego zauważyć, podczas gdy inny, postępujący pozornie tak samo, napotyka w swej pracy na ciągłe trudności i przeszkody. Przytoczyć tu można trafną obserwację Dawida, który opowiada o znanych sobie nauczycielach posiadających niewielki zasób wykształcenia, którzy stosowali w nauczaniu różne metody

często dość prymitywne, albo znane już i zarzucone, które jednak w ich rękę dały nieraz dobre rezultaty (zob. 9, str. 15 i n.).

Wobec takich spostrzeżeń nasuwa się przypuszczenie, że mamy tu do czynienia z jakimś bezpośrednim oddziaływaniem, niezależnym od takiego lub innego zachowania się danej osoby. Podobnie jak magnesu nie można odróżnić od kawałka zwykłego żelaza na podstawie samych jego cech zewnętrznych i dopiero po skutkach możemy stwierdzić jego właściwości, tak można by przypuszczać, że działanie czynnika sugestywnego jest jakieś bezpośrednie, może natury fizjologicznej. Nie odrzucam *a priori* tego przypuszczenia, ponieważ cała kwestia jest na razie mało zbadana, zaznaczę jednak, że byłoby ono w pełni uprawnione dopiero wtedy, gdybyśmy po gruntownych badaniach mogli stwierdzić, że żadne zewnętrzne sposoby działania tego czynnika nie istnieją. Jednakowoż badań takich, jak zaznaczyłem, dotychczas nie przeprowadzono i dla tego skłaniam się raczej do przypuszczenia, że sposób działania zdolności sugestywnej jest jednak pośredni, tylko niepozorny, trudny do zauważenia, i być może zmienny, to znaczy różny u różnych osobników.

**35. Znaczenie opinii.** Jest w całej tej sprawie jeden moment wyraźny, który da się bez wątpliwości stwierdzić i który w pewnej mierze wyjaśnia wpływ zdolności sugestywnej. Jest nim mianowicie opinia, jaka o danym osobniku panuje. To, co o drugich słyszymy, czego się o nich dowiadujemy, zdanie, jakie o nich sobie wyrabiamy, to wszystko w dużej mierze ułatwia lub przesądza nawet sprawę, czy będzie miał on na nas wpływ czy też zostaniemy wobec niego odporni. Każdy człowiek jest przedmiotem oceny drugich, którzy wzajemnie dzielą się swoimi spostrzeżeniami i uwagami. Zanim się ktoś uda np. do lekarza, wypytuje drugich o niego i usłyszane odpowiedzi decydują zwykle już z góry o za-

ufaniu, z jakim się do niego będzie odnosić. Około ludzi wybitnych powstaje z reguły legenda, zawierająca przesadne nieraz opowiadania o ich właściwościach i zasługach. Opinii takiej właśnie zawdzięczają głównie swe powodzenie znachorzy. Znany i sławny hipnotyzer potrafi łatwiej uśpić pacjenta, który już słyszał o jego zdolnościach lub widział jego popisy, niż ktoś zupełnie nieznany.

Opinia i powodzenie oddziałują na siebie wzajemnie. Pierwsze powodzenie zyskuje danemu osobnikowi garstkę zwolenników, ci opowiadają o nim w szerszych kołach z reguły przesadnie, wytwarzając w ten sposób odpowiednią atmosferę koło niego, która z kolei przygotowuje grunt pod nowe powodzenia itd. Opinia taka istnieje i w życiu szkolnym. Uczniowie, zwłaszcza starsi, rozmawiają ze sobą o swych nauczycielach i gdy pewien nauczyciel potrafi sobie choć kilku z nich naprawdę pozyskać, będą oni opowiadać o nim z zachwytem i przesadą innym. Powstanie w ten sposób opinia, rozszerzająca się z klasy do klasy, przechodząca z roku na rok i ułatwiająca w znacznym stopniu danemu nauczycielowi wywieranie wpływu wychowawczego. Młodzieniec, zapisując się na pierwszy rok uniwersytetu, wypytuje starszych kolegów o swych przysłych profesorów i już w pewien sposób z góry do nich się ustosunkowuje. Duże znaczenie opinii dla wpływu wychowawczego nie ulega żadnej wątpliwości.

Nie można jednak przypuszczać, że wpływ sugestywny sprowadza się bez reszty do opinii, jaką inni o danym osobniku mają. Nie jest bowiem rzeczą możliwą, by ktoś bez żadnych zalet i bez rzeczywistych zasług mógł wywierać wybitny wpływ na drugich jedynie dzięki temu, że przypadkowo wytworzyła się o nim dodatnia opinia. Przede wszystkim, poza nielicznymi wyjątkami, opinia przypadkowo się nie wytwarza. By mieć dobrą opinię, trzeba mieć jakieś początkowe powodzenie, trzeba pozyskać

wpływ na garstkę choćby pierwszych zwolenników, którzy dopiero zaczną tę opinię rozszerzać. Początkowe zaś powodzenie można uzyskać tylko dzięki pewnym osobistym właściwościom i staraniom. Ponadto dla utrzymania opinii trzeba również pewnych zalet, gdyż inaczej ludzie zaczną się rozczarowywać i opinia szybko się zmieni. Nawet szczęśliwy zbieg okoliczności, któremu można zawdzięczać początkowe powodzenie, nie wystarczy, by na dłuższy czas zapewnić sobie dobrą opinię i uzyskać w ten sposób silniejszy wpływ na drugich. Opinia jest bez kwestii ważną pomocą, która ułatwia i powiększa działanie zdolności sugestywnej, ale tylko pomocą, i o wpływie jeszcze nie decyduje. Musimy zatem zastanowić się nad tym, jakie cechy osobnika mogą tu odgrywać główną rolę.

### 36. Analiza zdolności sugestywnej.

Ponieważ omawiana sprawa nie jest dostatecznie zbadana, mogę przedstawić tylko prowizoryczną analizę. Sądzę mianowicie, że dużą rolę odgrywają tu właściwości fizyczne, wygląd zewnętrzny, wzrost, postawa, oczy, twarz, brzmienie głosu, ruchy itd. Binet zwrócił na to uwagę i również zaznaczył, że należałoby cechy fizyczne poddać dokładniejszym badaniom z tego właśnie punktu widzenia (zob. 4, str. 244). Właściwości fizyczne działają głównie tylko w pierwszym momencie zetknięcia się danego osobnika z innymi, po czym jednak, jeśli dany osobnik nie potrafi się odpowiednio zachować, może nastąpić natychmiastowe rozczarowanie i wpływ sugestywny przestanie istnieć.

Zachowanie się zaś osobnika, który posiada zdolność sugestywną, wykazuje na ogół następujące trzy cechy:

1) Można w nim zauważyć pewność siebie, objawiającą się zwłaszcza w sytuacjach trudnych, a dalej spokój i łączy się z tymi cechami odwagę działania. Wymienione właściwości ograniczają się jednak tylko do dziedzin, w których dany osobnik wpływ swój wy-

wiera, np. hipnotyzer wykazuje ogromną pewność siebie, gdy przystępuje do usypiania pacjenta, pewności takiej zaś nie ma w tym wypadku nowicjusz. W innych natomiast sytuacjach hipnotyzer może okazać się bardzo niespokojny, a nawet lękliwy.

2) Drugą cechą, która jest niekiedy źródłem wspomnianej poprzednio pewności siebie, jest głęboka, nie dopuszczająca cienia wątpliwości wiara w siebie, we własne zdolności, w prawdziwość swych przekonań lub w wartość swych ideałów. Sceptyk wpływu sugestywnego, porywającego innych, mieć nie może.

3) Trzecią wreszcie cechą, jaka objawia się w postępowaniu osobników mających silny wpływ sugestywny, jest bezkompromisowe i prostolinijne dążenie do realizowania swych celów, sprawiedliwość i nieubłagana konsekwencja, nie licząca się z żadnymi względami.

Powyższe cechy składają się razem na pewną wyższość danego osobnika nad innymi, którzy tę wyższość uznać muszą i wskutek tego poddają się jego wpływowi. Pewność siebie i spokój narzucają drugim przekonanie, że to, co mówi lub robi dany osobnik, jest jedynie słuszne i dobre, gdyż, gdyby istniały co do tego jakieś wątpliwości, nie mógłby on z taką niezachwianą pewnością siebie występować. I to przekonanie staje się źródłem zaufania, które umożliwia wpływ sugestywny.

Przedstawiona powyżej analiza jest, jak zaznaczyłem, tylko prowizoryczna i nie rozstrzyga nawet zasadniczego zagadnienia, jakie tu się nasuwa, mianowicie, czy zdolność sugestywna jest dyspozycją specyficzną, czy też składa się z szeregu innych dyspozycji. Przypuszczam, że podane powyżej cechy nie wyczerpują bynajmniej zdolności sugestywnej, lecz że są to dyspozycje wtórne, wyływające z tej zupełnie swoistej zdolności, która tkwi może w jakichś ukrytych właściwościach fizjologicznych. Sama np. pewność siebie może łatwo przerodzić się w arogancję i działać ra-

czej odrażająco itd. Kwestii tej z braku danych obecnie dokładniej rozpatrywać nie można, w każdym razie musimy jednak przyjąć, że taka zdolność istnieje i że od niej w pierwszej linii zależny jest wpływ wychowawczy.

**37. Ostateczna formuła osobowości nauczyciela.** Dobieглиśmy do końca naszych poszukiwań. Po dodaniu do omówionych poprzednio dyspozycji z d o l n o ś c i s u g e s t y w n e j, mamy już ostateczną formułę gotową. Wpływ wychowawczy, tj. kształtowanie osobowości wychowanka, wymaga wielu starań i wysiłków, do których skłonić mogą jedynie miłość ludzi i skłonność agitacyjna. Poza tymi dwoma dyspozycjami nie ma innych motywów, które by mogły przez czas długi stanowić dostateczną siłę popędową, wywołującą odpowiednie działanie, a bez systematycznej i wyętkowanej pracy nie można mówić o skutecznym wywieraniu zamierzonego wpływu wychowawczego. Jednakże staranie i praca bez odpowiedniej zdolności nie dadzą pożądaných wyników; dopiero gdy połączy się z nimi zdolność sugestywna, powstaje zespół cech, który w łączności z niezbędnymi dyspozycjami niespecyficznymi charakteryzuje osobowość prawdziwego nauczyciela i gwarantuje wywieranie wpływu wychowawczego. Wymienione tu właściwości musi posiadać każdy nauczyciel, choćby w słabym stopniu, gdyż bez nich rezultat jego pracy będzie zawsze ujemny; wysoki zaś ich stopień pozwoli danemu nauczycielowi stać się wybitnym wychowawcą.

Dodać jeszcze należy, że znaczenie wymienionych dyspozycji specyficznych nie jest jednakowe. Wykrywamy tu stosunki takie same, jakie możemy stwierdzić przy badaniu warunków jakichkolwiek bądź czynności dowolnych (zob. np. 18, str. 153 i n.). Miłość ludzi i skłonność agitacyjna muszą osiągnąć pewne *quantum* i to dość znaczne, by dany nauczyciel mógł w ogóle wpływ wychowawczy posiadać. Jednakże większa lub

mniejsza siła tych skłonności, powyżej koniecznego *quantum*, nie warunkuje już zwiększania lub zmniejszania się wpływu wychowawczego. Wielkość tego wpływu zależy w takich wypadkach jedynie od stopnia zdolności sugestywnej. Innymi słowy, spośród nauczycieli, posiadających wszystkie trzy specyficzne dyspozycje, nie ten będzie miał najsilniejszy wpływ wychowawczy, kto najbardziej młodzież kocha, ani ten, kto ma najsilniejszą skłonność agitacyjną, lecz zawsze ten nauczyciel, który ma najlepiej rozwiniętą zdolność sugestywną. Wobec tego przyjąć musimy, jak już powyżej zaznaczyłem, że zdolność sugestywna jest najważniejszą i dominującą cechą osobowości dobrego nauczyciela.

**38. Nabywanie dyspozycji specyficznych.** Pozostaje nam jeszcze do omówienia kwestia, czy wymienione właściwości, niezbędne dla dobrego nauczyciela, można nabyć lub, jeśli są zbyt słabe, wzmocnić. Często się słyzy pogląd, że nauczycielem trzeba się urodzić, że potrzebnych właściwości nabyć nie można. Dawid, formułując swe zagadnienie, pyta w jednym miejscu o to, co sprawia, że ktoś jest nauczycielem „z urodzenia” (zob. 9, str. 7). Nie chciałbym poruszać tu niezmiernie skomplikowanej kwestii wrodzoności dyspozycji, gdyż jej obecnie, wobec braku dostatecznie jasnych kryteriów do odróżniania cech wrodzonych od cech nabytych, definitywnie rozstrzygnąć nie podobna. We współczesnej psychologii widzimy też odnośnie do tego problemu duże różnice w poglądach (zob. 19, str. 218). Jednakże geneza wymienionych właściwości jest przy omawianiu naszego tematu obojętna, gdyż do pracy zawodowej przystępują, jak na to zwróciłem uwagę (zob. ust. 28), ludzie dopiero przy końcu okresu młodości, gdy ich osobowość jest już w pewien sposób uformowana. Problemem dla nas ważnym jest raczej pytanie, czy przy dobrej woli, pracy i wysiłkach można posiadane właściwości rozwinąć i do jakiego stopnia, czy też są one już czymś



niezmiennym; innymi słowy, czy można się wybić na dobrego nauczyciela. Obserwacja zdaje się dowodzić, że zmiany takie są możliwe. Zdarza się, jak to często opowiadają przełożeni, że nauczyciel, który w początkach swej działalności nie mógł sobie dać rady z młodzieżą i nie umiał zdobyć sobie należytego na nią wpływu, z biegiem czasu dzięki staraniom i wysiłkom uzyskał zupełnie dobre wyniki. Sądzę jednakże, że w takich wypadkach początkowe niepowodzenia nie wypływały z braku potrzebnych dyspozycji, lecz były raczej skutkiem pewnych luk w wiadomościach praktycznych i braku doświadczenia, co można łatwo uzupełnić. Przypuszczam tak z tego powodu, bo w osobowości dobrego nauczyciela zbyt dużą rolę odgrywają skłonności, których pracą ani staraniem nabyć nie można.

**39. Powstawanie skłonności.** Nie wchodząc w to, czy miłość do dzieci i młodzieży jest już pewnym jednostkowem wrodzona, czy też jest ona nabyta we wczesnym dzieciństwie (tzw. przez psychoanalitików „*infantile Bildung*”) dzięki warunkom, w jakich się dany osobnik rozwijał, np. dzięki przykładowi rodziców, dzięki opiekowaniu się młodszym rodzeństwem itp., musimy jednak stwierdzić, że człowiek dorosły nie może już tej miłości pracą ani staraniem się nabyć. Jeśli ktoś dzieci nie lubi, jeśli go one drażnią, na to nie podobna znaleźć rady; stałe obcowanie z dziećmi bardzo często jego niechęć do nich jeszcze powiększy. Miłości nakazać sobie nie można i żadne wysiłki nic na to nie pomogą. Nie negując zasadniczo możliwości zmiany tej dyspozycji, może dzięki jakimś specjalnym warunkom, podkreślam jednak, że zmiana taka nie jest zależna od chęci ani od starań, i że miłości wyrobić w sobie nie można. Identycznie ma się sprawa i ze skłonnością agitacyjną, wobec której również nakazy i starania są zupełnie bezsilne.

Pocieszającą jednak okolicznością jest fakt, że obie te dyspozycje są bar-

dzo rozpowszechnione. O ile na podstawie potocznej obserwacji, bez statystycznych obliczeń, można stwierdzić, do wyjątków należą ludzie, którzy by tych dyspozycji w stopniu do pracy wychowawczej jeszcze wystarczającym nie posiadali. Zwłaszcza miłość do dzieci wydaje się powszechną u kobiet, u mężczyzn natomiast zjawia się z reguły dopiero w pewnym wieku. Młodzi chłopcy rzadko lubią dzieci, zwykle odnoszą się do nich obojętnie lub nawet z niechęcią. Jednakże w wieku dojrzałym, w trzeciej dziesiątce życia, ustosunkowanie to zwykle się zmienia i przybiera formy pozytywne.

Jednostki, które tych dyspozycji nie posiadają choćby w takim, zaledwie wystarczającym stopniu, należy bezapelacyjnie uznać za nie nadające się do zawodu nauczycielskiego.

**40. Nabywanie zdolności sugestywnej.** Inaczej przedstawia się sprawa ze zdolnością sugestywną, która, podobnie jak i inne zdolności, jest zależna w pewnej mierze od starania się i celowej pracy. Pozwolę sobie podać na tym miejscu kilka wskazówek, jak należy postępować, by tę zdolność w sobie zwiększyć i rozwinąć; wychodzę przy tym z założenia, że każdy człowiek posiada ją, choćby w minimalnym stopniu i zawsze może znaleźć kogoś, kto wobec niego okaże się podatnym i na którego będzie wywierał wpływ. Wobec tego nauczyciel, chcąc rozwinąć w sobie tę zdolność sugestywną i uzyskać wpływ wychowawczy, powinien, zwłaszcza w początkach swej pracy, starać się o to, by uzyskać wpływ choćby na kilku tylko wychowanków. Sprawa jest bezsprzecznie trudna, gdyż nie mamy jasnych reguł, co należy robić, ale ponieważ cel, jaki chcemy osiągnąć, jest ściśle określony — chodzi mianowicie o to, by dany uczeń, który nie chce się uczyć lub który ma nieprzezwyciężone w pracy trudności, lub też wykazuje jakieś braki charakteru, zmienił się na lepsze — przeto działanie metodą prób i błędów jest już możliwe. Trzeba próbować, eksperymentować tak

i inaczej, zająć się danym wychowankiem i poza godzinami lekcji pomagać mu w nauce, tłumaczyć trudniejsze partie, rozmawiać z nim serdecznie, kierować jego lekturą, zachęcać do drobnych, samodzielnych studiów itp., kontrolując przy tym dokładnie wyniki każdorazowych zabiegów. Gdy jedna próba okaże się bezowocna, nie wolno opuszczać rąk, lecz nie dając za wygraną próbować w inny sposób oddziaływać, pozostając nadal w bliskim z nim kontakcie. Jest rzeczą bardzo prawdopodobną, że po pewnym czasie uda się nauczycielowi pozyskać dla siebie jednego lub kilku uczniów, skierować ich na lepsze drogi i wywołać w nich pożądane zmiany. To początkowe powodzenie stanie się dużą pomocą w dalszych usiłowaniach, przede wszystkim dlatego, że sam nauczyciel pozna pewne możliwości, przyswoi sobie pewne skuteczne, dostosowane do jego osobowości sposoby postępowania, nabierze większej pewności siebie i rozwinię dzięki temu swą zdolność sugestywną. Ponadto po pierwszych powodzeniach znacznie się wytworzą i szerzyć między młodzieżą dodatnia o nim opinia, która mu dalszą pracę bardzo ułatwi. Opisany sposób jest drogą, jaką zwykle szli późniejsi wybitni wychowawcy. Niejeden ze znakomitych pedagogów na katedrze uniwersyteckiej miał, rozpoczynając swą działalność, kilku zaledwie studentów na swych wykładach i ćwiczeniach; ci zaś, pozyskani przez niego, zaczęli tworzyć opinię, która zataczała coraz to szersze kręgi i przyciągała coraz to większe ilości słuchaczy. Warunkiem niezbędnym jest jednak według mego przekonania działanie indywidualne. Nauczyciel musi się zająć cierpliwie jednostką lub też niewielką grupą wychowanków, musi z nimi dużo przebywać i dostosowując się do indywidualnych właściwości i potrzeb każdej z nich. Działanie zbiorowe na całą klasę z reguły nie daje dobrych rezultatów, gdyż jednostki odporne neutralizują cały wpływ. Jeśli dziś wpływ wy-

go, celowo starać się o wywołanie w nim chowawczy nauczycieli w szkołach średnich jest niewielki, jak o tym zdają się świadczyć zeznania, które zebrałem od drobnej co prawda ilości studentów uniwersytetu, to przyczyną tego jest, jak mi się zdaje, przede wszystkim brak czasu, uniemożliwiający nauczycielstwu indywidualny, swobodny kontakt z uczniami, a po drugie częsta zmiana klas, skutkiem czego nauczyciel tylko przez krótki czas opiekuje się pewnymi uczniami i ciągle musi zaczynać całą pracę od początku. Podane wskazówki rozwijania zdolności sugestywnej nie wystarczą zapewne do tego, by z nauczyciela zrobić wychowawcę największej miary — takich geniuszów wychowania, jakim był np. Pestalozzi lub ks. Bosco, miała ludzkość bardzo niewielu — jednakże mogą się one w pewnych wypadkach okazać pożyteczne i pomocne jednostkom dążącym do podniesienia skuteczności swej pracy wychowawczej.

**41. Zalety etyczne nauczyciela.** Na zakończenie chciałbym jeszcze z naciśnięciem zaznaczyć, że zajmowałem się w niniejszej rozprawie tylko świadomym wpływem wychowawczym, tzn. celową działalnością nauczyciela, zmierzającą do tego, by wywołać pewne, z góry określone zmiany osobowości wychowanka. Istnieje jednak inny jeszcze wpływ nauczyciela, nie zamierzony i nie kontrolowany, z którego sam nauczyciel zwykle sobie sprawy nie zdaje. Cała osobowość nauczyciela, ujawniając się w jego zachowaniu się, w mowie, w całej jego postaci, stanowi przykład i wzór dla uczniów. Człowiek bowiem, specjalnie zaś w wieku młodzieńczym, ma bardzo silną tendencję do naśladowania drugich; toteż uczeń, spędzając przez długi szereg lat codziennie wiele godzin ze swymi nauczycielami, mimo woli się do nich upodabnia. Dlatego też zupełną słuszność ma Dawid, gdy większą część swojej rozprawy (zob. 9 rozdziały 2—5) poświęca omówieniu zalet etycznych, które dobry nauczyciel posiadać powinien,

i stawia w tym kierunku bardzo wysokie wymagania. Chociaż bowiem zalety etyczne nie są specyficzne dla zawodu nauczycielskiego, gdyż są pożądane a nawet niezbędne w każdej pracy zawodowej, to jednak właśnie ze względu na ten wpływ nie kontrolowany, ze względu na to, że młodzież upodabnia się do swych wychowawców, są one u nauczyciela specjalnie ważne. Jeśli

śluszny jest pogląd, że przyszłość narodu zależy od charakteru młodego pokolenia, a charakter młodzieży urabia się według wzoru, jaki jej dają wychowawcy, musimy stwierdzić, że nauczycielstwo o słabych i przyziemnych charakterach to klęska, natomiast nauczycielstwo o silnych i wzniosłych charakterach to najlepsza gwarancja pomyślnej przyszłości narodu.

### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. BALEY ST.: Zadania psychologii pedagogicznej. Encyklopedia Wychowania. Tom I, str. 304.
2. BALEY ST.: Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży. Encyklopedia Wychowania. Tom I, str. 275.
3. BINET-TERMAN: Skala inteligencji. Przekład pod kier. St. Baley. Lwów—Warszawa, 1932.
4. BINET ALFRED: La suggestibilité. Paris 1900.
5. BŁACHOWSKI ST.: Wyniki psychologii pedagogicznej. Enc. Wych. Tom I, str. 349.
6. BÜHLER CHARLOTTA: Dzieciństwo i młodość. Tłum. W. Ptaszyńska. Warszawa, 1933.
7. CHMAJ LUDWIK: Spór w pedagogice. Odb. z „Marcholta”, zesz. 3. Kwiecień 1935.
8. CLAPARÈDE ED.: La genèse de l'hypothèse. Archives de Psychologie. Tom 24 z 1934 r.
9. DAWID J. WŁ.: O duszy nauczycielstwa. Wyd. III. Warszawa, 1932.
10. DAWID J. WŁ.: Psychologia religii. Z życiorysem przez H. Lukrecja. Warszawa, 1933.
11. DENELÓWNA Z.: Twórczość pedagogiczna J. Wł. Dawida. Warszawa, 1935.
12. DÖRING W. O.: Psychologie des Lehrers. W książce zbiorowej p. t. Einführung in die neuere Psychologie, hrg. von E. Saupe, str. 280, 1928.
13. DÖRING W. O.: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Leipzig, 1925.
14. DZIERZBICKA W.: O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. 1926.
15. KERSCHENSTEINER G.: Autobiografia. Tłum. T. Radoński. (Część I książki nr 16).
16. KERSCHENSTEINER G.: Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. Tłum. A. Tom. Warszawa, 1936.
17. KREUTZ M.: Zmienność rezultatów testów. Cz. I. Znaczenie zmienności rezultatów dla wartości testu. Lwów, 1927.
18. KREUTZ M.: Zmienność rezultatów testów. Cz. II. Przyczyny zmienności rezultatów i konieczna modyfikacja metody testów. Lwów, 1933.
19. KREUTZ M.: Nowe kierunki psychologii. Encykl. Wychowania. Tom I, str. 185.
20. KREUTZ M.: Rozwój psychiczny młodzieży. Wyd. III. Lwów, 1936.
21. KUCHTA J.: Typologia nauczyciela. Szkice wychowawcze. II wyd. Lwów, 1936.
22. LIEK E.: Das Wunder in der Heilkunde. 1936.
23. METZ R.: Die philosophischen Strömungen der Gegenwart in Grossbritannien. 2 tomy. Leipzig, 1935.
24. ROWID H.: Psychologia pedagogiczna. Wyd. II. Kraków, 1930.
25. SCHNEIDER FR.: Eine kritische Darstellung der Methoden zur Erforschung der Lehrerpersönlichkeit. Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft. 1922.
26. STUCKERT FR.: Begriff der Persönlichkeit und das Problem der Persönlichkeitsbildung. Monatsschrift für das höhere Schulwesen. 1932.
27. SZUMAN ST.: Metody psychologii pedagogicznej. Encykl. Wych. Tom I, str. 312.
28. WALTHER L.: Poradnictwo zawodowe dla zawodów wolnych i jego podstawy psychologiczne. Tłum. Z. Zawirski. Kwartalnik Psychologiczny. Tom 5, 1934.
29. WEBER W.: Die praktische Psychologie im Wirtschaftsleben. Leipzig, 1927.

# ZAWÓD NAUCZYCIELSKI

napisał

JÓZEF CHAŁASIŃSKI  
Docent Uniwersytetu J. P.

**1. Zawód nauczycielski jako część organizacji społecznej.** Porozumiejmy się przede wszystkim co do samego pojęcia zawodu nauczycielskiego.

W każdym społeczeństwie, niezależnie od stopnia jego rozwoju, zachodzą pewne procesy uczenia się i nauczania. Dzięki nim rozwinięte przez człowieka umiejętności przekazywane są z pokolenia na pokolenie. Procesy te jednak nie zawsze wiązały się z osobną instytucją nauczyciela, a i dzisiaj nie wszystkie z nią się wiążą. Szewc, który uczy syna swojego rzemiosła, jest dla niego nauczycielem, ale nie jest nauczycielem z zawodu, nie należy do zawodu nauczycielskiego. O zawodzie nauczycielskim możemy mówić dopiero wtedy, kiedy nauczanie jakichś umiejętności wydzieliło się w o s o b n e z a j ę c i e, które stanowi główne źródło utrzymania dla wykonywających je jednostek oraz jest podstawą ich znaczenia w społeczeństwie.

Wyraźne początki tak pojętego zawodu nauczycielskiego występują już w starożytności. W Atenach i w Rzymie starożytnym spotykamy pewną specjalizację w obrębie tego zawodu. Ani starożytność, ani średniowiecze i czasy nowożytne nie znały jednak odrębnego stanu nauczycielskiego, tak charakterystycznego dla organizacji społecznej współczesnych społeczeństw. Stan nau-

czycielski, odrębna zawodowa grupa nauczycieli uformowała się dopiero w ciągu ubiegłego stulecia. Zjawisko to wiąże się ściśle ze strukturą społeczeństwa nowoczesnego i tylko na jej tle jest zrozumiałe.

Nie potrzebujemy sięgać do zamierzchłej przeszłości po przykład społeczeństwa nie znającego zawodu nauczycielskiego. U Melanezyjczyków z wysp Trobriandzkich brytyjskiej Nowej Gwinei, będących tematem znakomitych prac Malinowskiego, dzieci przygotowują się do życia w swoim społeczeństwie bez udziału nauczycieli. Wskutek tego społeczeństwo trobriandzkie nie jest ani mniej szczęśliwe od naszego, ani mniej moralne, ani gorzej rządzone.

Podkreślić należy, że istnienie odrębnego zawodu nauczycielskiego w społeczeństwie jest c e c h ą o r g a n i z a c j i s p o ł e c z n e j zupełnie obojętną pod względem moralnym. Nie wiąże się ona w żaden sposób z p o z i o m e m moralnym społeczeństwa. Nie mamy więc np. podstawy do twierdzenia, że społeczeństwa, które posiadają zawodowych nauczycieli, mają wyższą moralność lub też na odwrót. Nie interesuje nas wszakże tutaj moralna ocena zjawiska, lecz tylko jego strona socjologiczna.

**2. Wyodrębnienie się zawodu nauczycielskiego.** Wyodrębnienie się zawo-

du nauczycielskiego nie jest zjawiskiem odosobnionym, lecz przejawem ogólniejszego procesu różnicowania się, specjalizowania i profesjonalizowania się czynności, które pierwotnie skupiały się wszystkie w obrębie rodziny lub małej społeczności lokalnej. Rodzina była pierwotnie jednostką religijną, gospodarczą, polityczną i społeczną. Dopiero z rozwojem społecznym traciła swoje różne funkcje, a członkowie rodziny zaspokajali swoje potrzeby poza rodziną. Tak w miejsce pierwotnych rodzinnych funkcji wytwórczych rozwinęły się różne działy produkcji, funkcje gościnności przejęły hotele, funkcje opieki nad chorymi szpitale, funkcje zabezpieczenia starości instytucje ubezpieczeniowe, funkcje rozrywkowe kluby, kina itp., a funkcje nauczające szkoła i nauczyciel.

Nie przypadkowo jednak wyodrębnienie się zawodu nauczycielskiego doznało się znacznie później od innych zawodów, dopiero wtedy, kiedy inne zawody osiągnęły już wysoki stopień rozwoju. Jak długo umiejętności ludzkie traktowane były jako osobista sztuka lub nawet osobista czy rodowa tajemnica, tak długo nie mogły być przekazywane inaczej, jak tylko osobiście przez tych, którzy je posiadali; nie było tu miejsca na nauczyciela zawodowego. Czarownik może tylko sam osobiście nauczyć swojej sztuki. Dopiero kiedy umiejętność oddziela się od osoby, to znaczy, kiedy tworzy się bezosobowa racjonalna technika różnych umiejętności, która może być przyswojona w drodze bezosobistego, intelektualnego procesu uczenia się — uczenie tej techniki może stać się przedmiotem osobnego zawodu. Trzeba pamiętać, że początki zawodu nauczycielskiego wiążą się z nauką alfabetu, a w społeczeństwach nowoczesnych z rozpowszechnianiem się druku i książki. Umiejętności czytania i pisania, będące podstawą rozwoju tego zawodu, posiadały ten właśnie charakter bezosobowej technicznej umiejętności. Nauczanie tej czynności uważane było za

prostą mechaniczną czynność, dla której wykonywania obojętne były kwalifikacje osobiste i społeczne nauczyciela. Dlatego też w początkach, kiedy nauczanie czytania i pisania stanowiło jedyną niemal funkcję nauczyciela, zawód nauczycielski był nie tylko zawodem przejściowym i ubocznym, ale nie posiadał określonej kwalifikacji społecznej.

**3. Elementy zawodu nauczycielskiego. Nauczyciel i wychowawca.** W zawodzie nauczania rozróżnić musimy dwa zasadnicze elementy: (1) element techniczno-intelektualny, tzn. nauczanie pewnych rzeczowych umiejętności i (2) element społeczny, tzn. rolę społeczną nauczyciela.

Kiedy mowa o nauczycielu tańca lub wiosłowania, to chodzi o nauczyciela w sensie technicznym: człowieka, który pomaga innemu w przyswojeniu pewnej techniki. W tym samym znaczeniu mówi się o nauczycielu matematyki.

W obydwóch tych przykładach „nauczyciel” nie zawiera jeszcze określenia stosunku społecznego; nie wiemy, jaki związek społeczny zachodzi pomiędzy tym „nauczycielem” a jego uczniem. Kiedy zaś o twórcy jakiejś szkoły naukowej jej zwolennicy mówią jako o swoim nauczycielu, to mamy tutaj wyraźne określenie związku społecznego. Nauczycielem jest również twórca sekty dla jej wyznawców. W tym pojęciu „nauczyciela” na czoło wysuwa się jego rola społeczna, tzn. jego przodownicze miejsce w stosunku do uczniów-zwolenników. Nauczyciel jest tutaj wychowawcą, „mistrzem” i wzorem. Techniczno-intelektualny pierwiastek „nauczania” redukuje się wtedy do minimum; sam proces nauczania jest procesem wtajemniczania bądź to w tajemnice boże, jak u twórców religii, bądź to w tajniki twórczości, jak u wielkich uczonych. Ten proces nauczania - wychowywania jest personalny, ściśle związany z osobą nauczyciela, z jego rolą społeczną.

Nauczyciel - mistrz i wódz to najstarszy typ nauczyciela - wychowawcy.

Takimi nauczycielami są wodzowie wojenni i religijni plemion pierwotnych, tak samo jak wielcy ludzie i wodzowie społeczeństw współczesnych. Takim nauczycielem był Chrystus, Mahomet, Platon, Napoleon i inni.

Ci nauczyciele dobierali sobie pomocników do nauczania pewnych umiejętności technicznych. Tak np. na dworach średniowiecznych trzymano nauczycieli do nauki czytania, nie należących do stanu szlacheckiego.

W najstarszej formie nauczania, mianowicie w nauczaniu religijnym, szkolenie w umiejętnościach technicznych (czytaniu) łączone było z zajęciami w kościele.

Nauczanie w sensie technicznym istnieje więc początkowo jako zajęcie poboczne i często przejściowe, bardzo nisko cenione w społeczeństwie. Od tego stadium do zawodu nauczycielskiego w jego współczesnym określeniu prowadzi bardzo interesująca ewolucja. Z jednej strony wzrasta kolosalnie ilość techniczno-intelektualnej treści w kulturze społeczeństw, które mogą być przekazywane jako umiejętności dostępne dla każdego intelektu, pozbawione osobistego piętna i dające się przyswajać w nietwórczy, bezosobisty sposób. Stąd ogromne pole dla nauczania w techniczno-intelektualnym znaczeniu. Równocześnie jednak dokonywa się nowe określenie roli społecznej nauczyciela. Techniczny pomocnik wodza czy kapłana, rzemieślnik-nauczyciel, w wieku wiary w postęp sam wyrasta na kapłana nowej „sekty”: ludzi wierzących w potęgę oświaty. Staje się propagatorem wartości tej grupy, z ramienia której i dla której naucza.

To podniesienie się nauczyciela z podrzędnej, pomocniczej roli rzemieślnika - nauczyciela do roli „kapłana” i propagatora wartości grupowych, nie tylko naucza jącego w imieniu grupy i dla niej, lecz i wychowującego, wiąże się ściśle z rozwojem świeckiego państwa narodowego.

Geiger słusznie zwraca uwagę na to, że w szkołach stanowych przeważało n a u c z a n i e nad wychowaniem i że dydaktyka jest najdawniejszym elementem wiedzy pedagogicznej. Zjawisko to nie trudno zrozumieć. Pierwotnie bowiem nauczyciel zawodowy występuje w roli technika - rzemieślnika, który podobnie jak szewc lub krawiec wyświadcza płatne usługi. Nie występuje on w roli wychowawcy, wychowującego młodzież dla grupy stanowej. „Ponieważ — pisze Geiger — sama atmosfera stanowa bez stosowania szczególnych, ściśle wychowawczych środków gwarantuje już wykształcenie stanowe, może sobie w epoce stanowej szlachta pozwolić na to, by nauką jej synów w części lub w całości nawet kierowali ludzie nieszlacheckiego pochodzenia (nauczyciel domowy lub utrzymywany przez duchowieństwo szkoły szlacheckie). Nauczyciel nie ma wychowywać szlachcica w duchu jego stanu — zapewnia to już życie rodzinne i przebywanie w sferach szlacheckich. Zadaniem nauczyciela jest udzielanie nauki, odpowiedniej dla szlacheckiego stanu”.

Dopiero z rozkładem społeczeństwa stanowego, z demokratyzacją stosunków społecznych i z rozwojem ideologii demokratycznej z jednej strony, a państwa narodowego z drugiej — potęguje się funkcja wychowawcza, a nie tylko nauczająca, szkoły. Nauczyciel przestaje być technikiem - rzemieślnikiem, a staje się wychowawcą - reprezentantem ponadstanowej grupy narodowo - państwowej. Dla jednych staje się „kapłanem” potęgi „oświaty”, dla innych kapłanem potęgi militarnej państwa.

**4. Nauczyciel jako najemnik.** Zwróciłem już uwagę na to, że najstarszy typ społeczny nauczyciela to nauczyciel - kapłan, nauczyciel - mistrz, nauczyciel - przywódca. Od tego typu nauczania zawód nauczycielski różni się zarówno przez stosunek zawodowego nauczyciela do tego, czego naucza, do tego, kogo naucza, i wreszcie do tego, z czyjego

zlecenia naucza. „Nauczyciel - mistrz” naucza z własnej jak gdyby woli, uczy „tajemnicy” swojego zawodu, uczy przyszłego członka własnej grupy. Tymczasem zawodowy nauczyciel czytania i pisanie bądź to sprzedawał naukę tych umiejętności, bądź też wynajmował się do ich nauczania. W Atenach nauczyciel był rodzajem przedsiębiorcy. Szkoła elementarna była prywatnym przedsiębiorstwem nauczyciela; kiedy indziej znówu nauczyciel był najemnikiem. Jeszcze w XIX w. w Anglii łączył on funkcje nauczyciela nie tylko z funkcjami organisty, lecz czasem także z funkcjami służącego proboszcza, któremu czyścił buty. W koloniach amerykańskich połączenie tych dwóch funkcji występowało w jeszcze jaskrawszy sposób: nauczyciela można było kupić na kilka lat od przedsiębiorcy, który na swój koszt sprowadzał służbę z Anglii i odnajmował ją innym na służących, pisarzy, nauczycieli oraz do innych funkcji.

Pierwotnie więc nauczyciele byli prywatnymi przedsiębiorcami lub najemnikami, którzy rekrutowali się z najróżnorodniejszego elementu społecznego i których *status* społeczny był tak jak u wszystkich wówczas najemników zupełnie nie unormowany. „W początkach rewolucji francuskiej — pisze Bystron — spotykamy się z petycją nauczycielstwa z Burgundii... przedłożoną Stanom Generalnym, a zwróconą przeciwko włóczęgom i rozpustnikom, obniżającym godność stanu; żądano więc, by nikt nie mógł otrzymać posady nauczycielskiej, o ile nie ukończył 20 lat i nie wstąpił w związek małżeński, względnie nie zobowiązał się do ożenku w ciągu roku (chyba, że mieszkał z rodziną).”

Pod względem ekonomicznym sytuacja nauczyciela - najemity była przez długi okres bardzo upośledzona. Zarówno w Anglii, jak i w innych krajach w połowie XIX stulecia, zawód nauczyciela szkoły elementarnej był znacznie mniej atrakcyjny, niż podrzędna pozycja w rzemiośle lub handlu. Dochód nauczyciela szkoły powszechnej w Anglii był

trochę wyższy, niż robotnika rolnego, ale rzadko dorównywał dochodowi średnio kwalifikowanego rzemieślnika.

W Prusach „rozporządzenie królewskie z r. 1722 wymaga, by nauczycielami mianowano tylko krawców, tkaczy, kowali, cieśli i kołodziejów... rozporządzenie z 1738 r. dopuszcza do nauczania już tylko krawców. Uposażenie tych improwizowanych nauczycieli reguluje rozporządzenie z r. 1736: Jeżeli nauczyciel jest rzemieślnikiem, może się sam wyżywić, jeżeli nim nie jest, pozwala mu się chodzić na zarobek podczas żniw przez sześć tygodni”. (Bystron, Szkoła i społeczeństwo, 285).

Nauczanie pojmovano jako sprawę bardzo prostą, polegającą na wyuczeniu pewnych techniczno - intelektualnych umiejętności. Stąd też i kwalifikacje tego najemity - nauczyciela były bardzo skromne. Dekret *Studien-Hof-Commission* w Austrii wydany w r. 1823 określał w następujący sposób wymagania stawiane nauczycielowi: „§ 213... powinien umieć czytać biegle wszystkie rodzaje druku, znajdujące się w przepisanych podręcznikach szkolnych; § 214 musi umieć pisać pięknie i biegle wszystkimi przepisanyymi rodzajami pism; § 215 umieć cztery działania rachunkowe”. (Bystron, 300).

Wprawdzie już w 1685 r. J. B. de La Salle zakłada seminarium nauczycielskie dla kształcenia nauczycieli szkół wiejskich, ale idea przygotowania nauczycieli do zawodu w pełni zrealizowana została dopiero w ciągu XIX stulecia.

**5. Nauczyciel jako funkcjonariusz publiczny.** Ewolucja zawodowego szkolenia nauczycieli wiąże się ściśle z ewolucją funkcji społecznej zawodu nauczycielskiego, oraz z rozwojem stanu nauczycielskiego jako osobnej grupy zawodowej. Co się tyczy funkcji społecznej nauczyciela, to istotną zmianę w jej pojmowaniu wprowadziło upublicznienie nauczania, wiążące się z rozwojem nowoczesnego państwa narodowego i z dążeniem do zeświecczenia szkolnictwa. Nauczyciel występuje odtąd w nowej ro-

li „kapłana” grupy narodowo - państwowej, wywołując antagonizm kapłanów - nauczycieli grup religijnych. Nie przypadkowo z rewolucji francuskiej, która, jak pisze C. J. Hayes (*Essays on nationalism*), „była kamieniem granicznym w rozwoju nacjonalizmu jako religii”, wyszła w 1794 r. ustawa szkolna nakładająca na państwo obowiązek tworzenia szkół kształcących nauczycieli (*écoles normales*).

Obecnie we wszystkich niemal krajach nauczyciel jest funkcjonariuszem publicznym. Rozmaicie jednak określony jest stosunek zawodu nauczycielskiego do centralnej władzy państwowej i ogólnopaństwowego systemu administracyjnego. O ile więc w Anglii i w Stanach Zjednoczonych nauczyciel jest pracownikiem społeczności gminnej, to w innych państwach, jak Polska, Niemcy, Włochy, Rosja, jest on urzędnikiem państwowym.

**6. Rola społeczna nauczyciela a ustrój społeczny.** Władcy polityczni bardzo często dawali wyraz swoim poglądom na rolę społeczną nauczycieli i na ich obowiązki jako funkcjonariuszy publicznych. Oni sami zresztą, wraz z dominującymi grupami społecznymi arystokracji, duchowieństwa, a później plutokracji, kształtowali rolę społeczną nauczycielstwa.

Lojalność względem ustroju społeczno-politycznego i kształtowanie młodzieży w duchu lojalności wysuwały się zawsze na czoło obowiązków nauczyciela jako funkcjonariusza publicznego. W 1849 r. po rewolucji 1848 r., z którą część nauczycielstwa niemieckiego solidaryzowała się, król pruski mówił do nauczycielstwa: „Wy i tylko wy jesteście odpowiedzialni za wszystkie nieszczęścia, które spadły na Prusy w ciągu ostatniego roku. Zasłużyliście na nagannę za bezbożne pseudowychowanie ludu, jakie propagowaliście jako jedyną mądrość, wskutek czego zniszczyliście wiarę i lojalność w duszach moich poddanych i odsunęli ich serca ode mnie”.

(Reisner, *Nationalism and education*, 162).

Rozpoczął się okres represji w stosunku do szkolnictwa, a ustawa z 1854 r. dotycząca przygotowania nauczycieli pojęła tendencję do rozwijania w nauczycielstwie rozleglejszych horyzontów myślowych i domaga się, aby kształcenie nauczycieli w seminariach ograniczało się do tych przedmiotów, których nauczać będą w szkołach elementarnych. Z nowego programu szkolnego wyrzucona m. in. została pedagogika, jako czynnik radykalizacji nauczycielstwa; nacisk położono na religijne wychowanie. (Reisner, 163 i n.).

Nauczyciel miał być obrońcą porządku społecznego i pieczę jego chwały. Interesującym tego wyrazem jest pogląd cesarza Wilhelma II na zadania szkoły w zwalczaniu radykalizmu, wygłoszony w 1889 r. „Szkoła — mówił cesarz — musi rozwinąć w młodzieży przekonanie, że nauki demokracji socjalnej są nie tylko sprzeczne z przykazaniami Boga i z moralnością chrześcijańską, lecz także niemożliwe do realizacji i w ogóle niebezpieczne dla jednostki i dla społeczeństwa... Szkoła musi wyказаć, że jedynie władza państwowa może jednostce zapewnić opiekę nad jej rodziną, wolnością i prawami. Ona musi uświadomić młodzieży, jak to królowie Prus pracowali nad polepszeniem warunków życia robotnika stopniowo, poczynając od reform Fryderyka Wielkiego i obalenia niewolnictwa, aż do chwili obecnej”. (Reisner, 194).

Ten obowiązek lojalności względem ustroju nie jest wyłącznie cechą absolutnego państwa niemieckiego. Występuje on również we wszystkich innych społeczeństwach. Jaskrawy wyraz tego obowiązku w społeczeństwie, tak całkowicie odmiennym w swoich tradycjach społecznych i ideałach, jakim jest społeczeństwo amerykańskie, dał amerykański mąż stanu Daniel Webster w 1822 r., kiedy bezpłatny system szkolnictwa publicznego zalecał jako „mądry i liberalny system policyjny, zabezpieczający własność i ży-



cie oraz spokój społeczeństwa". Nauczyciel jest przede wszystkim konserwatorem tradycji społecznej i najważniejszych instytucji ustroju społecznego. To jest jego naczelna funkcja społeczna. „Nauczyciel przez swój zawód — pisał w 1891 r. A. W. T. Harris, najwyższy urzędnik szkolny w Stanach Zjednoczonych A. P. — jest jednym z najbardziej konserwatywnych ludzi. Pod tym względem ustępuje tylko duchownemu i prawnikowi. Jest on jedną z trzech osób wyznaczonych przez społeczeństwo do zachowywania jego instytucji”.

**7. Stanowisko społeczne nauczyciela.** Publiczny charakter funkcji nauczycielskich określa już w pewien sposób rolę nauczyciela, ale nie mówi dokładnie o tym, jakie miejsce zajmuje zawód nauczycielski w hierarchii zawodów, czyli jaka jest społeczna pozycja nauczyciela; innymi słowy, do jakiej warstwy społecznej należy nauczyciel z tytułu swojego zawodu i w jakim pozostaje stosunku do zwierzchniej warstwy społeczeństwa — do jego elity rządzącej. Dla prestiżu społecznego nauczyciela istotne jest, w jakiej mierze wciela on wartości wysoko cenione w społeczeństwie: wartości religijne, wykształcenie, władzę, bogactwo, przywództwo społeczne. Które z wymienionych wartości są ważniejsze w określeniu stanowiska społecznego nauczyciela, to zależy od struktury społeczno-kulturalnej społeczeństwa.

**T r a d y c j e s t a n o w e.** Stanowisko społeczne nauczyciela w różnych krajach przedstawia się bardzo rozmaicie. Przede wszystkim więc w społeczeństwach o silnych jeszcze tradycjach stanowych pochodzenie społeczne nauczycieli odgrywa ogromną rolę. Dwoisty system szkolny, w którym szkoła elementarna była szkołą dla mas, a szkoła średnia i wyższa dla warstw wyższych, dzielił również i nauczycieli na dwie kategorie społeczne, niższą i wyższą. W tym zróżnicowaniu nauczycieli na dwie kategorie odgrywało rolę nie tylko pochodzenie nauczycieli, lecz w niemniejszym stopniu pochodzenie ich uczniów. Nauczyciel

szkoły elementarnej był gorszą kategorią, ponieważ nauczał plebs, podczas gdy jego kolega ze szkoły średniej nauczał dzieci klas wyższych. Stanowisko społeczne nauczyciela podnosiło się w miarę, jak rosło społeczne i polityczne znaczenie tych klas ludności, które uczył. Po uchwaleniu prawa wyborczego dla robotników miejskich jeden z parlamentarzystów angielskich powiedział: „Musimy sobie wychować naszych przyszłych panów”. Kiedy klasy niższe z niewolników stają się „panami”, to znika również ten bezwzględny przedział pomiędzy nauczycielstwem jednych i drugich. Ewolucja ta dokonywała się stopniowo i powoli.

Do końca niemal wieku XIX w Anglii nauczyciel szkoły elementarnej miał zamkniętą drogę do szkolnictwa średniego, jak również na wyższe stanowiska w administracji szkolnej; te bowiem były obsadzone przez szlachetnie urodzonych wychowanków Oxfordu i Cambridge. Anglia nie była zresztą odosobnionym przykładem pod tym względem. Walka, jaka u nas toczyła się o zachowanie tytułu profesora dla nauczycieli szkół średnich, zamknięcie drogi do uniwersytetu dla maturzystów z maturami seminarialnymi, odmienny co do pochodzenia społecznego skład osobowy nauczycielstwa szkół elementarnych i zawodowych z jednej strony, a średnich i wyższych z drugiej, to przykłady silnie jeszcze ugruntowanego w naszym społeczeństwie podziału nauczycielstwa na dwie różne kategorie społeczne: na „arystokrację” zawodu nauczycielskiego i na „plebs” nauczycielski.

I ten podział nauczycielstwa na kategorie społeczne wyższe i niższe będzie tak długo istniał, jak długo struktura społeczna układać się będzie w piramidę warstw społecznych. Wyższe bowiem warstwy społeczne mają naturalną skłonność do izolowania swoich dzieci od dzieci warstw niższych i od nauczycieli bądź to pochodzących z nieodpowiedniej „sfery”, bądź też takich, którzy piętna swojego pochodzenia nie zmazali dyploma-

mem „odpowiedniej” uczelni. Występowanie tego zjawiska w najbardziej zde-mokratyzowanym społeczeństwie, jakim jest społeczeństwo amerykańskie, wskazuje, zdaje się, na to, że jest ono w pewnym zakresie nieuchronne.

Swoje znaczenie społeczne zawdzięcza nauczyciel tym warstwom czy grupom społecznym, do których należy, oraz tym, względem których pełni swoje funkcje nauczycielskie. Z reguły we współczesnym społeczeństwie należy on równocześnie do wielu warstw czy grup. Tak więc z pochodzenia społecznego należeć może do warstwy chłopskiej, z wychowania, wykształcenia i stosunków towarzyskich do warstwy inteligentkiej, z sytuacji ekonomiczno-zarobkowej do warstwy pracy lub po prostu do najemników, a funkcje nauczycielskie pełni z ramienia grupy państwowej w interesie dominujących społecznie i politycznie grup społecznych.

Upaństwowienie zawodu nauczycielskiego. Upaństwowienie zawodu nauczycielskiego czyli zaliczenie nauczycielstwa do funkcjonariuszy państwowych posiadało ogromne znaczenie dla stanowiska społecznego nauczyciela. Samo przez się nie usunęło to wprawdzie całkowicie tradycji stanowych z tego zawodu, ale podniosło funkcje nauczycielskie ponad partykularne interesy grupowe i uczyniło nauczyciela reprezentantem nadrzędnej całości państwowej. W państwach o tradycjach stanowych upaństwowienie zawodu nauczycielskiego związało ten zawód z dynastią, jako instytucją nadrzędną, ponadstanową. (Znalazło to dobitny wyraz w przytoczonej poprzednio opinii króla pruskiego o roli nauczyciela względem państwa). Z procesem zaś demokratyzacji organizacji państwowej nauczyciel stawał się reprezentantem nadrzędnego interesu społeczeństwa państwowego jako całości.

W Niemczech proces ten dokonał się w sposób jak najbardziej zupełny. W chwili powstania cesarstwa niemieckiego w 1872 r. nauczyciel szkoły ele-

mentarnej w Niemczech był pełnym urzędnikiem państwowym. Prawo stało na straży jego interesów zawodowych. A jako funkcjonariusz cesarstwa partycypował on w jego splendorze i mocy.

Zawód nauczycielski jako kariera ekonomiczna. Niemcy są doskonałym przykładem społeczeństwa, w którym podniesienie społecznego stanowiska nauczyciela dokonało się na drodze włączenia tego zawodu do systemu władztwa politycznego, opartego o militarną potęgę państwa. Podobny proces dokonał się w mniejszym lub większym stopniu we wszystkich państwach, w których, jak we Francji, Włoszech, Polsce i innych, cały system szkolny jest podporządkowany centralnej władzy państwowej i ściśle związany z systemem władztwa politycznego.

Pamiętajmy jednak, że władza polityczna nie jest jedyną formą władzy w społeczeństwie. Nie potrzebujemy się na tym miejscu rozwodzić nad znaczeniem władzy religijno-kościelnej. Znana jest jej ogromna rola w dziejach społeczeństwa: wiadomo również, że przez bardzo długi okres nauczanie należało do tego religijno-kościelnego systemu władztwa.

Na bliższą uwagę zasługuje wszakże ekonomiczna forma władztwa, znaczenie społeczne przywiązane do pieniądza, do bogactwa. Wiemy, że jest to forma władztwa nie mniej atrakcyjna od władztwa politycznego. W okresie rozkwitu ekonomicznego tak Anglii, jak i Stanów Zjednoczonych, kariera ekonomiczna stanowiła bardzo poważną konkurencję dla kariery politycznej, a wielcy „*captains of industry*” patrzyli z pogardą na zawód polityka, którego zbyt często w sposób bezpośredni lub pośredni, przy pomocy pieniędzy, czynili powolnym narzędziem swojej woli.

W jakim stosunku pozostaje zawód nauczycielski do tej formy władztwa i znaczenia w społeczeństwie? Stanowisko społeczne nauczyciela w Stanach Zjednoczonych jest pod tym względem

doskonałą ilustracją. W społeczeństwie tym, gdzie poziom zarobków jest najwyższą miarą znaczenia społecznego, a kariera ekonomiczna najzaszczytniejszym sukcesem życiowym — stanowisko społeczne nauczyciela szacowane jest bardzo nisko. (Fakt, że nauczyciel amerykański nie jest funkcjonariuszem państwowym, nie odgrywa decydującej roli w tym niskim szacowaniu zawodu nauczycielskiego, ponieważ w Ameryce posada państwowa nie jest zaszczytnym wyróżnieniem społecznym).

W społeczeństwie, w którym kariera ekonomiczna osiągnięta własną przedsiębiorczością i inicjatywą jest najwyższą miarą wartości społecznej człowieka, nauczyciele i urzędnicy, jako ludzie żyjący z pensji i zadowolający się nią, bez aspiracji wzbogacenia się własną przedsiębiorczością, należą do gorszej kategorii społecznej, która nie zasługuje na uznanie i na... dobre pensje.

Toteż zarobki nauczycielstwa amerykańskiego są w porównaniu z innymi zawodami bardzo niskie, co ilustruje następujące zestawienie, przedstawiające dochody przedstawicieli różnych zawodów.

Nie rozporządzam podobnymi danymi w odniesieniu do innych krajów, a sama wysokość pensji nauczycielskich w różnych krajach (co znajdzie czytelnik w *Annuaire International de L'Education et de L'Enseignement*, 1935), podana w walucie danego kraju bez uwzględnienia kosztów utrzymania, tudzież różnych poziomów dochodów w różnych zawodach, nic nam jeszcze nie mówi.

Ogólnie rzecz można, że we wszystkich niemal krajach ekonomiczna sytuacja nauczycieli (za wyjątkiem profesorów wyższych uczelni) w okresie dobrej koniunktury gospodarczej była bez porównania gorsza, niż sytuacja wolnych zawodów, jak medycyna, prawo, dentystryka, oraz pracowników umysłowych, zatrudnionych w handlu i przemyśle. Polska nie odbiega pod tym względem od reguły. Sytuacja ekonomiczna pracowników umysłowych w Polsce jest najlepsza w przemyśle i w instytucjach finansowych, a najgorsza w rolnictwie, administracji państwowej i szkolnictwie. W 1933 r. przeciętna płaca mężczyzny w zawodach przemysłowo - finansowych była o 70% wyższa od przeciętnej analogicznej w administracji publicznej.

Zawód	Obecna wartość zarobku całego życia w dolarach	Przeciętny zarobek roczny w dolarach
Medycyna . . . . .	117,000	5,250
Prawo . . . . .	117,000	5,250
Inżynieria . . . . .	108,000	5,000
Architektura . . . . .	108,000	5,000
Dentystryka . . . . .	108,000	4,725
Nauczanie w kolegiach . . . . .	74,000	3,260
Praca społeczna . . . . .	57,000	1,517
Zawód duchownego . . . . .	46,000	2,220
Bibliotekarstwo . . . . .	44,000	2,250
Dziennikarstwo . . . . .	43,000	2,250
Kwalifikowana praca fizyczna . . . . .	34,000	1,700
Nauczanie w szkołach publicznych . . . . .	30,000	1,360
Pielęgniarstwo . . . . .	28,000	1,570
Praca fizyczna niekwalifikowana . . . . .	18,000	945
Farmerstwo . . . . .	14,000	650

**8. Skład osobowy stanu nauczycielskiego.** Ta różnica zarobków wywołuje wiele ważnych procesów w obrębie grupy zawodowej nauczycieli.

Ekonomiczne upośledzenie zawodu nauczycielskiego, przy równoczesnym szybkim rozwoju szkolnictwa średniego, zwiększającym zapotrzebowanie, powodowało, że do 1929 r. w Stanach Zjednoczonych zapotrzebowanie nauczycieli przewyższało ogromnie podaż. Podobna sytuacja istniała w Anglii od 1900 r. do Wielkiej Wojny.

Z niskim uposażeniem nauczycielstwa wiąże się również ogromna liczebna przewaga kobiet w zawodzie nauczycielskim w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Italii, a trochę mniejsza we Francji. W Stanach Zjednoczonych stosunek liczebny nauczycielek do nauczycieli stanowi 5 do 1, a w Wielkiej Brytanii  $2\frac{1}{2}$  do 1; w elementarnym szkolnictwie proporcja kobiet jest jeszcze większa. Mężczyźni najwyraźniej stronią od zawodu nauczycielskiego, mimo że zarówno w wielu okręgach szkolnych w Stanach Zjednoczonych, jak i w Anglii, płęć męska nauczyciela sama przez się stanowi tytuł do lepszego uposażenia.

Przewaga liczebna nauczycieli nad nauczycielkami w Niemczech, gdzie około 1930 r. było trzy razy tyle nauczycieli, co nauczycielek, wiąże się nie tylko z uregulowaną sytuacją ekonomiczną nauczycielstwa i z wyższymi pensjami nauczycieli, lecz także z uregulowaną dobrze sytuacją społeczną nauczyciela jako funkcjonariusza publicznego.

Gdzie sytuacja ekonomiczna i stanowisko społeczne nauczyciela są na niskim poziomie, jak w Stanach Zjednoczonych, tam przy dobrej koniunkturze ekonomicznej nie tylko zapotrzebowanie nauczycielstwa przewyższa podaż, nie tylko dokonywa się feminizacja zawodu nauczycielskiego, lecz także zawód ten nabiera charakteru przejściowego. Przeciętny okres zatrudnienia w zawodzie nauczycielskim w Stanach Zjednoczonych wynosi od 7 do 9 lat.

Wreszcie z tą ekonomiczną pauperyzacją zawodu nauczycielskiego idzie w parze jego pauperyzacja intelektualna. Profesor Engelhardt na podstawie zestawienia porównawczych badań inteligencji przedstawicieli różnych zawodów oraz młodzieży kolegów i seminariów nauczycielskich pisze, że „dostępne dane skłaniają do wniosku, że innym zawodom bardziej niż nauczaniu udaje się przyciągnąć wysoko uzdolnione jednostki”.

Pod wpływem kryzysu, który zmniejszył ogromnie chłonność przemysłu, zawód nauczycielski znowu zyskał na ekonomicznej atrakcyjności, ale przy równoczesnym zahamowaniu rozbudowy szkolnictwa we wszystkich niemal krajach wystąpiło nowe masowe zjawisko: bezrobocie nauczycieli. Powstrzymanie dopływu młodych sił do zawodu nauczycielskiego opóźnia ogromnie proces odnowy zawodu nauczycielskiego, tak bardzo ważny dla naszego państwa.

W zawodzie nauczycielskim w Polsce sytuacja od uzyskania niepodległości kształtowała się odmiennie niż w innych krajach. Sytuacja ekonomiczno-społeczna nauczycielstwa posiadała zawsze dużą siłę przyciągania uzdolnionej młodzieży, wobec małej w porównaniu z innymi krajami chłonności naszego przemysłu, a zupełnie znikomej chłonności naszego rolnictwa. I obecnie nawet, przy tak niskiej płacy nauczyciela ludowego, zawód ten przyciągałby silnie młodzież, gdyby nie był już przeludniony.

Z drugiej wszakże strony wyraźne upośledzenie nauczyciela w stosunku do innych kategorii funkcjonariuszy publicznych na dalszą metę zagraża obniżeniem jakości nauczyciela zarówno pod względem społecznym, jak i intelektualnym.

**9. Poczucie bezpieczeństwa (stabilizacja), poczucie godności zawodowej i wolności osobistej.** Omawiając znaczenie sytuacji ekonomicznej dla społecznej struktury zawodu nauczycielskiego, należy pamiętać, że wysokość zarobków nabiera pełnego znaczenia społecz-

nego dopiero w związku z innymi warunkami, określającymi stanowisko nauczyciela w społeczeństwie. Bogactwo czy zamożność dają jednostce poczucie bezpieczeństwa, poczucie mocy i wolności. Jeżeli więc jednostka uzyskuje te wartości na innej drodze, to dla nich skłonna jest poświęcić pewną część dochodów.

Niewątpliwie też poważną rekompensatą niskich stosunkowo uposażeń nauczycielstwa w porównaniu z zarobkami w innych dziedzinach życia stanowią emerytury nauczycieli, które w tej czy innej postaci istnieją obecnie we wszystkich niemal państwach. Stwarzają one poczucie zabezpieczonej przyszłości.

Niemniej ważną dla normalnego poczucia bezpieczeństwa jest stabilizacja nauczycieli, określająca ściśle powody, dla których stały nauczyciel może być ze stanowiska swego zwolniony lub przeniesiony z jednego miejsca pracy na inne i podająca procedurę takiego zwolnienia lub przeniesienia.

Z tym wreszcie wiąże się ściśle poczucie wolności, oraz faktyczny zakres wolności nauczyciela. Ściśle określenie zakresu zawodowej odpowiedzialności nauczyciela, łącznie z wymienionym już określeniem powodów i procedury zwalniania i przenoszenia nauczyciela, tudzież sposobów oceny pracy nauczycielskiej przez władze nadzorcze, stanowi z jednej strony podstawę poczucia godności zawodowej, a z drugiej poczucia wolności osobistej. Ściśle określenie zawodu nauczycielskiego pod tym względem w Niemczech przed rewolucją hitlerowską stanowiło bardzo istotny czynnik w społecznej strukturze tego zawodu i w znacznej mierze tłumaczy duży napływ mężczyzn do tego zawodu.

Obecnie we wszystkich państwach, które przeszły rewolucje i są rządzone przez grupy, dążące do wcielenia idei państwa totalnego, rozszerzyła się sfera zawodowej odpowiedzialności nauczyciela na dziedziny, które, jak np. ideologia filozoficzno-społeczna, uważane by-

ły za sprawę prywatno-osobistą. Tym samym zwięzła się ogromnie sfera wolności osobistej.

Zresztą przykładów na to, jak daleko może sięgnąć ingerencja władz w życie nauczyciela, dostarczają nie tylko państwa totalne. Bardzo jaskrawych na to przykładów dostarczają Stany Zjednoczone. Pod tym względem wymowny jest cytowany często w latach ostatnich kontrakt nauczycielski, w którym podpisująca go nauczycielka przyrzeka „powstrzymywać się od tańczenia, nieskromnego ubierania się i innego zachowania się, nie odpowiadającego nauczycielce i kobiecie”; „sypiać co najmniej 8 godzin, jeść starannie, dołożyć wszelkich starań dla utrzymania zdrowia i ducha w najlepszym stanie, ażeby praca dla jej uczniów była bardziej wydajna”; „nie zakochać się, nie zaręczyć i nie wyjść za mąż w tajemnicy”.

Zbyteczne chyba dodawać, że grupy dążące do takiej kontroli nad nauczycielstwem uzasadniają ją „dobrem szkoły”. Posuwając się jednak w tym kierunku zbyt daleko, w szeregach nawet trosce o dobro szkoły, podważają najistotniejszy warunek wychowania moralnego i społecznego, jakim jest obcowanie ludzi ze sobą w atmosferze wolności.

Warto przy tym zaznaczyć, że ta tendencja roztoczenia możliwie najszerszej opieki nad zawodem nauczycielskim wychodzi od różnych grup. Państwu sekundują w tym różne grupy interesów i grupy religijne.

**10. Nauczycielstwo jako grupa zawodowa.** Najsilniejszą przeciwwagą dla wpływu różnych grup, usiłujących podporządkować zawód nauczycielski swoim interesom i dążeniom, był rozwój zawodowej świadomości nauczycieli i zawodowy ruch nauczycielski.

Ruch ten, rozpoczynający się w ciągu ostatniego trzydziestopięcioletnia ubiegłego wieku, wytworzył już w poszczególnych krajach potężne organizacje zawodowe, obejmujące ogromny odsetek nauczycieli i wpływające wybitnie na sprawy zawodu nauczycielskiego.

Angielski *National Union of Teachers* (zał. 1870) liczył w 1932 r. 143.000 członków, 3/4 ogółu nauczycielstwa szkół publicznych. Francuski *Syndicat National des Institutrices et des Instituteurs*, zawiązany w 1880 r., obejmuje z górą 2/3 ogółu nauczycielstwa szkół elementarnych.

Zasada zrzeszania się nauczycieli była przez długi okres przedmiotem walk, a i obecnie nie we wszystkich krajach jest uznana w tym samym zakresie. W Stanach Zjednoczonych ruch zawodowy nauczycieli jest na ogół bardzo niechętnie widziany przez rady szkolne, a wyraźnie potępiany przez dominujące grupy ekonomiczne. Toteż nie tylko amerykańska federacja nauczycieli, związana z robotniczą amerykańską federacją pracy, lecz także co najmniej dziesięć razy liczniejsza, konserwatywna i pozbawiona własnego oblicza społecznego *National Education Association* są mało popularne wśród nauczycieli. N. E. A., będąca najsilniejszym ogólnie amerykańskim zrzeszeniem nauczycieli, liczyła w 1917 r. tylko 8500 członków, a w 1932 r. 200.000, co stanowiło zaledwie 2/9 ogółu nauczycielstwa szkół elementarnych i średnich.

Zawijazywane głównie dla obrony ekonomicznych interesów i praw obywatelskich nauczycielstwa, związki te odegrały w tym zakresie bardzo poważną rolę. Podniesienie płac, stabilizacja w zawodzie, zapewnienie emerytury, określenie stosunku służbowego do władzy stanowią ważne kierunki działalności tych związków. Działalność ta nie ogranicza się jednak do dziedziny prawnej i ekonomicznej, lecz obejmuje wszystkie niemal sfery życia ludzkiego, czyniąc ze związku zawodowego narzędzie zbiorowego zaspokojenia potrzeb człowieka, poczynając od ochrony zdrowia, a kończąc na potrzebach życia kulturalnego.

Z rozwojem zrzeszeniowego ruchu nauczycielskiego, z uświadomieniem sobie wspólnych interesów i dążeń zawodowych podnosi się wpływ nauczyciel-

stwa na wychowanie i szkołę. Nauczycielstwo, jako grupa zawodowa, świadomie dąży do uzyskania naczelną i kierowniczej roli w systemie wychowawczym każdego kraju; dąży do m o n o p o l u w y c h o w a w c z e g o w społeczeństwie. W okresie liberalizmu, pozwalającego grupom zawodowym rozwijać się autonomicznie, aktywizm nauczycielstwa osiągnął szczytowy punkt rozwoju. We własnym przekonaniu pedagog przestał być konserwatorem społecznych instytucji, a stał się twórcą kultury i nowego społeczeństwa. Megalomania zawodowa, charakterystyczna dla tego okresu emancypacji myślowej nauczycielstwa w Niemczech, skończyła się podporządkowaniem nauczycielstwa nowemu reżimowi państwa totalnego.

Jeżeli pominiemy państwa, w których, jak w Rosji, Włoszech i Niemczech, systemy wychowawcze i rola nauczycielstwa uległy zmianom w związku z dokonanymi rewolucjami, to w innych państwach wpływ nauczycielstwa na szkolnictwo wyrażał się raczej w zakresie doskonalenia metod wychowania i szkolenia, niż w zakresie społecznego kierunku szkoły. Jednostronnie dominujący wpływ na szkołę nauczycielstwa, administracji i biurokracji szkolnej oraz uniwersytetów, z wyłączeniem zupełnym czynnika obywatelskiego, jest dla społeczeństwa i dla jego systemu bardzo szkodliwy. Społecznych szkód, jakie stąd wynikają, nie okupi najwyższy chociażby poziom intelektualny szkolnictwa.

Pewna cecha nauczycielstwa jako grupy zawodowej, bardzo jaskrawo występująca w Polsce, wyjaśnia przynajmniej w części ten stosunkowo bardzo słaby wpływ nauczycielstwa na kierunek społeczny szkoły u nas. Cechą tą jest brak wyraźnego oblicza społecznego tej grupy, co dzieli nauczycielstwo z całą grupą „inteligencji”, do której należy. Przedział społeczny, jeżeli zgoła nie przepaść, jaka dzieli nauczyciela od warstwy chłopskiej i robotniczej, z której przeważnie pochodzi, jest tą właśnie przeszkodą, która stoi na drodze nau-

czyciela do wyrobienia sobie określonej postawy społecznej. Jeżeli o „inteligencji” można powiedzieć, że żyje jak gdyby w próżni społecznej, to nauczyciela szkoły elementarnej dotyczy to w większej jeszcze mierze. Oderwany od warstwy pochodzenia swojego, nie należy faktycznie do żadnej innej warstwy, gdyż nawet jego koledzy ze szkoły średniej nie uważają go za społecznie równego.

„Nasz cały system wychowawczy — pisze Dewey — cierpi na rozdział pomiędzy głową i ręką, pomiędzy pracą i książkami, pomiędzy działaniem i ideaми, rozdział, którego symbolem jest wyodrębnienie się nauczycieli od reszty robotników, stanowiących wielką masę społeczeństwa. Gdyby wszyscy nauczyciele byli w nauczycielskich związkach zawodowych i gdyby pozostawali w czynnym kontakcie z robotnikami i robotnicami w kraju i ich problemami, to jestem przekonany, że tą drogą zrobiłoby się więcej dla reformy i udoskonalenia naszego wychowania i dla wprowadzenia idei i ideałów, o których stale pisali i rozprawiali postępowi wychowawcy, niż przez jakąkolwiek inną sprawę, jeżeli nie więcej niż przez wszystkie inne sprawy razem”.

Nie można powiedzieć, że nauczycielstwo zasłużyło na kryzys, jaki je dotknął. Z drugiej wszakże strony w swoim aspołecznym pojmowaniu funkcji zawodowych, w wyolbrzymianiu roli metod nauczania i pedagogiki, a w niedocenieniu potrzeby społecznego kierunku szkoły, nauczyciel sam przeciw sobie działa. Zmniejsza jego winę fakt, że przez całe dzieje swoje był wykonawcą cudzej woli, a bardzo rzadko aktywną siłą w społeczeństwie.

W latach ostatnich zawodowy ruch nauczycielski wszedł w bardzo krytyczną fazę swojego rozwoju, dzieląc pod tym względem losy innych ruchów zawodowych. Podporządkowanie związków zawodowych narodowo - socjalistycznej partii w Niemczech, faszystowskiej partii we Włoszech, a komunistycznej w Rosji, wskazuje, zdaje się, na kierunek, w jakim rozwiną się losy zawodowych związków nauczycielskich w niejednym jeszcze kraju, grzebiąc zawodowe ambicje nauczycielstwa. Jakże wątpliwą pociechą dla nauczycielstwa w jego gorzkim losie obecnie jest to, że ich ambicje zawodowe pogrzebane zostały przez ich własnych wychowanków.

### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

O g ó l n e z a g a d n i e n i a z a w o d u n a u c z y c i e l s k i e g o .

1. P. BARTH: Die Geschichte d. Erziehung in soziologischer u. geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Lipsk, 1916. 2. THEODOR GEIGER: Biurokracyzm a wychowanie. Kultura Pedagogiczna R. I, 1933, ss. 305—357. 3. I. L. KANDEL: Comparative Education. New York, 1933. 4. Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement. 1935. Bureau International d'Education. 5. La formation professionnelle du personnel enseignant primaire. Bureau International d'Education. 6. La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire. Bureau International d'Education.

Z a w ó d n a u c z y c i e l s k i w p o s z c z e g ó l n y c h k r a j a c h .

A n g l i a :

7. LORD E. PERCY: The Year Book of Education, 1932. 8. L. G. E. JONES: Training of Teachers in England and Wales. Oxford, 1923. 9. W. R. BARKER: The Superannuation of Teachers in England and Wales. London, 1926. 10. The Education and

Training of Teachers. Published by the Trades Union Congress and Labour Party. 1922. 11. D. F. THOMPSON: Professional Solidarity among Teachers in England. New York, 1927.

**F r a n c j a:**

12. C. RICHARD: L'enseignement en France. Paris, 1925. 13. J. SOLEIL: Le livre des instituteurs. Paris, 1929. 14. W. R. SHARP: The French Civil Service. New York, 1931.

**N i e m c y:**

15. G. KERSCHENSTEINER: Die Seele d. Erziehers und das Problem d. Lehrerbildung. Leipzig, 1921. 16. O. BOELITZ: Der Aufbau d. preussischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung. II wyd. Leipzig, 1925. 17. E. KRIECK: Nationalpolitische Erziehung. 1932.

**S t a n y Z j e d n o c z o n e A. P.:**

18. JÓZEF CHAŁASIŃSKI: Szkoła w społeczeństwie amerykańskim. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Kraków, 1936. (Tamże bibliografia). 19. M. J. WALSH: Teaching as a Profession. New York, 1926. 20. CH. E. BENSON: The Output of Professional Schools for Teachers. Baltimore, 1926. 21. J. M. PANGBURN: The Evolution of the American Teachers College. New York, 1932. 22. F. W. HUBBARD: Teacher Demand and Supply in the Public Elementary and Secondary Schools of the U. S. Washington, 1931. 23. P. STUDENSKY: Teachers Pension Systems in the U. S. New York, 1920. 24. S. E. SELLE: The Organization and Activities of the National Education Association. New York, 1932.

**I t a l i a:**

25. Almanacco Scolastico Nazionale. Anno 1929.

**Z. S. S. R.:**

26. S. HESSEN i M. HANS: Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej. 27. W. T. GOODE: Schools, Teachers and Scholars in Soviet Russia. London, 1929. 28. T. WOODY: New Minds: New Men? New York, 1932.

Educational Yearbook of the International Institute of Teachers' College 1935. New York, przedstawia stan i rozwój zawodowo-stowarzyszeniowego ruchu nauczycielskiego w różnych krajach, oraz podaje bibliografię. Sprawę tę w odniesieniu do Polski w tomie tym omawia J. CHAŁASIŃSKI.

Do zawodu nauczycielskiego w Polsce istnieją tylko materiały w postaci oficjalnych źródeł, czasopism i broszur, nie ma jednak systematycznych opracowań.



# KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

napisali:

MARIA DZIERZBICKA i WŁADYSŁAW RADWAN

## ZAGADNIENIA OGÓLNE <sup>1)</sup>

Celem tego artykułu jest zapoznanie czytelnika z faktami w zakresie kształcenia nauczycieli u nas i za granicą, wskazanie czynników, jakie kształtowały dzisiejszą rzeczywistość, oraz omówienie zagadnień i prądów ważnych dla przyszłości.

**1. Wzrost poziomu kształcenia nauczycieli szkoły elementarnej.** Żywe są jeszcze w szkolnictwie krajów kulturalnych tradycje szkoły elementarnej, której zadania sprowadzały się w istocie do nauki czytania, pisania i rachunków. Jest to popularna w krajach anglosaskich zasada trzech *r* (*reading, writing, reckoning*). Minimalne wychowawcze zadania szkoły spełniane były pod bezpośrednim kierunkiem duchownego. Nauczyciel musiał umieć to, czego uczył, i znać swoje skromne miejsce w hierarchii społecznej. Dobry uczeń szkoły elementarnej już w czasie nauki praktykował, pomagał nauczycielowi i po osiągnięciu odpowiedniego wieku stawał się nauczycielem. W Anglii dotąd istnieją tzw. nauczyciele-uczniowie (*pupil-teachers*), którzy przygotowują się do zawodu nauczycielskiego, ucząc się w zakresie szkoły średniej i praktykując równocześnie w szkole elementarnej.

Pod naciskiem potężnego prądu politycznej i kulturalnej demokratyzacji społeczeństw szkoła elementarna w ciągu niewielu dziesięcioleci stała się szkołą powszechną przynajmniej w tym znaczeniu, że wśród jej uczniów są dzieci, jeżeli nie ze wszystkich klas społecznych, to ze wszystkich głównych środowisk kulturalnych. Program nauczania szkoły powszechnej uległ wielkiemu rozszerzeniu i kształtuje się z jednej strony pod wpływem poglądów na zakres wykształcenia, niezbędny dla każdego członka społeczności, a z drugiej pod wpływem wymagań, jakie stawia szkolnictwo tym jednostkom, które po szkole powszechnej kształcą się dalej. Równocześnie powiększyły się bardzo zadania wychowawcze szkoły. Obowiązek szkolny wprowadził do szkoły dzieci z nizin społecznych, a przez to na barki szkoły spadł szereg zadań opiekuńczo - wychowawczych. Ewolucja zaś stosunków gospodarczych zmniejszyła zdolność rodziny do wychowywania młodego pokolenia.

Takie powiększenie zadań szkoły wysunęło na porządek dzienny sprawę odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Liczba lat kształcenia kandydatów na nauczycieli stale wzrasta i np. w Niemczech doszła przed wojną światową do 14 (8 lat szkoły lu-

1) Napisał Władysław Radwan.

dowej, 3 lata preparandy, 3 lata seminarium). Nauczyciel otrzymuje coraz wyższy poziom wyćwiczenia umysłowego i coraz szerszą wiedzę. Nie robi się tego pod kątem widzenia umysłowego rozwoju nauczyciela, lecz dla potrzeb pracy zawodowej. Nauczyciel z różnych przedmiotów nauczania musi umieć tyle, żeby mógł skutecznie wykonywać program szkoły elementarnej. W kształceniu nauczyciela wielką rolę odgrywa technika nauczania, a w pewnej mierze i technika wychowania (dydaktyka, metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, praktyczne wskazania wychowawcze). W tej fazie kształcenia nauczycieli zjawiskiem powszechnym, powtarzającym się w szkolnictwie różnych krajów, jest panujący pogląd, że całość prac dydaktycznych i wychowawczych nauczyciela jest zespołem czynności, w których sposoby postępowania trzeba sobie przyswoić praktycznie, przejmując doświadczenie ludzi biegłych w pracy z pokolenia poprzedniego. Poszczególne społeczności wytworzyły oczywiście mniej lub więcej oryginalny własny styl tego praktycznego szkolenia o wielkiej rozpiętości różnic. Wystarczy wymienić z jednej strony centralistyczny uniformizm niemiecki, dochodzący aż do cech tresury, z drugiej styl anglosaski lub skandynawski, który można by scharakteryzować nazwą wolnego terminatorstwa, styl, polegający na swobodnym przepływie doświadczenia od człowieka do człowieka.

Przedłużanie liczby lat nauczania w szkole powszechnej doprowadziło do poważnej i wciąż nie rozstrzygniętej trudności w sprawie kwalifikacji dydaktycznych nauczycieli szkół powszechnych. Przy nauczaniu dzieci w wieku do lat 11—12 encyklopedyczne wykształcenie nauczyciela wystarcza. Dzieci starsze jednak zaczynają się nudzić w szkole powszechnej. Jest to jedna z przyczyn ucieczki dzieci starszych z tej szkoły. Nauczyciel bez głębszego wykształcenia, bez osobistej pasji czy choćby zainteresowań w jakiegokolwiek dziedzinie zagad-

nień nie może podołać wymaganiom. Rozważania i próby nad sposobem pokonania tej trudności stały się źródłem idei zastosowania pewnej specjalizacji nauczycieli, uczących starsze roczniki dzieci. W analogiczny sposób powstała potrzeba specjalnych kwalifikacji nauczycieli przedmiotów artystycznych i technicznych oraz nauczycieli ćwiczeń cielesnych. Pełne rozwiązanie tej doniosłej sprawy utrudniają względy organizacyjne i finansowe. Stąd płynnie niechęć, z jaką administracja szkolna traktuje zazwyczaj ten problemat.

**2. Wychowanie polityczne nauczycieli.** Szkoła powszechna jest jednym z najważniejszych czynników celowego oddziaływania na psychikę wszystkich członków społeczności. Nauczyciel może więc być ważnym środkiem politycznego oddziaływania. W życiu różnych społeczności widzimy głębokie różnice w ustosunkowaniu się sfer politycznych do nauczyciela.

Są kraje (np. Anglia, kraje skandynawskie), gdzie rząd nie używa szkoły i nauczyciela jako narzędzia do osiągnięcia politycznych celów. I w tych krajach szkoła, praca nauczyciela odgrywa jednak rolę wychowawczo-polityczną. Szkoła szerzy idee, budzi prądy duchowe o charakterze ogólnospołecznym, wiążące obywatela z potrzebami i zadaniami całości społecznej, narodu i państwa. Szkoła nie jest tu agencją rządzącej partii czy grupy społecznej i jej doktryny politycznej. W politycznym kształceniu nauczycieli panuje tutaj atmosfera wolności, krępowana jedynie przez ustaloną i wyraźną opinię społeczną. Różne prądy duchowe, będące legalnym składnikiem życia społecznego, są uprawnione do wywierania swego wpływu na szkołę.

W przeciwieństwie do takiego stanu rzeczy w wielu krajach szkoła jest narzędziem politycznego wychowania, kierowanego bezpośrednio przez rząd. Życie przynosi przy tym w tych wypadkach zjawiska bardzo różne, zależne przede

wszystkim od tego, co ma do zrobienia grupa społeczna, mająca władzę w danej społeczności. Na dwóch krańcach skali rozpiętości różnic należałoby postawić z jednej strony grupę realizującą głęboką rewolucję społeczno-kulturalną, wnoszącą swoją treść w całe życie, z drugiej grupę, której zadania sprowadzają się do utrzymania się przy władzy. Charakter tego wychowania politycznego zależy ponadto od tego, w jakim stopniu posługuje się dany rząd metodą uniformującego przymusu.

W ostatnich czasach jesteśmy świadkami wzmocnienia nacisku przymusowego wychowania politycznego w wielu krajach. Nie tu miejsce na kwalifikowanie tych zjawisk. W związku z naszym tematem stwierdzić jednak należy, że przymusowe uniformowanie postawy ideowej nauczyciela rozkłada i niszczy sam rdzeń jego osobowości duchowej. Nic też dziwnego, że to zjawisko idzie w parze z zupełnym zlekceważeniem znaczenia osobowości ludzkiej w życiu społecznym.

Nadmienić tu wypada, że mówiliśmy wyżej wyłącznie o wyzyskiwaniu dla celów politycznych nauczyciela w jego pracy wychowawczej. Nierzadkie wypadki robienia z nauczyciela agenta politycznego w dziedzinie pozawychowawczej należą do rzędu pospolitych zwyrodnień społecznych i nie zasługują na omawianie w skali zjawisk wychowawczych.

**3. Nowe prądy.** Rozwój myśli pedagogicznej, opartej na podstawach psychologicznych, wysunął na terenie praktycznej działalności wychowawczej ideę dostosowania zabiegów wychowawczych do praw rozwoju dziecka i do przebiegu rozwoju w danym indywidualnym przypadku.

Płodność tej idei, rezultaty osiągnięte w dziedzinie badania rozwoju dziecka i wyjaśniania z tego punktu widzenia przebiegu zjawisk wychowawczych, przyczyniły się do wytworzenia i spopularyzowania przekonania o rozstrzygającej celowości i skuteczności „sztucz-

nego” wychowania, świadomie, niejako laboratoryjnie konstruowanego przez szkołę z elementów. To przekonanie, padając na grunt powiększających się potrzeb społecznych w dziedzinie szkolnego wychowania, doprowadziło do niebywałego rozrostu aspiracji wychowawczych szkoły. Szkoła chce zrobić w zakresie wychowawczym wszystko, sięga niemal po monopol wychowawczy.

Prowadzi to do nowej koncepcji kwalifikacji nauczyciela. Nauczyciel ma być przygotowany do samodzielnego rozumienia konkretnych zadań wychowawczych i do samodzielnej decyzji. Musi mieć dobrze wykształcony umysł (postulat pełnego średniego, ogólnego wykształcenia) i być dobrze wykształconym zawodowo na poziomie wyższym. W zakresie wykształcenia zawodowego największy nacisk kładzie się na wykształcenie psychologiczne. Ono ma dać nauczycielowi do ręki skuteczną broń przy konstruowaniu owego wszechobejmującego sztucznego szkolnego wychowania. I tutaj osobowość nauczyciela, jego wartość duchowa nie zajmuje naczelnego miejsca. W wykształceniu ogólnym nie chodzi o te cele, lecz o dobre formalne wykształcenie umysłu. W koncepcji omawianej poprzednio nie to było ważne, jakim człowiekiem jest nauczyciel, lecz to, jak jest praktycznie wyszkolony. Tutaj jest ważne przede wszystkim, jak ma wykształcony umysł i czy jest dobrym, samodzielnym technikiem.

Prądy pedagogiczne, o których tu mowa, nie zdołały się w pełni zrealizować w organizacji, programach i metodach. Wystąpiło już jednak zdecydowane podważenie, a w wielu zakresach zupełne rozbicie podstaw szkolnictwa zorganizowanego na zasadach omówionych poprzednio i wprowadzenie nowej atmosfery. Postępy realizacji powstrzymał kryzys gospodarczy.

Nie tylko jednak trudności zewnętrzne zakwestionowały realizację tych postulatów. Bo oto już od dawna występują i torują sobie drogę idee, podważające

fundamenty tej całej nowej koncepcji. Mamy tu na myśli ideę zblżenia szkoły do życia, oraz ideę znaczenia osobowości w wychowaniu. Idea druga pozostała właściwie dotychczas w zakresie teoretycznych rozważań. Hasła głoszone bardzo opornie wcielają się w życie, najczęściej przekształcają się w pustą frazeologię. Za to idea zblżenia szkoły do życia stała się czołowym praktycznym zagadnieniem ostatnich czasów.

Idea ta zrodziła się z wyraźnego zakwestionowania skuteczności i wartości „sztucznego” szkolnego wychowania. W zastosowaniu do praktycznej reformy szkolnictwa idea ta od początku uległa wynaturzeniu. Poza dyskusją pozostała sprawa poddania rewizji roli szkoły jako instytucji w procesie wychowania, sprawa znalezienia zasadniczo nowego ustosunkowania szkoły do innych środowisk wychowujących. Główną troską stało się paradoksalne zadanie wprowadzenia życia do szkoły, konstruowanie namiastek życia w szkole. Wywarło to jednak wpływ korzystny na programy szkolne, na metody pracy szkolnej. Na porządek dzienny wpłynęła sprawa współpracy szkoły i domu dziecka, ale z reguły rozumiana jako wciąganie domu do współudziału w wykonywaniu programu wychowawczego szkoły.

W zakresie kształcenia nauczycieli idea zblżenia szkoły do życia znalazła pewien wyraz. Zanotować tu należy stopniowe wprowadzanie do programu zakładów kształcenia nauczycieli materiału regionalnego i środowiskowego oraz w niektórych krajach wybranych zagadnień z socjologii i ekonomii. W dziedzinie metodycznej kładzie się nacisk na postulat zużytkowywania zjawisk z życia środowiska w dydaktycznej pracy szkoły.

Myśląc o historycznym rozwoju sprawy kształcenia nauczycieli w różnych krajach, musimy pamiętać, że wyodrębnione przez nas linie przewodnie mają z konieczności charakter dość schematyczny. Rzeczywistość jest oczywiście

bardzo skomplikowana. Nigdzie szkolnictwo nie tworzyło się planowo w myśl jednolitej koncepcji i pod wpływem stałego kierunku dążeń. Rzeczywistość w danym czasie i miejscu tworzyła się przez zmiany tego, co było, przez uzupełnienia i nawarstwienia elementów nowych oraz przez deformujące wpływy, przenikające z innych krajów, rozwijających się na odmiennych zasadach lub będących w innej fazie rozwojowej. Komplikacje potęgują się jeszcze w krajach opóźnionych, rozwijających dopiero szkolnictwo elementarne, w czasie, gdy kraje inne przeszły już wielki szmat drogi.

**4. Kształcenie nauczycieli szkół średnich.** Kształcenie nauczycieli szkoły średniej ogólnokształcącej ma własne drogi, dawne tradycje i w liniach zasadniczych jest bardzo ustabilizowane. W ogólnym zarysie, z konieczności dość schematycznym, rzeczywistość dałaby się ująć w sposób następujący.

Tradycyjnym zadaniem szkoły średniej jest przede wszystkim nauczanie. Zadania wychowawcze są ograniczone i wynikają z konieczności współżycia i współpracy gromady uczniów i nauczycieli. Nauczanie ma wychowywać, oczywiście głównie w dziedzinie umysłowej. Stąd tzw. cele formalne nauczania są stale respektowane i pomimo niebezpieczeństwa zalewu programu szkolnego przez potop rozrastającej się wiedzy na ogół dość skutecznie bronione. Praktycznym celem szkoły średniej w społeczeństwie jest głównie przygotowanie młodzieży do szkół akademickich. W związku z tym poglądy na sprawy kształcenia, panujące w środowisku szkół akademickich, wywierają duży wpływ na treść programów i metody pracy szkoły średniej oraz na opinie, panującą w środowisku nauczycielskim.

Nauczyciel pracuje zwykle w obrębie grupy przedmiotów bliskich sobie i ma z reguły (wyjątek stanowią tylko nieliczne przedmioty nauczania, niżej stawiane w hierarchii wartości) wykształ-

cenie akademickie. Poziom i charakter tego wykształcenia zależy częściowo od potrzeb szkoły średniej, częściowo od charakteru i potrzeb szkół akademickich, kształtujących się autonomicznie. W szkole akademickiej badanie i nauczanie są z sobą splecione. W stosunku do kandydatów na nauczycieli szkół średnich przeważa zasada, że w toku swoich studiów muszą się zetknąć bezpośrednio z procesem pracy badawczej. Aktualnym zagadnieniem, powodującym zmiany w czasie i różnice pomiędzy poszczególnymi krajami, jest sprawa szerszego lub ciaśniejszego zakresu specjalizacji nauczyciela w studiach i w pracy. Metodyka w kształceniu nauczycieli jest wyraźnie lekceważona. Z zakresu pedagogicznego przygotowania nauczyciele nie otrzymują nic lub prawie nic. W całokształcie kształcenia nauczycieli szkół średnich wszystko obraca się dokoła wiedzy, której się uczą, nie dokoła osoby ucznia. To jest stan rzeczy tradycyjny, ustalony w XIX stuleciu.

Ostatnie dziesiątki lat przynoszą i w tej dziedzinie znaczniejsze zmiany. Żywe prądy pedagogiczne, nurtujące umysły, oddziaływały i na szkolnictwo średnie. Pod wpływem zainteresowania uczniem i jego rozwojem wprowadza się do programu kształcenia nauczyciela wiedzę psychologiczną i pedagogiczną. Między innymi wchodzi do programu metodyka przedmiotów nauczania. Równocześnie odbywa się rozrost aspiracji wychowawczych szkoły, doprowadzający do przerostów analogicznych, jak w szkole elementarnej. Te przerosty występują zwłaszcza tam, gdzie narzucające swoje wpływy wychowanie polityczne zaczyna bardzo ciężać nad szkolnictwem. Hasło zbliżenia szkoły do życia zaczyna i tutaj wywierać wpływ z tymi samymi, co w szkole elementarnej wynaturzeniami. Odbija się to na kształceniu nauczycieli, ale najczęściej nie tyle przez zmiany w programie studiów, ile przez stawianie wymagań kwalifikacyjnych przy obsadzaniu posad i w toku pracy. Osobowość nau-

czyciela, nawet osobowość umysłowa jest i w szkolnictwie średnim stale lekceważona.

**5. Przyszła rola społeczna szkoły.** Przyszły rozwój kształcenia nauczycieli, jeżeli chodzi o dalsze perspektywy, wiąże się ze sprawą zasadniczej rewizji roli szkoły w całym społecznym procesie wychowania i ze sprawą roli osobowości wychowawcy w tym procesie. Tyczy się to przede wszystkim szkoły elementarnej, choć jest z małymi zmianami aktualne i dla szkoły średniej.

Pierwsze przebliski rewizji roli szkoły zjawiają się już w myśli pedagogicznej i w prądach społecznych. Punktem wyjścia i podstawą jest wielka prawda, że najskuteczniejszym, dominującym czynnikiem wychowania jest udział dziecka w życiu środowiska. Ta wielka idea toruje sobie, choć z trudem, drogę do zrozumienia. Do jej stopniowego powodzenia przyczyniają się różnorodne czynniki.

Drogą powolnego gromadzenia doświadczeń utrwała się poczucie braków, bezpłodności „sztucznego” wychowania, konstruowanego przez szkołę z elementów. Główny nurt procesu wychowawczego płynie poza szkołę, pomimo jej ambicji i wysiłków. Co więcej, mnożą się spostrzeżenia, że tam, gdzie się udaje względnie izolować dzieci od wpływów życia (na przykład przez wielkie zaabsorbowanie czasu i energii dziecka życiem szkolnym), rezultaty takiego „pózażyciowego” wychowania są niezadowalające. Zjawia się jakaś słabość wewnętrzna psychiki, jakaś wiotkość wiązań osobowości, brak chęci i zdolności do mocnego wrośnięcia w życie. Prawdopodobnie to jest jedną z przyczyn przyszłowiowej bezpłodności życiowej prymusów szkolnych.

Do zakwestionowania wartości „sztucznego” wychowania przyczynił się rozwój myśli badawczej. Badania i rozważania socjologiczne przynoszą wyodrębnienie i wyjaśnienie znaczenia różnorodnych składników społecznego

procesu wychowania. Równocześnie nowy punkt widzenia w psychologii, który znalazł wyraz w strukturalizmie, rzucił ciekawe światło na źródła siły i słabości różnych czynników wychowawczych.

Dzięki tym wpływom powoli zarysowuje się głęboki przewrót w poglądach na wychowanie. Udział w życiu dzięki charakterowi przeżyć, jakie powoduje, nie może być zastąpiony niczym, żadnymi sztucznymi konstrukcjami i zabiegami. Oto rejestr pewnych cech tych przeżyć: pełnia, wprowadzenie w grę wszystkich władz psychiki, różnorodność składu powtarzających się analogicznych przeżyć, bogata wielokrotność, sankcja powagi życia. Tę ostatnią cechę należy szczególnie podkreślić. Zdarzenia życiowe, będące źródłem przeżyć, są czymś prawdziwym, ważnym dla ludzi, biorących w nich udział, często bliskich dziecku. Oczywiście, o ile życie środowiska jest poważne.

Dominujący wpływ wychowawczy udziału w życiu jest źródłem ciągłości rozwoju kulturalnego społeczeństw. Gdyby nie to, byłoby łatwo powodować skoki postępu kulturalnego wyłącznie przez „sztuczne” wychowanie młodego pokolenia. Historia nas uczy, jak pozorne i powierzchniowe są takie skoki.

Głęboką prawdę zawiera paradoks, że najlepiej wychowywałoby się młode pokolenie w społeczeństwie, które by się mogło obejść bez szkoły. Ale to jest oczywiście dla współczesnego życia czysta teoria. Rozwój historyczny masowego i różniczkowanego życia doprowadził do wyodrębnienia wielkiego zakresu funkcji wychowawczych i powierzenia ich szkole. Analizując rozrastający się w procesie historycznym zakres działań szkoły, odróżniamy w jego obrębie przede wszystkim to, co można by nazwać *małym programem wychowania w c z y m*. Masowe nauczanie i konieczne funkcje wychowawcze, wynikające z faktu współżycia i współpracy licznej zespołu uczniów pod kierunkiem nauczyciela czy nauczy-

cieli, oto treść tego programu. W tym zakresie szkoła jest fragmentem życia, nie konstruktorem fikcyjnych sytuacji dla potrzeb wychowania. Jeżeli swoje zadania spełnia rzetelnie — wszystko jest w porządku, o ile nie porusza celowości treści programu nauczania. W praktyce szkoła niezmiernie często poprzestaje na spełnianiu małego programu wychowawczego, ale dzieje się to w atmosferze zakłamania maksymalistyczną frazeologią wychowawczą.

Życie współczesne żąda jednak od szkoły czegoś więcej — potrzeby wychowawcze w różniczkującym się masowym życiu wymagają dla swego zaspokojenia szkoły, jako instytucji wychowawczej, z *r o z l e g ł y m p r o g r a m e m w y c h o w a w c z y m*. Dotychczasowy rozwój szkoły szedł w kierunku tworzenia instytucji wyodrębnionej, zamkniętej, odwróconej plecami do środowiska, usiłującej w swoim zakresie stworzyć cały system życia. Coraz jaskrawiej widzimy, że to droga z gruntu błędna. Stajemy wobec konieczności dokonania radykalnego zwrotu.

Szkoła ma się stać *o r g a n e m ś r o d o w i s k a s p o ł e c z n e g o*, ma objąć opiekę nad rozwojem dziecka żyjącego w środowisku, ma skoordynować warunki i zabiegi wychowawcze. Nauczyciel ma być rzecznikiem potrzeb wychowawczych dziecka w środowisku, niejako uzupełnieniem opieki wychowawczej w domu. Równocześnie szkoła będzie organem wnoszącym w środowisko wychowawcze ogólnospołeczne idee i dążenia, działając w tym zakresie z ramienia szerszych organizacji społecznych, zwłaszcza państwa.

Ustosunkowanie funkcji środowiskowych i ogólnospołecznych może być w różnych środowiskach różne, wobec różnej wartości kulturalnej tych środowisk. Wiemy dobrze, że często środowiska bywają luźnymi zbiorowiskami bez stylu i wartości. Powoli wywalczy sobie prawdziwe zrozumienie i myśl, że

nie ma dobrego wychowania w bezwar-  
tościowych kulturalnie środowiskach.  
Społeczeństwa, umiejące troszczyć się  
o swoją przyszłość, zrozumieją koniecz-  
ność połączenia akcji wychowawczej,  
prowadzonej za pośrednictwem szkol-  
nictwa, z wszechstronną pracą nad roz-  
wojem kulturalnym środowisk.

Nauczyciel w tej nowej roli stanie  
wobec zadania znalezienia swojej drogi  
wśród różnych prądów w środowisku  
i swojej postawy w konfliktach dążeń  
środowiska i dążeń ogólnospołecznych,  
które przynosi szkoła.

Są to zadania trudne, ale i doniosłe.  
Na tej drodze zawód nauczycielski znaj-  
dzie dla siebie tę wielką rolę społeczną,  
którą nadaremnie usiłuje wyczarować  
frazesem z megalomanii wychowawczej  
dzisiejszej szkoły.

**6. Znaczenie osobowości nauczy-  
ciela.** Obok społecznej roli szkoły dru-  
gim zagadnieniem doniosłym dla przy-  
szłych dróg kształcenia nauczycieli jest  
sprawa znaczenia o s o b o w o ś c i  
w y c h o w a w c y. Zagadnienia te  
są zresztą w ścisłym ze sobą związku.

Działanie wychowawcze życia to  
przede wszystkim oddziaływanie faktów  
z życia otaczających osób.

Dziecko uczy się żyć, pracować,  
myśleć, kształtuje siebie w wielkim stop-  
niu na podstawie cudzego doświad-  
czenia. Uczą ludzie wszelkich zawo-  
dów. W dziedzinie techniczno-kultural-  
nej (w najszerszym znaczeniu) źródłem  
autorytetu człowieka uczącego jest sku-  
teczność, wartość życiowa jego wysił-  
ków, jego pracy. W dziedzinie moral-  
nej jest tym źródłem całość człowieka,  
a w głębi źródłem tej całości, tej konse-  
kwencji jest on sam. Siła oddziaływania  
reakcji, działań, poglądów zależy od te-  
go, czy nie są one przypadkowe, czy się  
widzi lub odczuwa ich związek z wew-  
nętrzną naturą działającego człowieka,  
z jego osobowością. Odczucie prawdy,  
ważności, można by powiedzieć metafizy-  
cznej powagi faktu zależy od tego,  
czy za tym faktem stoi żywy człowiek,

świadczący o prawdzie swoim życiem.  
Przepisy, formuły postępowania są mar-  
twe, abstrakcyjne, sztywne i w tej sztyw-  
ności przekraczają często granice stosow-  
walności. Przez to ich autorytet, ich  
władza nad duszami jest słaba. Żywy  
człowiek decyduje całą swoją osobą,  
rozcina wątpliwości w skomplikowa-  
nych, zmiennych okolicznościach. Na-  
prawdę skutecznym czynnikiem wycho-  
wawczym jest życie silnych osobowości  
rzeczywistych lub urojonych (sztuka).  
Stąd praca wychowawcy - specjalisty,  
który się ludzi, że, nie żyjąc poważnie  
sam, nie angażując siebie całego w spr-  
awy, którym służy, wychowuje jednak  
przez metodyczne działanie w zakresie  
swojej specjalności, jest tragicomicznym  
złudzeniem.

Jeżeli w dziedzinie wychowania mo-  
ralnego znaczenie osobowości wycho-  
wawcy nie jest dotychczas doceniane,  
cóż dopiero mówić o wychowaniu umy-  
słowym. A przecież powinno być ude-  
rzająco jasne, że przy ćwiczeniu władz  
umysłowych nie wystarczy jako prze-  
wodnik dobry technik, który nie ma  
żadnych własnych dążeń umysłowych,  
tym bardziej zaś powinno być oczywi-  
ste, że encyklopedyczny schemat dyscy-  
plin wiedzy naukowej nie wystarczy jako  
element organizujący pogląd ucznia na  
rzeczywistość, na świat.

Wreszcie mówiąc o osobowości  
nauczyciela, trzeba stwierdzić, że los  
szkolnictwa obliczonego na samodzielną  
twórczość nauczyciela, dostosowaną  
do warunków konkretnego środowiska  
i konkretnych sytuacji wychowawczych,  
zależy od tego, czy dane społeczeństwo  
rozporządza nauczycielami o warto-  
ściowych osobowościach. Krystalicznie  
zwarda, silna osobowość jest zjawiskiem  
rzadkim, jest fenomenem. Byłoby naiw-  
nością oczekiwać, że każdy nauczyciel  
będzie taką osobowością, lub żądać od  
szkoły, żeby z każdego ucznia zrobiła  
taką osobowość. Rzeczywistość daje jed-  
nak wielką liczbę przybliżeń do ideału.  
Dostateczny stopień przybliżenia to wa-

runek owocnej pracy nauczyciela, dostateczna zaś liczba osobowości większej miary to warunek podźwignięcia przez zawód nauczycielski jego historycznej odpowiedzialności.

**7. Kształcenie nauczycieli w przyszłości.** Jakie zagadnienia w zakresie kwalifikacji i kształcenia nauczycieli są ważne dla przyszłości, to dość jasno wynika z wypowiedzianych wyżej uwag.

Na czoło wysuwa się lekceważona dotychczas sprawa doboru do zawodu nauczycielskiego ludzi odpowiedniego typu psychicznego. U ludzi wszelkich zawodów spotykamy wyróżniającą ich miłość do człowieka, troskę o jego wartość, o jego rozwój, przykładanie wagi do tego, co młodzi ludzie zrobią na świecie, kiedy dorosną. Zaczątki tych właściwości widzimy prawie u każdego człowieka. U niektórych te właściwości występują tak silnie, że nadają charakter całej psychice. To są ludzie t y p u w y c h o w a w c ó w. Spośród nich winni się rekrutować nauczyciele. Sprawa rozpoznania i rekrutacji do zawodu nauczycielskiego tego typu jednostek to zadanie przyszłości.

Aktualność i doniosłość tej sprawy potęguje wielki współczesny przewrót w zakresie społecznej rekrutacji nauczycielstwa szkół powszechnych. W większości krajów kulturalnych widzimy dzisiaj dążenie do zastępowania seminariów nauczycielskich, rekrutujących materiał uczniowski ze szkół powszechnych, a więc z całej masy ludowej, szkołami zawodowymi, przyjmującymi uczniów po ukończeniu szkoły średniej ogólnokształcącej. Reformy tego typu radykalnie zmieniają warunki rekrutacji kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Zamiast najtęższych, najaktywniejszych kulturalnie jednostek, wybijających się z wielkiej masy, do zawodu nauczycielskiego będą wchodziły przede wszystkim najstańsze elementy spośród wychowanców szkół średnich. Równocześnie grozi obniżenie kulturalnej prężności zawodu nauczycielskiego, bo nowy materiał

ludzki nie wniesie tej świeżości i tego poczucia związku z emancypacyjnym pędem masy ludowej, który cechował dotychczas nauczycielstwo szkół powszechnych w wielu krajach. Dodajmy, że niebezpieczeństwa związane z taką z innych względów konieczną reformą są tym większe, im niższy jest poziom kulturalny powszechności oraz im mniej zdemokratyzowana jest szkoła średnia. W przewyciężeniu tych niebezpieczeństw, obok zdemokratyzowania szkolnictwa średniego i obok powiększenia atrakcyjności zawodu nauczycielskiego przez stworzenie odpowiednich materialnych i moralnych warunków pracy, doniosłą rolę może odegrać c e l o w a r e k r u t a c j a do zawodu nauczycielskiego ludzi odpowiedniego typu psychicznego.

W zakresie kształcenia nauczycieli sytuacja współczesna jest dość niezwykła. Postulaty organizacyjne są w opinii pedagogicznej ustalone: wyższe wykształcenie zawodowe, oparte na pełnym w zakresie szkoły średniej wykształceniu ogólnym. Bezsporność tych postulatów stwarza złudzenie, że sprawa jest prosta, w zasadzie rozwiązana, że trzeba tylko te postulaty realizować. W istocie najbardziej zasadnicze zagadnienia, dotyczące treści tego wykształcenia, są otwarte. Musimy tu poprzestać na zestawieniu krótkiego rejestru tych zagadnień.

Wykształcenie i wychowanie ogólne, które daje współczesna szkoła średnia, nie wystarcza jako przygotowanie do pracy nauczycielskiej. Szkoła kształcąca kandydatów na nauczycieli musi zatroszczyć się o rozwinięcie kultury ogólnej swoich uczniów, aby stali się lepszymi, wartościowymi ludźmi, bo to stanowi rdzeń kwalifikacji nauczyciela. Jak to zrobić? Jak podnieść poziom osobistych potrzeb kulturalnych? Jak pobudzić i przygotować do współdziałania w tworzeniu i potęgowaniu wartości kultury? Jak kształtować społeczną postawę człowieka w związku z jego przy-



szłą pracą zawodową? Wystarczy wniknąć w istotę tych zadań, aby ocenić, jak są one trudne do rozwiązania, i zdać sobie sprawę, że szkoła wyższa ustalonego intelektualistycznego lub technicznego typu nie rozwiąże tych zadań.

I sprawa przygotowania zawodowego w ściślejszym znaczeniu nasuwa wielkie trudności. Zacniemy od wymienienia względnie prostego w zestawieniu z innymi zagadnienia. Jak ustosunkować przygotowanie nauczycieli dzieci i młodzieży różnego wieku do wychowania i przygotowania do uczenia różnych dziedzin wiedzy? Ale najbardziej węzłowym i najtrudniejszym jest zagadnienie inne. Oto nie tylko w najdawniejszym kształceniu nauczycieli systemu terminatorstwa, ale i w seminariach nauczycielskich osią-

wykształcenia zawodowego był wpływ ludzi, pracujących w szkolnictwie powszechnym lub bezpośrednio związanych z tym szkolnictwem i jego losami. Przyszłego nauczyciela wychowywał praktyk-nauczyciel. Przejście do kształcenia nauczycieli w szkołach oderwanych od szkolnictwa powszechnego stwarza zupełnie nowe warunki kształcenia zawodowego.

Nauczycielami w szkole wyższej są teoretycy, pasjonujący się problematami teoretycznymi, a nie praktycznym losem społeczeństwa, szkół i dzieci. Aby sprostać swym zadaniom, szkoła kształcąca nauczycieli musi stworzyć własną organizację, własne drogi, własne zespoły nauczających. Naśladowanie utartych szablonów, wytworzonych w pracy innych szkół wyższych, nie wystarczy.

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W POLSCE I W INNYCH KRAJACH<sup>1)</sup>

**8. Polska. Szkolnictwo powszechne.** Podobnie jak w szeregu innych dziedzin, państwo polskie musiało dążyć z całą energią do tego, by jak najrychlej wyrównać ogromne zaniedbanie w dziedzinie oświaty, zwłaszcza w b. dzielnicy rosyjskiej, oraz by stworzyć nowy, wspólny dla różnych dzielnic typ obywatela Polski odrodzonej. Przy tworzeniu nowego szkolnictwa polskiego wychodzono z założenia, że o wartości szkoły decyduje w pierwszym rzędzie nauczyciel, troszczono się więc bardzo poważnie o jego kształcenie. Inny nieco charakter przybrało jednak to zagadnienie w szkolnictwie powszechnym niż w średnim.

Od początku odrodzenia państwa problem kształcenia nauczycielstwa urósł do miary wielkiego zagadnienia, miał przytem dwa oblicza: ilościowe i jakościowe. Konieczność jak najszybszego wprowadzenia i zrealizowania obowiązku szkolnego na całym terenie Rzeczypospolitej pociągnęła za sobą potrze-

bę dostarczenia w bardzo krótkim okresie czasu znacznej liczby nauczycielstwa. Jedyne bowiem województwa południowe posiadały dostateczny zasób nauczycieli do realizacji istniejącego tam obowiązku szkolnego, a nawet miały pewien ich nadmiar, ze względu na zmniejszoną wskutek wojny liczbę dzieci w wieku szkolnym, a nie zmienioną produkcję zakładów kształcenia nauczycieli. Na terenie województw centralnych i wschodnich obowiązku szkolnego przed wojną nie było. Niezwłocznie po wyjściu Rosjan z żywiołową wprost siłą wyrastało samorzutnie — jeszcze przed powstaniem jakichkolwiek polskich władz szkolnych — szkolnictwo powszechne, nie bacząc na brak kwalifikowanych nauczycieli i innych warunków. W województwach zachodnich obowiązek szkolny był przed wojną z całą ścisłością realizowany, po objęciu jednak władzy przez Polaków nauczyciele Niemcy w ogromnej większości wyemigrowali do Niemiec. Należało więc niezwłocznie zapełnić lukę, która w ten sposób powstała, aby nie dopuścić do

1) Napisała Maria Dzierzbicka.

zachwiania się realizacji obowiązku szkolnego.

Także i poziom kształcenia nauczycielstwa w różnych częściach kraju przed wojną był bardzo niejednorodny. W obecnych województwach centralnych i wschodnich nauczyciele kształcili się w rządowych trzyletnich męskich seminariach z rosyjskim językiem nauczania, do których przyjmowano absolwentów szkół początkowych, w których nauka trwała 5 — 6 lat. Razem więc 8 do 9 lat trwało całe kształcenie przyszłego nauczyciela. Poziom odpowiadał w przybliżeniu czterem klasom szkoły średniej. Istniejące pod nazwą kursów od roku 1905 jawne i tajne trzyletnie polskie seminaria prywatne nie dawały swym absolwentom żadnych uprawnień. Przy tym zbyt były nieliczne, by ich poziom mógł silnie zaważyć na poziomie szkolnictwa początkowego.

W obecnych województwach zachodnich kandydat na nauczyciela musiał za czasów pruskich ukończyć 8-letnią szkołę powszechną, następnie 3-letnią preparandę i trzyletnie seminarium nauczycielskie, oczywiście wszystko z niemieckim językiem nauczania. Kształcił się więc ogółem lat 14. Poziom przygotowania absolwentów był w porównaniu z zakładami rosyjskimi znacznie wyższy.

W obecnych województwach południowych przyszły nauczyciel uczył się ogółem przeciętnie lat 11, z tego 4 lata w szkole ludowej, 3 w wydziałowej, a 4 w seminarium. Program był odmienny w seminariach miejskich i wiejskich, które na ogół uważano za niższe pod względem poziomu.

Trzeba więc było równocześnie dostarczyć wielkiej liczby nauczycieli i stworzyć własny system kształcenia nauczycieli, odpowiadający potrzebom odrodzonego państwa, który by dawał nauczycieli, rozumiejących swój udział w pracy nad duchowym zjednoczeniem i budową potęgi Polski.

I l o ś c i o w e zaspokojenie za-  
potrzebowania nauczycieli zostało osiąg-

nięte dzięki trzem okolicznościom. Przede wszystkim w latach wojny i w ciągu pierwszych lat istnienia państwa weszła do szkolnictwa ze wszystkich części kraju znaczna ilość osób, ożywionych zapałem do pracy w polskiej szkole, nie posiadających jednak dostatecznych kwalifikacji do nauczania. Następnie wych, które, przystosowując się do sytuacji, stale wzmagaly swoją produkcję wych, które przystosowując się do sytuacji stale wzmagaly swoją produkcję nauczycieli ponad swoje własne potrzeby i zasilaly całą Polskę. Dążono wreszcie stopniowo i konsekwentnie do zwiększania liczby zakładów kształcenia nauczycieli.

Opanowywanie stopniowo problemu ilościowego odbywało się równocześnie z rozwiązywaniem zasadniczego zagadnienia j a k o ś c i o w e g o. Czynnym nauczycielom nie kwalifikowanym, a także tym spośród posiadających kwalifikacje z czasów zaborczych, na których państwo polskie nałożyło obowiązek uzupełnienia wiadomości przede wszystkim z języka polskiego, historii i geografii Polski, dano możliwość uzyskania kwalifikacji w czasie pracy przez stworzenie programu specjalnych egzaminów, które można było zdawać od razu lub w grupach przedmiotowych. Dla ułatwienia nauczycielstwu przygotowania się do tych obowiązkowych egzaminów zorganizowano w okresie od 1918 do 1928 r. 1586 miesięcznych kursów wakacyjnych państwowych i prywatnych dla 70.156 słuchaczy, dla których udział w kursach był całkowicie dobrowolny.

Równocześnie z tą pracą przystąpiła Polska do tworzenia własnego systemu kształcenia nauczycieli.

Objęto nim jednolicie, z małymi wyjątkami niżej podanymi, zarówno chłopców jak i dziewczęta, oraz szkoły publiczne i prywatne, wiejskie i miejskie.

Głównym ogniwem w tym systemie były pięcioletnie seminaria nauczycielskie. Do seminariów przyjmowano młodzież w wieku powyżej lat 14 z przy-

gotowaniem w zakresie siedmioklasowej szkoły powszechnej. W sprawie przygotowania młodzieży do seminariów nauczycielskich w pierwszym okresie odegrały wielką rolę dwuletnie preparandy nauczycielskie, istniejące wówczas na terenie województw centralnych i wschodnich.

Konstrukcja programu seminariów nauczycielskich była taka, że trzy pierwsze kursy miały charakter ogólnokształcący, dwa ostatnie środek ciężkości przenosiły na wykształcenie zawodowe. Program był oparty na założeniu, że „najważniejszą kwalifikacją zawodową nauczyciela jest dobre wychowanie i wykształcenie ogólne”<sup>1)</sup>. Cele więc wychowawcze, kształcenie umysłu i rozszerzenie horyzontów miały kierować pracą przy nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących. Nauka przedmiotów pedagogicznych miała również zmierzać nie do podawania gotowych, praktycznych recept, lecz do rozwijania umysłowego uczniów na materiale odpowiadającym ich zainteresowaniom. Osiągano w ten sposób wykształcenie zawodowe. Miało to być „przygotowanie niezbędne do pożytecznego rozpoczęcia pracy zawodowej, dające punkt wyjścia do dalszego doskonalenia się w toku tej pracy”<sup>2)</sup>. Przez takie postawienie sprawy program seminariów usiłował nastawić swego wychowanka aktywnie w stosunku do jego przyszłej pracy w zawodzie, a także przezwyciężyć trudność, wynikającą z konieczności wprowadzenia w seminariach nauczycielskich wykształcenia pedagogicznego w zbyt młodym wieku.

Praktyka pedagogiczna w polskich seminariach miała zmierzać nie do narzucenia przyszłym nauczycielom gotowych schematów postępowania, lecz do wyrobienia zaczątków możliwie krytycznej zaradności zawodowej. Terenem

praktyki były przede wszystkim szkoły ćwiczeń, tj. szkoły powszechne, istniejące w ścisłym związku z seminarium, a nadto w wielu wypadkach także inne szkoły powszechne w danej miejscowości lub okolicy. W zakresie intencji wychowawczych podstawową dźwignią w kształtowaniu osobowości moralnej uczniów miała być idea żarliwej służby Rzeczypospolitej przez oddanie najlepszych swoich sił sprawie oświaty powszechnej. Ideały współczesnego człowieka i wolnego, odpowiedzialnego obywatela przyświecały pracy w najlepszych ośrodkach kształcenia nauczycieli.

W pracy wychowawczej seminariów, skupiających w wielkiej liczbie zamiejscową młodzież niezamożną, wielką rolę odgrywały niejednokrotnie internaty.

Charakteryzując pracę seminariów, podkreślić należy, że w krótkim — około dwudziestoletnim — czasie ich trwania wytworzył się charakterystyczny styl pracy tych zakładów, własna atmosfera wychowawcza, indywidualizująca się w poszczególnych ośrodkach, mająca jednak wyraźne, wspólne, zasadnicze rysy. Stało się tak dzięki temu, że zacyzn pracy stanowił zespół ludzi o dyspozycjach ideowych, odpowiadających ideowym założeniom seminariów. Zespół ten, pracujący z organizatorami na zasadach społecznej współpracy, asymilował następnie współpracowników później wprowadzonych.

Liczne kontakty ludzi na konferencjach prowadzonych w tej atmosferze pozwoliły zbiorowym wysiłkiem ustalać i uświadamiać sobie wytyczne i rezultaty pracy.

Oprócz seminariów istniały inne drogi kształcenia nauczycieli, a mianowicie do roku 1931/2 włącznie roczne kursy nauczycielskie i istniejące od 1928 r. dwuletnie pedagoga. Roczne kursy nauczycielskie, przyjmujące absolwentów ośmioletnich gimnazjów ogólnokształcących i poświęcone kształceniu zawodo-

1) Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich. Wyd. drugie zmienione. Warszawa 1926. Str. 5.

2) J. w. str. 6.

wemu kandydatów na nauczycieli, nie posiadały pewnych ujemnych cech seminariów. Moment wyboru zawodu przesunął się od 4 do 5 lat, a więc na wiek, w którym zainteresowania powinny być już wyraźnie skryształizowane i uświadomione, a nauczanie pedagogiczne znacznie ułatwione. Oddziało się przy tym wykształcenie ogólne od zawodowego. Z drugiej strony jednak wchodząca do tych zakładów młodzież była znacznie bardziej urobiona, oddziaływanie wychowawcze było trudniejsze i niewątpliwie znacznie mniej skuteczne, jeśli zważyć, iż trwało znacznie krócej, niż w seminariach. Ten krótki okres przy tym za słabo wiąże ucznia z zawodem i ułatwia porzucenie pracy nauczycielskiej, gdyż niewiele stosunkowo włożono pracy i energii w przygotowanie zawodowe. Zbyt krótki był też okres roku, by móc dać dostateczne teoretyczne wykształcenie pedagogiczne i wyszkolenie praktyczne.

Dwuletnie pedagogia, przeznaczone również dla absolwentów ośmioletnich gimnazjów, miały stanowić teren prób i doświadczeń w zakresie nowych dróg kształcenia nauczycieli. Program ich obejmował nieco głębszą podbudowę do studiów pedagogicznych przez uwzględnienie psychologii, filozofii i nauk społecznych, a dalej — przedmioty pedagogiczne i praktykę, przedmioty artystyczno-techniczne oraz do wyboru ucznia jeden przedmiot spośród przedmiotów programu szkoły powszechnej.

W praktyce powstały tylko cztery pedagogia i programy ich dość różnią się od siebie. Obecnie odbiegają one od pierwotnych założeń w tym, że zamiast jednego przedmiotu do wyboru ucznia dają grupę, upodobniając się do wspomnianych niżej grup na wyższych kursach nauczycielskich.

Zakłady kształcenia kandydatów na nauczycieli w założeniu swym przygotowywały swych uczniów do rozpoczęcia pracy zawodowej, dawały im podstawę do dalszego samokształcenia. Pierwsze lata pracy zawodo-

wej nauczyciela, zwłaszcza szkoły publicznej, skierowane są zasadniczo na utrwalanie się w zawodzie. Po najmniej 2, a najdalej 5 latach pracy, nauczyciel publicznej szkoły powszechnej musi zdać egzamin praktyczny, odbywany z reguły we własnej szkole, na którym winien wykazać, jak umie zastosować w praktyce swoje wiadomości teoretyczne, jak uczy i wychowuje dzieci, słowem, jak radzi sobie ze spełnieniem podstawowych zadań szkoły powszechnej. Pomyślny wynik tego egzaminu jest w publicznym szkolnictwie powszechnym jednym z niezbędnych warunków do ustalenia nauczyciela.

Zakłady kształcenia nauczycieli dawały prawo do uczenia wszystkich przedmiotów w całej szkole powszechnej; niemniej jednak zdawano sobie przy ich tworzeniu od razu sprawę z tego, że naukowe przygotowanie, zwłaszcza absolwentów seminariów, nie jest dostateczne do nauczania w wyższych klasach tej szkoły, w których program wymaga głębszego wnikięcia w zagadnienie pewnych grup przedmiotów. Toteż zakładano, iż młodzi nauczyciele uzupełniać będą swoje braki własną pracą, idąc za zainteresowaniami. Istotnie okazało się, że pęd nauczycielstwa do dalszego kształcenia się był silny, zarówno w dziedzinie tzw. przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych.

Dalszą pracę nad sobą u ogółu nauczycieli ułatwiały liczne, zazwyczaj miesięczne, kursy wakacyjne o charakterze zarówno naukowym jak i zawodowym, organizowane przez państwo i przez samo nauczycielstwo, kursy uzupełniające, odbywające się w czasie roku szkolnego, kursy korespondencyjne oraz konferencje rejonowe. Konferencje te mają ułatwić nauczycielstwu dzielenie się doświadczeniem i skupiają około 30 nauczycieli z bliskiego rejonu.

W celu lepszego przygotowania nauczycieli do nauczania w wyższych klasach szkoły powszechnej utworzono roczne wyższe kursy nauczycy-

cielskie. Osia programu kursów są studia nad wybraną grupą przedmiotów nauczania. Grup utworzono 5: humanistyczną, fizyko-matematyczną, geograficzno-przyrodniczą (względnie w latach ostatnich matematyczno-przyrodniczą), rysunków i robót ręcznych, śpiewu i wychowania fizycznego. Kursy przeznaczone są dla nauczycieli urlopowanych. W celu umożliwienia zdobycia analogicznego wykształcenia drogą samouctwa umożliwiono eksternom zdawanie egzaminu z tego zakresu częściami. Ukończenie Wyższego Kursu Nauczycielskiego nie daje prawa wyłączności do obejmowania jakichkolwiek stanowisk.

Aby umożliwić wybitniejszym nauczycielom zdobycie wykształcenia o wyższym poziomie utworzono w 1921 r. dwuletni Instytut Nauczycielski. Słuchacze studiowali wybraną grupę przedmiotów nauczania szkolnego oraz przedmioty filozoficzne i pedagogiczne (psychologia, logika z teorią poznania, historia filozofii, pedagogika, historia pedagogiki) i język obcy. Do wyboru słuchaczy były grupy: polonistyczna, historyczna, matematyczna i przyrodnicza. Ukończenie Instytutu dawało prawo do nauczania w szkołach średnich, toteż wielu wychowawców przechodziło do szkół stopnia średniego. Instytut został zamknięty w r. 1927.

W roku 1930 utworzono pod tą nazwą instytucję innego typu. Celem nowego Instytutu, który w tej koncepcji pracował zaledwie pięć lat, było uzupełnienie działania całego systemu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce. Chodziło mianowicie o to, aby w grupie zawodowej nauczycielskiej powiększyć liczbę ludzi, skłonnych i przygotowanych do głębszego wniknięcia w „cele i drogi kulturalnego rozwoju społeczeństwa, rolę szkoły powszechnej w tym rozwoju, cele i drogi wychowania uspołecznionego człowieka i dobrego obywatela państwa, własną rolę nauczyciela w życiu i w służbie społecznej”<sup>1)</sup>.

1) Pamiątnik Państwowego Instytutu

Rozpoczęta w roku 1932 reforma ustroju szkolnictwa objęła także i kształcenie nauczycieli. Przewiduje się na przyszłość dwie drogi kształcenia: nowe trzyletnie licea pedagogiczne, oparte na programie nowego czteroletniego gimnazjum ogólnokształcącego, oraz dwuletnie pedagogia, oparte na programie nowych dwuletnich liceów ogólnokształcących. Program liceów i pedagogiów ma objąć wykształcenie ogólne, przygotowanie zawodowe teoretyczne i praktyczne oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie. Pedagogia mają w wykształceniu ogólnym uwzględnić studia nad grupami przedmiotów. Programy i organizacja tych zakładów nie są dotąd ogłoszone.

Nastąpiła więc przerwa w masowej produkcji nauczycieli, ponieważ w roku 1936/37 nowych nauczycieli po likwidacji seminariów kształcą wyłącznie 4 istniejące pedagogia.

**9. Szkolnictwo średnie.** Problem ilościowy wystąpił tu w pierwszych latach istnienia państwa równie niemal silnie jak w szkolnictwie powszechnym. Najbardziej dał się odczuć w województwach wschodnich, gdzie szkolnictwo za czasów rosyjskich specjalnie było zaniedbywane, oraz w województwach zachodnich, gdzie nauczycielami byli przeważnie Niemcy, którzy następnie wyemigrowali wraz z ustępującymi władzami pruskimi do Niemiec. Dość powiedzieć, że w grudniu 1919 r. na terenie dzisiejszego województwa pomorskiego w szkołach średnich męskich i żeńskich na 402 siły nauczycielskie było tylko 23 osoby narodowości polskiej. W województwach centralnych było znacznie lepiej dzięki dość silnemu polskiemu szkolnictwu prywatnemu. W województwach południowych, analogicznie jak w szkolnictwie powszechnym, był nadmiar nauczycieli, zasiliłi więc oni również wszystkie inne

Nauczycielskiego. Warszawa, 1934. Skład Główny: „Nasza Księgarnia”, Świętokrzyska 18.

dzielnice kraju. Pewna część nauczycieli przeszła, jak wyżej wspomniano, ze szkół powszechnych. Kwalifikacje uzyskane za czasów państw zaborczych uznano w roku 1922 na ogół—odmiennie, niż w szkolnictwie powszechnym — za wystarczające, tylko wyjątkowo żądano egzaminu z przedmiotów polonistycznych. Z inicjatywy społeczeństwa powstawało tak wiele nowych szkół średnich, że z konieczności i w szkolnictwie średnim dopuszczano szereg nauczycieli bez kwalifikacji. Na nauczycieli tych nałożono obowiązek zdania egzaminu uproszczonego, nieco starszym, posiadającym już praktykę, w szerokim zakresie umożliwiono uzyskanie formalnych kwalifikacji bez egzaminu, jedynie na mocy nieukończonych studiów wyższych i zadowalającej praktyki. Pracę ułatwienia nauczycielom niekwalifikowanym przygotowania się do egzaminu uproszczonego podjął Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie, który organizował w tym celu dwu- i trzyletnie kursy dokształcające.

Zasadniczym zagadnieniem było zapewnienie szkołom średnim dopływu dostatecznej liczby sił kwalifikowanych.

Obowiązujące obecnie przepisy z roku 1924 ustalają, że kandydat na nauczyciela szkoły średniej musi najpierw odbyć studia naukowe, trwające 4 lata, w szkołach akademickich i uzyskać stopień magistra lub równorzędny. Studium to obejmuje ciasny zakres tylko jednego przedmiotu programowego<sup>1)</sup>, np. fizykę, matematykę, filologię polską itp., uwzględnia też przy egzaminie magisterskim obowiązkowo egzamin z głównych zasad nauk filozoficznych. Kandydaci na nauczycieli tzw. przedmiotów artystyczno-technicznych muszą również kończyć 2- lub 3-letnie studia naukowe w szkołach akademickich lub w specjalnych szkołach wyższych. Po egzaminie naukowym kandydat musi albo odbyć co najmniej półtoraroczne teoretyczne i prak-

tyczne studia pedagogiczne w uniwersytecie, w praktyce trwające rok najwyżej, albo odbyć dwuletnią zadowalającą praktykę nauczycielską. W rzeczywistości ogromna większość kandydatów odbywa nie studia, lecz praktykę. Wszyscy kandydaci muszą wykazać praktyczną umiejętność prowadzenia zabaw i gier ruchowych lub mieć usprawnienie w zakresie jednego ze sportów. Następnie wszyscy kandydaci zdają egzamin na nauczyciela szkół średnich, obejmujący część praktyczną, egzamin piśmienny z pedagogiki, dydaktyki ogólnej lub szczegółowej, oraz ustny z psychologii wychowawczej, pedagogiki, dydaktyki ogólnej i swojego przedmiotu, organizacji szkolnictwa ze specjalnym uwzględnieniem Polski, historii wychowania, higieny wychowawczej oraz znajomości programów w ogóle, a zwłaszcza swego przedmiotu, podręczników i pomocy szkolnych w zakresie tegoż przedmiotu.

Tak więc kształcenie naukowe na poziomie wyższym obowiązuje przy wszystkich przedmiotach. Jest ono całkowicie w przepisach oddzielone od pedagogicznego, które jest wyraźnie zlekceważone, nie jest też wyraźnie postawiona sprawa praktyki pedagogicznej. Nie ma również dla nauczycieli państwowych szkół średnich egzaminu, który by był analogiczny do egzaminu praktycznego w szkolnictwie powszechnym.

Dalsze kształcenie nauczycielstwa szkół średnich idzie dotąd w Polsce przede wszystkim w kierunku silniejszego nastawienia nauczycieli na stronę zawodową ich pracy. Zorganizowane więc są ogniska metodyczne, istnieją instruktorzy, dbający o stronę metodyczną pracy nauczycielskiej, kierujący centralnymi pracowniami metodycznymi w Warszawie.

Ustawa ustrojowa przewiduje (art. 45), że przygotowanie nauczycieli szkół średnich składać się będzie z wykształcenia w zakresie obranej dziedziny wiedzy lub umiejętności, z wykształcenia pedagogicznego i praktyki pedagogicznej,

1) Obecnie istnieje zamiar wprowadzenia dla magistrów obowiązkowego drugiego przedmiotu programowego.

oraz z przygotowania społeczno-obywatelskiego.

Kształcenie naukowe, podobnie jak dotąd, ma wyprzedzać pedagogiczne i odbywać się w szkołach wyższych. Dla kształcenia pedagogicznego przewidziane są osobne kursy co najmniej roczne, które mogą być przy szkołach wyższych lub mogą istnieć osobno. Wyraźnie przewidziana jako część składowa kształcenia praktyka pedagogiczna nie jest określona w ustawie co do czasu trwania, ani co do tego, kiedy ma się odbywać, po czy w czasie kształcenia pedagogicznego. Całkowitą nowością stanowi fakt, że używane do praktyki szkoły średnie mogą, choć nie muszą, być związane ze wspomnianymi kursami pedagogicznymi. Pojawiają się więc i tu swego rodzaju „szkoły ćwiczeń”, analogiczne do szkolnictwa powszechnego.

Nowością stanowi również wyraźnie wyodrębnione przygotowanie społeczno-obywatelskie, które ma się odbywać albo na tychże kursach pedagogicznych, albo też na przewidzianym dla wszystkich studentów szkół wyższych studium sprawności fizycznej, obrony technicznej państwa i nauki obywatelstwa, które może istnieć przy szkołach wyższych lub oddzielnie.

Ustawa przewiduje osobno zakłady i kursy specjalne dla celów dalszego kształcenia nauczycieli wszelkich typów i szkół. Jak wskazaliśmy wyżej, instytucje tego typu w szkolnictwie powszechnym istnieją od wielu lat.

**10. Anglia.** W kształceniu nauczycieli szkół elementarnych w Anglii<sup>1)</sup> przejawiają się te same, co i w całym szkolnictwie angielskim rysy charakterystyczne: 1) dominująca rola czynników społecznych, nie państwowych, 2) decentralizacja odpowiedzialności i kontroli, 3) swoboda nauczycieli w zakresie programów i metod nauczania<sup>2)</sup>. Stąd wy-

1) Anglia i Walia.

2) Board of Education. Educational Pamphlets N. 94. An outline of the structure of the educational system in England and Wales. London, 1934.

nika niejednorodność i różnorodność szkolnictwa w ogóle, a więc i dróg kształcenia nauczycieli. Obowiązujące przepisy z roku 1926 przewidują na stałe istnienie kilku kategorii nauczycieli, uczących wszystkich przedmiotów, a więc: kwalifikowanych (*certificated teachers*), niekwalifikowanych (*uncertificated teachers*) i nauczycielek dodatkowych (*supplementary teachers*), które mogą być czynne tylko w niższych klasach szkół wiejskich. Niekwalifikowany nauczyciel musi mieć ponad 18 lat, być zdrowym i uzdolnionym fizycznie do nauczania, a nadto mieć pierwszy lub drugi egzamin ze szkoły średniej, albo egzamin na stopień uniwersytecki. Nie posiada więc przygotowania pedagogicznego. Nauczycielka dodatkowa musi mieć ponad 18, być zdrową i uzdolnioną fizycznie, posiadać przygotowanie w zakresie praktycznej pracy takie, jakiego zażąda ministerstwo oświaty, i być osobą odpowiednią (*suitable woman*). Przewiduje się także, że ministerstwo oświaty może dopuszczać do zatrudnienia w szkołach osoby, kształcące się na nauczycieli, a więc tak zw. uczniów-nauczycieli (*pupil-teachers*), studentów-nauczycieli (*student-teachers*) i in. Indywidualnie ministerstwo oświaty może dopuszczać wedle swego uznania także i inne osoby do nauczania pewnych przedmiotów. Na ogólną liczbę 170.908 nauczycieli w pełni zatrudnionych (*full-time teachers*) w dniu 31.III. 1934 r. było kwalifikowanych tylko 76%, niekwalifikowanych 17%, dodatkowych 4% i specjalistów, często też niekwalifikowanych, 3%. Nie przypisuje się więc do kwalifikacji nauczycieli tak wielkiej wagi, jak w innych omawianych krajach. Zastrzega się jedynie, że kierownik szkoły musi być kwalifikowany.

Przygotowywanie nauczycieli kwalifikowanych odbywa się też różnymi drogami. Według przepisów z r. 1926 nauczyciel kwalifikowany musi mieć ukończony z egzaminem końcowym pełny kurs w kolegium nauczycielskim, albo egzamin na stopień uniwersytecki i nadto pełny kurs kształcenia w zasadach praktyki

nauczania, albo cztery lata pracy nauczycielskiej i przyznany przez uniwersytet dyplom nauczycielski.

Obok jednak tych dróg istnieją nadal wspomniane już na wstępie niniejszego artykułu sposoby przygotowania nauczycieli dla szkół niżej zorganizowanych, obecnie przy tym prawie wyłącznie dla szkół wiejskich. Istota ich polega na tym, co w innych zawodach zwie się terminatorstwem. Uczeń-nauczyciel (*pupil-teacher*) zarówno jak i student-nauczyciel (*student--teacher*) praktykuje w szkole elementarnej i równocześnie uczy się. Uczeń-nauczyciel musi mieć ukończoną szkołę elementarną i minimum lat 16. Następnie rozpoczyna praktykę w szkole elementarnej, zwykle przy tym w takiej, która ma po temu odpowiednie warunki, i równocześnie uczy się pod kierunkiem nauczycieli tejże szkoły zazwyczaj w tak zw. ośrodku uczniów-nauczycieli (*pupil-teachers centre*). To terminatorstwo trwa z reguły od 2 do 3 lat. Uczeń-nauczyciel może po ukończeniu swego „terminu” wstąpić do kolegium nauczycielskiego, albo zostać nauczycielem niekwalifikowanym. Według danych z roku szkolnego 1931/2, około 2/3 uczniów-nauczycieli wchodziło do kolegiów, około 10% zostawało nauczycielami niekwalifikowanymi, a reszta, wynosząca około 1/4, odpadała. Z uczniów-nauczycieli wiejskich w tymże czasie wchodziło do kolegiów tylko 15%, pozostawało jako niekwalifikowanych 47%, a odpadało ponad 37%.

Studenci - nauczyciele, po nauce w szkole średniej aż do 17 roku, w ciągu zazwyczaj roku, a nieraz dwóch, odbywają praktykę w szkole elementarnej i równocześnie uczą się nadal w szkole średniej. Po odbytej nauce i praktyce niemal wszyscy studenci-nauczyciele wступają albo do kolegium nauczycielskiego, albo na uniwersytet.

W tym datującym się od połowy XIX wieku trybie kształcenia przygotowuje się obecnie stale coraz mniejsza liczba nau-

czycieli. Zasadniczymi bowiem instytucjami kształcenia nauczycieli są kolegia nauczycielskie (*Two-Year Training Colleges*) i wydziały uniwersytetu (*Training Departments*). Obie te instytucje mają niemal wyłącznie charakter internatowy. Trzecią część kolegiów utrzymują lokalne samorządowe władze oświatowe (*Local Education Authorities*), a połowę władze wyznaniowe.

Kolegia nauczycielskie są dwuletnie i przyjmują kandydatów co najmniej 18-letnich, posiadających pierwszy egzamin ze szkoły średniej (*Secondary School First Examination*), lub specjalny egzamin dla nauczycieli niekwalifikowanych. Charakterystyczne jest przy tym, że znaczna część kandydatów do kolegiów ma już praktykę nauczycielską w charakterze bądź nauczycieli niekwalifikowanych, bądź też uczniów- czy studentów-nauczycieli. W r. 1933 praktykę taką posiadała niemal czwarta część nowowstępujących. Ze względu na nadmiar kandydatów zwykle przeprowadzana jest selekcja. Program kolegiów nie został ustalony we wspomnianych wyżej przepisach z r. 1926, zastrzeżono tylko, że kształcenie zawodowe musi być planowe i obejmować zarówno teorię jak i praktykę nauczania, oraz że studia muszą kończyć się egzaminem. Do roku 1929 władze szkolne ustalały program dla kolegiów, w tym jednak roku ministerstwo oświaty przekazało swoje kompetencje dwunastu regionalnym komitetom, które składają się z przedstawicieli: uniwersytetu, znajdującego się na danym terenie, kierowników kolegiów nauczycielskich, przedstawicieli lokalnych samorządowych władz oświatowych i ministerialnych inspektorów szkolnych w charakterze doradców. Komitety te określają programy kolegiów i egzaminy, dobierają egzaminatorów. Odmiennie więc niż w wielu innych krajach nie tylko zakłady kształcenia nauczycieli nie są państwowe, ale nawet państwo oddało w ręce czynników społecznych tak zasadniczą sprawę, jak określanie programu i egzaminu dla nau-



czycieli. Chodziło bowiem władzom szkolnym o nawiązanie bliższego kontaktu zakładów kształcenia nauczycieli z jednej strony z tymi czynnikami, które zatrudniają absolwentów tych zakładów, z drugiej strony z uniwersytetami. Istnienie centralnego komitetu doradczego dla spraw kształcenia nauczycieli zabezpiecza przed nadmiernym zróżnicowaniem programów i poziomowi wymagań egzaminacyjnych.

Z powyższych rozważań wynika, że zarówno plan godzin jak i program kolegów nauczycielskich może być i jest niejednolity. Na ogół jednak w kolegiach program studiów obejmuje dwa działy: a) przedmioty ogólnokształcące, b) zasady i praktykę nauczania wraz z higieną i wychowaniem fizycznym (teoria i praktyka).

Przedmioty ogólnokształcące dzielą się na dwie grupy: *A*, obejmującą: angielski, historię, geografę, matematykę, nauki ekonomiczne, francuski, łacinę, nauki przyrodnicze, nauki wiejskie (*rural sciences*), oraz *B*, która obejmuje: muzykę, rysunek, szycie lub roboty ręczne kobiece, roboty ręczne dla mężczyzn, gospodarstwo domowe, ogrodnictwo. Dla większości tych przedmiotów prowadzi się w kolegiach kursy na poziomie niższym i wyższym.

Zasady nauczania obejmują także i niezbędne zagadnienia psychologiczne. Historia wychowania nie stanowi osobnego przedmiotu, sięga się do niej od czasu do czasu dla oświetlenia niektórych zagadnień. Praktyka nauczania obejmuje studium programu szkolnego i metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów oraz praktykę uczniów. Uczeń, który poprzednio nie uczył, musi odbyć 12 tygodni praktyki w szkołach. Obowiązkowe są dla ucznia przedmioty działu *B* i z przedmiotów ogólnokształcących język angielski, oraz do wyboru ucznia dwa przedmioty z grupy *A* i dwa z *B*.

Na zakończenie studiów odbywa się egzamin (*Final Examination*), przy czym

przy stwierdzaniu praktycznego uzdolnienia kandydata do nauczania biorą udział inspektorzy ministerialni.

Studia na uniwersyteckich wydziałach kształcenia nauczycieli przeznaczone są dla posiadających ze szkoły średniej tzw. *matriculation certificate* i trwają lat cztery (*Four-Year Courses*). Pierwsze trzy lata poświęcone są na zdobycie stopnia uniwersyteckiego, a czwarty na kształcenie zawodowe. Pierwsze trzy lata mogą istnieć osobno jako kursy trzyletnie (*Three-Year Courses, Degree Courses*), a czwarty też osobno jako jednoroczny kurs dla posiadających stopień uniwersytecki (*One-Year Courses*). Dyplom na stopień uniwersytecki daje przygotowanie z reguły w zakresie jednego przedmiotu, niejednokrotnie jednak student zdobywa jednocześnie przygotowanie w mniejszym zakresie z drugiego przedmiotu, traktowanego jako pomocniczy.

Program rocznego kursu kształcenia zawodowego jest w różnych uniwersytetach różny, analogicznie jednak do kolegów kładzie się wszędzie nacisk na stronę praktyczną; studenci są obowiązani tak samo do 12-tygodniowej praktyki w szkołach. Na zakończenie studiów uniwersytety przeprowadzają egzamin. Egzamin ten obejmuje: zasady nauczania, historię wychowania w Wielkiej Brytanii i za granicą, psychologię pedagogiczną, higienę społeczną, metody i praktykę nauczania. Przedmiotem egzaminu bywa też teoria i praktyka wychowania fizycznego. Podobnie jak w kolegiach, przy egzaminie z praktyki uczestniczy inspektor ministerialny.

Kandydaci, którzy złożą z pomyślnym wynikiem egzamin w kolegium nauczycielskim lub na uniwersytecie i w ciągu roku pracy w publicznych szkołach elementarnych wykażą dostateczną biegłość w nauczaniu, są uznawani za nauczycieli dyplomowanych. Zaznaczyć należy, że często kandydaci, którzy kształcą się na wydziałach uniwersyteckich, obejmują stanowiska w szkołach średnich.

W szkolnictwie średnim ogólnokształcącym nie ma przepisów, ustalających kwalifikacje nauczycieli, jednak szkoła średnia nie otrzyma subwencji od ministerstwa oświaty, o ile nie ma odpowiednio kwalifikowanych nauczycieli. Większość nauczycieli szkół średnich posiada stopień uniwersytecki (*graduate teachers*); tak np. w dniu 31.III. 1934 r. było przeszło 3/4 takich nauczycieli. Nie jest jednak w Anglii ustalone, ani powszechnie uznane za bezsporne przez szerokie sfery społeczne, ani przez samych nauczycieli, że dla nauczyciela szkoły średniej konieczne jest kształcenie zawodowe przed wstąpieniem do zawodu. Podaje się bowiem w wątpliwość zarówno teorię jak i filozofię nauczania i konieczność istnienia instytucji kształcenia nauczycieli szkół średnich. Stąd w cytowanym już roku tylko sześćdziesiąt kilka procent nauczycieli było kształconych zawodowo (*trained teachers*) co najmniej przez rok. Kształcenie przyszłych nauczycieli szkół średnich odbywa się na tych samych wydziałach uniwersyteckich, na których kształcą się przyszli nauczyciele szkół elementarnych. Często jednak, jak wspomniano już wyżej, kandydaci, kształcący się do szkół elementarnych, po ukończeniu studiów obejmują pracę w szkołach średnich.

Dla pobudzenia nauczycielstwa czynnego do pracy umysłowej, jak również i dla ułatwienia mu zetknięcia się z przedstawicielami nauki i władz szkolnych, począwszy od r. 1918 są organizowane z reguły pod bezpośrednim kierownictwem inspektorów ministerialnych kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół elementarnych. Są one zwykle dwutygodniowe i mają na celu pogłębienie wiedzy lub metodyki nauczania w zakresie jednego przedmiotu, wchodzącego do programu szkolnego. Organizowane są też kursy tygodniowe lub krótsze, lub jedno- względnie dwutygodniowe w końcu tygodnia, trwające przez szereg tygodni. Dla nauczycieli szkół średnich odbywają się także kursy wakacyjne w Londynie,

Oxfordzie, Cambridge itd., poświęcone poszczególnym przedmiotom programu szkolnego.

**11. Francja.** Zasadniczą drogą kształcenia nauczycieli szkół elementarnych (*instituteurs*) we Francji są seminaria nauczycielskie (*écoles normales primaires*), które uważane są za średni stopień szkolnictwa elementarnego, ściśle oddzielonego od szkolnictwa średniego. Można jednak zostać nauczycielem publicznej szkoły elementarnej także na podstawie posiadania świadectwa ukończenia szkoły średniej żeńskiej (*diplôme de fin d'études secondaires de jeunes filles*), albo świadectwa dojrzałości szkoły średniej (*baccalauréat*). Ceni się więc przede wszystkim przygotowanie ogólne, przygotowanie zaś zawodowe wyraźnie stoi na drugim planie. Jeszcze w roku 1937 stwierdzono, że dość duża liczba kandydatów i kandydatek rozpoczyna nauczanie bez przygotowania zawodowego. Wymagania w stosunku do nauczycieli prywatnych szkół elementarnych są znacznie niższe, wystarcza tam bowiem złożenie egzaminu na tzw. „*brevet élémentaire de capacité de l'enseignement primaire*”, który co do zakresu jest identyczny z konkursowym egzaminem wstępnym do seminarium i niemal identyczny z egzaminem końcowym na sekcji ogólnej wyższej szkoły elementarnej (*brevet d'enseignement primaire supérieur, section générale*). Nie zawiera wcale żadnego momentu zawodowego, a więc ani teorii, ani praktyki pedagogicznej, obejmuje tylko przedmioty ogólnokształcące i artystyczno-techniczne. Do niedawna jeszcze — bo nawet w pierwszych latach po wojnie — „*brevet élémentaire*” uprawniało do nauczania także i w publicznych szkołach powszechnych.

Seminaria nauczycielskie istnieją od czasów Napoleona I. Od roku 1920 kurs ich trwa lat 3. Przyjmuje się na pierwszy rok co najmniej 15-, a najwyżej 19-letnich kandydatów na podstawie konkursowego egzaminu wstępnego. Kandydat przyjęty musi

zobowiązać się do dziesięcioletniej służby w szkolnictwie publicznym pod rygorem zwrotu sum, wyłożonych przez państwo na utrzymanie ucznia w czasie jego pobytu w seminarium. Nie tylko bowiem nauka jest bezpłatna, ale i internat, który zasadniczo obowiązuje wszystkich uczniów.

Kształcenie w seminarjach i w innych szkołach francuskich cechuje świeckość; religii nie uczy się zupełnie. Zapewnia się stale, że chodzi nie tylko o zasób wiadomości, ale o możliwie wszechstronny rozwój umysłu i uzdolnienie go do dalszej pracy. Mimo to nacisk na zasób wiadomości jest bardzo duży. Sprawdza się wyrobienie umysłowe i zasób wiadomości stale przy pomocy skomplikowanego systemu egzaminów, tak charakterystycznego dla całego szkolnictwa francuskiego.

Kształcenie przyszłych nauczycieli w seminarjach ma charakter ogólnokształcący i zawodowy, oraz moralny. Uczeń (*élève-maitre*) zdobywa zasób wiadomości zarówno z tych dziedzin wiedzy, których będzie w przyszłości uczył, jak i z innych, które są specjalnie ważne dla kultury umysłowej. Zawodowe kształcenie polega na wykształceniu pedagogicznym teoretycznym i praktyce pedagogicznej. Kształcenie moralne, zastępujące ze względu na świecki charakter szkoły naukę religii, polega na przepojeniu uczniów przekonaniem o doniosłości roli, którą mają w przyszłości spełniać, i o obowiązkach z tym związanych. Dokonywa się ono przede wszystkim dzięki internatowi.

Program seminarjów męskich i żeńskich, obowiązujący od roku 1920, jest jednakowy z następującymi wyjątkami. Seminarja męskie mają naukę żeglarstwa (w seminarjach na wybrzeżu), rolnictwa teoretycznego, trygonometrii, miernictwa, geometrii wykreślnej, których nie ma w seminarjach żeńskich. Program zaś higieny i zajęć praktycznych gospodarczych i ogrodniczych jest różny w obu typach zakładów. W całym programie podkreśla się dążenie do silniejszego na-

stawienia ogółu przyszłych nauczycieli na potrzeby wsi, uważa się jednak za niemożliwe i niebezpieczne wytwarzanie dwóch typów nauczycieli: wiejskich i miejskich. Teoretycznie podkreśla się również potrzebę dostosowywania programu do regionu, w którym jest seminarium, np. żeglarstwo w seminarjach na wybrzeżu. Program fizyki i chemii w trzecim roku ma zawierać tylko najważniejsze zastosowania tych nauk z punktu widzenia potrzeb przemysłowych lub rolniczych regionu. Wyboru materiału dokonywa dyrektor.

Program dwóch pierwszych lat ma charakter przede wszystkim ogólnokształcący, zbliża się w wielu przedmiotach do programu ostatnich 2 lat wyższej szkoły elementarnej. Trzeci rok seminarium przeznaczają się przede wszystkim na kształcenie pedagogiczne, a nadto na kształcenie ogólne bardziej swobodne i bezinteresowne, oraz u dziewcząt na gospodarstwo domowe, u chłopców na zajęcia rolnicze. Kształcenie ogólne na III roku ma na celu zainteresowanie uczniów wielkimi zagadnieniami aktualnymi, np. historią cywilizacji, kolonizacją, arcydziełami umysłu ludzkiego, podstawowymi doktrynami moralnymi itd. Wchodzą tu również pokazy z historii sztuki, więc arcydzieł malarstwa, rzeźby, architektury. Program III roku z tych przedmiotów, które są przedmiotami nauki w szkole powszechnej, zawiera jak gdyby dwa działy. Jeden — to uzupełnienie i rozszerzenie zasobu wiadomości uczniów, drugi — to przerabianie najważniejszych partii materiału z zakresu programu szkoły powszechnej. Uważa się przy tym, że młodzież będzie miała na to wszystko dość czasu, bo ma 27½ (dziewczęta) lub 28½ (chłopcy) godzin tygodniowo. W tym wymiarze nie ma jednak wcale praktyki pedagogicznej i lektury uczniów.

Liczy się w ogóle, podobnie jak we francuskich szkołach średnich, na znaczną ilość pracy domowej ucznia. U chłopców podkreśla się na kursie III wagę pra-

cy osobistej wedle upodobania, czy to np. nad ponownym przerobieniem materiału z klasy I lub II, z dziedziny, w której czuje się ktoś ignorantem, czy też w innej obranej.

Jako cel kształcenia zawodowego stawia się zetknięcie teoretyczne i praktyczne z zasadniczymi zagadnieniami wychowania, pewne przyzwyczajenie do pracy zawodowej, oraz poznanie i pokochanie dzieci.

Praktyka pedagogiczna odbywa się w szkołach ćwiczeń oraz w szkołach elementarnych przydzielonych, a dla uczennic nadto jeszcze w przedszkolach.

Dowodem ukończenia seminarium nauczycielskiego jest świadectwo zwane „*brevet supérieur de capacité de l'enseignement primaire*”. Otrzymuje się je po zdaniu egzaminu, który uczniowie składają w trzech częściach, zdawanych po każdym roku nauki.

Po co najmniej dwóch latach pracy w szkole publicznej lub prywatnej (zalicza się tu i ten czas nauki w seminarium, który uczeń czy uczennica spędza po ukończeniu lat 18), każdy musi zdać egzamin praktyczny i uzyskać „*certificat d'aptitude pédagogique*”.

W niektórych seminariach nauczycielskich jest rok czwarty, na którym gromadzą się stypendyści, którzy mają „*brevet supérieur*”, albo maturę, albo „*diplôme de fin d'études secondaires de jeunes filles*” i złożą osobny egzamin konkursowy. Po roku (nominalnie, często jednak po 2, a nawet bywa podobno, że i po 3 latach) zdają oni nowy egzamin konkursowy do dwóch<sup>1)</sup> państwowych wyższych seminariów nauczycielskich, mających za zadanie przygotowanie nauczycieli do wyższych szkół powszechnych oraz do seminariów nauczycielskich. Nauka w seminariach wyższych trwa lat 2 i odbywa się w 2 sekcjach: a) literackiej, dzielącej się jeszcze na 3 podsekcje: 1) języka i literatury francuskiej, 2) hi-

storii i geografii, 3) języków obcych nowożytnych oraz b) przyrodniczej, dzielącej się też na 3 podsekcje: 1) matematyczną, 2) nauk fizycznych, chemicznych i przyrody żywej, oraz 3) nauk przyrodniczych stosowanych. Wszystkich uczniów obowiązuje psychologia i pedagogika. Kończy się studia przez zdanie egzaminu, stanowiącego drugą (pierwszą jest ów konkursowy egzamin wstępny) część egzaminu na świadectwo nauczyciela seminariów nauczycielskich i wyższych szkół powszechnych (*certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures*).

Długie lata żaden stopień szkolnictwa powszechnego, ściśle, jak już wspomniano, odgraniczzonego od szkolnictwa średniego, nie dawał żadnej możliwości dostępu do szkolnictwa wyższego. Obecnie stan ten zmienia się stopniowo na lepsze. Z wielkimi trudnościami można się dostać do pewnych wydziałów i stopni uniwersyteckich, bądź przy posiadaniu „*brevet supérieur*”, bądź też pierwszej lub obu części dyplomu na nauczyciela seminariów nauczycielskich.

Omówiony wyżej system kształcenia nauczycieli miał ulec w najbliższym czasie z a s a d n i c z e j z m i a n i e. Dekret z 30 października 1935 r. zapowiadał, że w ciągu roku nowy dekret określi, że seminaρια przeznaczane będą dla absolwentów szkół średnich i trwać będą 2 lata. W raporcie do prezydenta Rzeczypospolitej uzasadniano, że chodzi o oszczędność dla skarbu i o umożliwienie dostępu do nauczycielstwa uczniom wszelkich szkół, a więc nie tylko powszechnych, ale także średnich i zawodowych. Studia miały być bardziej zawodowe, ale przewidywano również uzupełnienie kształcenia ogólnego z punktu widzenia potrzeb zawodu. Przygotowanie zawodowe (teoretyczne i praktyczne) miało zajmować około połowy czasu nauki w ogóle. Zakładano, że będzie ono dostosowane do potrzeb szkoły elementarnej, byłoby więc miejsce na nauczanie rolnicze i pracę

1) Saint-Cloud dla mężczyzn, Fontenay-aux-Roses dla kobiet.

ręczną dla nauczycieli, a dla nauczycielek na gospodarstwo domowe, higienę i zasady pielęgnowania dziecka. Poza tym wszyscy mieli być przygotowani do funkcji administracyjnej sekretarza merostwa. Realizacja dekretu została jednak wstrzymana, gdyż uznano go za antydemokratyczny, utrudniający rekrutację spośród młodzieży niezamożnej, zagrażający przez to nawet duchowi szkoły świeckiej. W roku 1937 dekret nie był jeszcze wprowadzony w życie.

Kształcenie nauczycieli s z k ó ł ś r e d n i c h (*professeurs*) cechuje daleko posunięte zignorowanie przygotowania pedagogicznego, zarówno teoretycznego jak i praktycznego. Szkoła średnia ma, zdaniem pedagogów francuskich, wprowadzać uczniów w ducha nauki współczesnej. Sądzi się więc, że dla profesora szkoły średniej więcej znaczy jego wartość jako człowieka, jego wiedza, kultura, charakter, umiejętność przystosowania się, uzdolnienie do intuicji i współczucia, czyli wartości, które składają się na talent pedagogiczny, niż technika nauczania.

Za najwłaściwsze przygotowanie do pracy nauczycielskiej uważa się samą naukę ucznia w szkole średniej, a zwłaszcza naukę w wyższych klasach pierwszych szkół średnich, które, mając ścisłą specjalizację, zachowują jednak dość szeroki zakres i nadają dość wysoki poziom, by należycie kształcić intelekt uczniów, a przez to przygotowywać ich do zawodu nauczycielskiego. Podobnie jak w szkolnictwie elementarnym można być profesorem w szkole średniej tylko na podstawie studiów naukowych bez przygotowania pedagogicznego. Istnieją przy tym dość zasadnicze różnice między utrzymywanymi całkowicie przez państwo szkołami (*lycées*), znajdującymi się przeważnie w większych miastach, a utrzymywanymi przez państwo przy współudziale miast szkołami (*collèges*), istniejącymi przeważnie w mniejszych ośrodkach, oraz między szkołami męskimi a żeńskimi. Różnicy między wymaganiami od nauczy-

cieli szkół męskich i żeńskich nie będziemy omawiali, ponieważ przeprowadzone jest obecnie stopniowe ujednostajnianie wymagań do poziomu szkół męskich. Ma ono zakończyć się już w roku 1938. W kolegiach profesorami są niemal wyłącznie osoby, posiadające specjalny licencjat (*licence d'enseignement*), uprawniający do nauczania w szkołach średnich. Licencjat ten różni się od zwykłego (*licence libre*) tym, że jest ograniczony do wyboru jednej z 7 grup przedmiotów: filozofii, literatury, historii, języków nowożytnych, fizyko-matematyki, fizyko-chemii, biologii. Przedmioty w grupach są z góry wskazane i dopuszczają tylko pewną, bardzo ograniczoną dowolność kombinacji. Nie należy przy tym sądzić, że grupa ogarnia tylko jeden przedmiot, jak to można by wnosić z nazwy. Tak np. licencjat z historii obejmuje: historię starożytną, średniowieczną, nowożytną i nowoczesną, geografie oraz literaturę i język klasyczny (łacina lub greka), przy którym występuje także język francuski i literatura. Program poszczególnych egzaminów licencjatu tego zmienia się, zasadniczo biorąc, co 2 lata, a w pewnej mierze nawet co rok. W językach nowożytnych licencjat może być zastąpiony przez zdobywane przy osobnym egzaminie świadectwo uzdolnienia (*certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes*). I świadectwo to i licencjat mają charakter wyraźnie naukowy i nie obejmują przygotowania zawodowego kandydata. Wyjątek stanowi licencjat z filozofii, który obejmuje: ogólną historię filozofii, psychologię, logikę i filozofię ogólną, etykę, socjologię, język i literaturę klasyczną. Licencjat zapewnia zdobycie przez studenta określonego, dość obszernego zasobu wiedzy teoretycznej i praktycznej. Przygotowanie na uniwersytecie do liceum trwa, teoretycznie biorąc, 2 do 3 lat, a więc łącznie z poprzednim przygotowaniem (5 lat w klasach elementarnych, 7 w szkole średniej) lat 14 do 15. W praktyce jednak wiadomo, że okres ten zazwyczaj się przedłuża, np. studenci ubie-

gający się o stypendium (*bourse de licences ès lettres lub ès sciences*) przygotowują się dla ich zdobycia do przepisane-ego egzaminu konkursowego w tzw. wyższych klasach pierwszych (*classes premières supérieures* lub *classes de mathématiques spéciales*), istniejących przy niektórych liceach dla posiadaczy baka-laureatu czyli świadectwa dojrzałości, przez rok, dwa, a nawet trzy lata.

W liceach wymagania od profesora są znacznie wyższe. Zasadniczo profeso-rowie ci, jeśli chodzi o przedmioty „nau-kowe”, muszą mieć tytuł tzw. *agrégé*, zdobywany jedynie w Paryżu na trudnym, państwowym egzaminie konkursowym. Warunkiem dopuszczenia do tego egza-minu jest posiadanie licencjatu, upraw-niającego do nauczania, oraz dyplomu ze studiów wyższych (*diplôme d'études supérieures*). Dyplom ten jest stwierdzeni-em, że student wykonał w ciągu roku samodzielną pracę badawczą pod kierow-nictwem i złożył przepisane egzaminy, nie ograniczone jednak do zagadnień, związanych z tematem pracy. Corocznie udzielana bywa tylko określona liczba ty-tułów „*agrégé*”, nie może ona bowiem przekraczać, a może i nie osiągnąć licz-by miejsc, wakujących w liceach dla nauczycieli danego przedmiotu. Napływ kandydatów bywa bardzo duży. W roku 1932 było ogółem 1012 kandydatów na 180 miejsc, a np. na filozofii na 8 miejsc było 105 zgłoszeń. Kandydatami bywają zarówno czynni profesorowie np. kole-giów, jak i osoby nie pracujące w szko-łach średnich.

Program tego egzaminu konkurso-wego jest corocznie ustalany na począt-ku roku szkolnego i stanowi przedmiot studiów w niektórych uniwersytetach, egzamin zaś odbywa się na końcu roku. Przygotowanie do egzaminu wymaga jed-nak uprzedniego zdobycia dość wysokie-go poziomu i wyrobienia umysłowego, kultury ogólnej oraz dużego zasobu wie-dzy, by móc w ciągu roku opracować wskazane dość liczne i trudne tematy. Program konkursu ma charakter nauko-

wy, jednak wymaga się od kandydatów, zgłaszających się doń, przedstawienia świadectwa odbycia praktyki nauczyciel-skiej. Praktyka ta obejmuje branie udziału w konferencjach (minimum 20), na których omawia się z punktu widzenia praktycznego w zastosowaniu do szkół średnich obowiązki nauczyciela, obowią-zujące programy, metody nauczania, roz-wój idei pedagogicznych we Francji i za granicą, trzy tygodnie hospitacji na lek-cjach (6 lekcji tygodniowo) oraz 15 dni praktyki osobistej w liceum z zakresu swej specjalności pod kierunkiem nau-czyciela liceum. Istnieje w Paryżu spe-cjalna państwowa wyższa szkoła męska, przygotowująca kandydatów do konkur-su na tytuł „*agrégé*”. Jest to jedna z „*grandes écoles*”, a więc szkoła wyższa, rekrutująca swoich słuchaczy w drodze konkursu, ale zarazem stanowi ona część Sorbony. Nosi nazwę „*École Normale Supérieure de l'Enseignement Secon-daire*”<sup>1)</sup>. Do wstępnego egzaminu konkur-sowego przygotowują się kandydaci, maturzyści szkoły średniej, we wspomnia-nych poprzednio wyższych klasach pier-wszych przez rok, dwa, trzy a nawet cztery. Najlepiej zdający, w liczbie przeciętnie 60 rocznie, dostają się do szkoły, gdzie mają zapewniony bezpłatny (zasadniczo obowiązkowy) internat, następnie otrzy-mują wspomniane wyżej stypendia na studia w uniwersytetach prowincjonal-nych dla przygotowania się do licencjatu, uprawniającego do nauczania. Studenci Wyższej Szkoły Normalnej odbywają studia na odpowiednich wydziałach Sor-bony, mają także u siebie w szkole pewną liczbę kursów uzupełniających i ćwiczeń pod kierownictwem profesorów Sorbony, delegowanych do Szkoły, lub profesorów z tytułem „*agrégés*”, którzy, mając do czynienia z niewielką liczbą studentów,

1) Paris, rue d'Ulm. Odpowiednikiem jej dla szkół żeńskich jest *École Normale Supérieure de Sèvres*. O różnicy między nimi nie wspomina się z powodu wyżej wzmian-kowanego, przeprowadzanego obecnie ujed-noliczenia wymagań od nauczycieli i nauczy-cielek szkół średnich męskich i żeńskich.

mogą ich dobrze znać i należyście kierować ich pracą. Na równi z innymi studentami zdają w czasie pobytu w szkole licencjatę, uprawniającą do nauczania, dyplomy ze studiów wyższych i stają do konkursu na tytuł „*agrégé*”. Studia w Wyższej Szkole Normalnej trwają zasadniczo 4 lata.

**12. Rosja Sowiecka.** Zagadnienie kształcenia nauczycieli w Rosji powojennej<sup>1)</sup> należało i należy stale do najbardziej palących. Rząd bolszewicki ustanowił po raz pierwszy w Rosji przymus szkolny, dąży też do tego, by przy pomocy każdej szkoły wychować przyszłe pokolenie zdolne do ostatecznego zrealizowania komunizmu, dla którego — wedle oświadczeń rządu — w epoce dyktatury proletariatu przygotowuje się dopiero warunki. Przymus szkolny miał być z początku 10-letni, później ograniczono go do 4-letniego, obecnie realizuje się już siedmioletni. Pociągało to za sobą konieczność wykształcenia ogromnych mas nauczycieli. Plan pierwszej pięciolatki zakładał, że w tym czasie dla szkolnictwa początkowego trzeba wykształcić 163.700 nowych nauczycieli. Dominował więc w tym czasie w całej pełni problem ilościowy i przyczynił się — wedle słów ludowego komisarza oświaty, Bubnowa — do zlekceważenia jakości. Nie wystarczyła bowiem obrona przez władze normalna droga kształcenia, ale z całą siłą narzuciła się inna — przygotowanie tzw. „*kratkosroczników*”. Jeśli zważyć, że od 1928/29 do 1932 r. przygotowano w ten sposób 117.000 nauczycieli, to

1) Objęcie całego terytorium Związku wymagałoby zbyt dużo miejsca, ograniczymy się więc do największej z nich Republiki Rosyjskiej (R. S. F. S. R.), która wywiera bardzo silny wpływ na kształtowanie się szkolnictwa w całym Związku. Ponieważ Związek nie ma osobnego komisariatu ludowego oświaty, która jest pozostawiona kompetencji poszczególnych republik związkowych, bardzo często rolę tę spełnia Ludowy Komisariat Oświaty Republiki Rosyjskiej. Zacierają się więc często granice zasięgu rozporządzeń tego komisariatu, bywa objęta nimi Republika Rosyjska, bywa i cały związek.

uznać należy, że w okresie pierwszej pięciolatki ta skrócona, wyjątkowa droga była właściwie zasadniczą. Kandydaci na nauczycieli w czteroletniej szkole początkowej (tzn. czterolatce) kończyli dziesięciomiesięczne kursy nauczycielskie, na które przyjmowano osoby w wieku od 17 do 35 lat z wykształceniem, teoretycznie biorąc, w zakresie tzw. siedmiolatki. Jednak stwierdzono urzędowo, że jeszcze w r. 1932/3 kursy trwały często 3 do 4 miesięcy, census przepisany miało przeciętnie 31% słuchaczy, reszta zaś ukończoną też samą czterolatką, do której po kursie wracała w charakterze nauczyciela. Wszyscy ci nauczyciele muszą kształcić się dalej, a więc zdobywać kolejno w czasie pracy wykształcenie w zakresie siedmiolatki, a potem techniki pedagogicznej. Opiekuje się tym ich doksztalceniem z jednej strony, w zakresie 7-latki, sieć specjalnych instytutów z centralnym instytutem podnoszenia kwalifikacji pracowników oświecenia publicznego na czele, z drugiej, w zakresie techniki, omówione niżej oddziały wieczorowe i korespondencyjne technik pedagogicznych. Ta droga kształcenia nauczycieli trwa nadal i obecnie, bo zapotrzebowanie nauczycieli jest ciągle wielkie, między innymi z powodu ciągłej ucieczki od zawodu zarówno kandydatów, przygotowujących się dopiero do zawodu, jak i czynnych już nauczycieli. W 1934 r. ludowi komisarze oświaty i zdrowia razem z Komsomołem ogłosili, opierając się na mowie Stalina na XVII zjeździe partii, odezwę do młodzieży Związku, by szła na lekarzy i pedagogów, gdyż w samej Republice Rosyjskiej brak jest 40.000 lekarzy i 100.000 nauczycieli.

Rosyjskie władze szkolne za drogę zasadniczą uznały specjalne instytucje kształcenia nauczycieli, tj. techniki pedagogiczne i instytuty nauczycielskie. Dla czterolatki przygotowuje nauczycieli trzyletnia *te ch n i k a p e d a g o g i c z n a* (*pedagogiczeskij technikum, pedtechnikum*), przyjmująca kandydatów, którzy złożą egzamin wstępny w za-

kresie tzw. siedmioletki. Technika ma zasadniczo 4 wydziały: szkolny, pozaszkolny, przedszkolny i wychowania fizycznego, przygotowuje więc oprócz wspomnianych wyżej nauczycieli (wydział szkolny) także pracowników do pracy z dziećmi w siedmioletce w zakresie zajęć nie ściśle szkolnych, np. w organizacjach uczniowskich (wydział pozaszkolny), pracowników dla instytucji wychowania przedszkolnego (przedszkolny), oraz nauczycieli wychowania fizycznego dla siedmioletki.

Technice zakreślono bardzo szerokie zadania, ma bowiem ona być pomocnikiem władz szkolnych, centrum pracy pedagogicznej i pomocy dla czynnych pracowników pedagogicznych, centrum pracy społeczno-politycznej i kulturalno-oświatowej dla szerokich mas swego regionu. W związku z tym technika ma na swoich wydziałach po 3 oddziały: a) dzienny, dla uczniów nie pracujących w wieku od 15 do 25 lat, b) wieczorny, dla pracowników pedagogicznych w wieku od 15 do 35 lat, czynnych w pobliżu oraz c) korespondencyjny, dla pracowników oświatowych bez względu na wiek. Przy technice organizuje się przy tym zasadniczo wspomniane wyżej, krótkotrwałe kursy nauczycielskie.

Program nauki na wszystkich 4 wydziałach techniki składa się z 3 działów: 1) nauki komunizmu (ekonomia polityczna z polityką ekonomiczną, podstawy leninizmu), 2) przedmiotów ogólnokształcących (historia, język rosyjski i literatura, język obcy, matematyka i astronomia, chemia, przyroda, geografia fizyczna, polityczna i ekonomiczna, nauka wojenna z wychowaniem fizycznym, oraz 3) przedmiotów specjalnych, które na wydziale szkolnym obejmują: pedagogikę, pedologię, higienę szkolną, metodyki: języka rosyjskiego, matematyki, przyrody, geografii i nauki pracy, a nadto rysunek z metodyką, muzykę z metodyką, zastosowanie kina i radia w szkole powszechnej.

W roku 1934-35 stosunek tych

3 działów programu na wydziale szkolnym był taki, iż nauka komunizmu zajmowała 7½%, przedmioty ogólnokształcące 50%, a przedmioty pedagogiczne 42½% całego czasu. Rozkład w czasie był taki, iż na pierwszym roku uczono tylko przedmiotów ogólnokształcących (bez nauki wojennej) i artystyczno-technicznych, na drugim w pierwszym półroczu przeważają jeszcze przedmioty ogólnokształcące, a w drugim już przedmioty pedagogiczne, obok których zjawia się nauka komunizmu. Trzeci rok poświęcony jest przede wszystkim przedmiotom pedagogicznym i praktyce pedagogicznej, choć utrzymuje się także nauka komunizmu i przedmioty ogólnokształcące. Dla celów praktyki pedagogicznej istnieje przy technikach specjalna szkoła ćwiczeń, zwykle szkoły początkowe i różnego rodzaju instytucje kulturalno-oświatowe. Podobnie jak całe szkolnictwo sowieckie, techniki pedagogiczne nie tylko nie mają nauki religii, ale troszczą się o wychowanie i propagandę antyreliгиозną.

Organizację życia szkolnego w technikach Ludowy Komisariat Oświaty stara się dokładnie uregulować w ogóle, a także pod względem metodycznym. Istnieją więc szczegółowe przepisy o egzaminach przejściowych, końcowych, o pracy samodzielnej uczniów bardzo silnie akcentowanej, o zachowaniu się nauczycieli i uczniów, ich organizacjach itd.

Cała praca nauczania i wychowania w technikach zmierza do tego, by przygotować pionierów komunizmu, którzy by umieli w swych uczniach wpoić zasady komunizmu, urobić ich na przyszłych budowniczych państwa komunistycznego.

Zupełnie podobnie przedstawia się zagadnienie kształcenia nauczycieli dla szkół średniej niepełnej, odpowiadającej naszej siedmioletniej szkole powszechnej, i pełnej, obejmującej od niedawna 10 lat nauki. Cel jest ten sam, tylko w stosunku do in-



nych szkół. Odczuwa się tu tak samo dotkliwy brak nauczycieli wykwalifikowanych i powołuje się ciągle do pracy niekwalifikowanych, którzy przeważnie rekrutują się z lepszych nauczycieli szkoły początkowej (tzw. „*prodwizen-cy*”). Na rok 1933-4 zakładano przygotowanie na krótkotrwałych kursach 56.700 nowych nauczycieli. Analogicznie, jak w szkole początkowej, nauczyciele niekwalifikowani muszą się dalej doskonalić sami lub przy pomocy specjalnych instytucji i osiągać świadectwa z ukończenia właściwych zakładów kształcenia nauczycieli.

Zasadniczą drogą — wedle intencji Ludowego Komisariatu Oświaty — kształcenia nauczycieli do niepełnej szkoły średniej są dwuletnie instytuty nauczycielskie, przyjmujące, teoretycznie biorąc, kandydatów z wykształceniem w zakresie pełnej szkoły średniej.

Nauczycieli wychowania fizycznego i nauczycieli do pracy pozaszkolnej z młodzieżą przygotowują, jak wyżej wspomniano, techniki pedagogiczne. Instytuty nauczycielskie wyjątkowo mogą istnieć samodzielnie, ale zasadniczo istnieją przy czteroletnich instytutach pedagogicznych, przygotowujących nauczycieli do pełnej szkoły średniej (dziesięciolatki) i są z nimi ściśle związane. Instytuty nauczycielskie dzielą się na 6 oddziałów: historyczny, geograficzny, językowo-literacki, przyrodniczy (dla nauczycieli przyrodznawstwa i chemii), fizyko-matematyczny (dla nauczycieli fizyki i matematyki) i pedagogiki dla dzieci upośledzonych. Osobnych programów dla instytutów nauczycielskich nie ma, mają się one posługiwać programami instytutów pedagogicznych. Nie jest przy tym dość jasne, czy ma to być program dwóch pierwszych lat, jak można by wnosić z tego, że absolwenci instytutów nauczycielskich po co najmniej 3-letniej praktyce w szkole mogą wstąpić bez egzaminu na III rok instytutu pedagogicznego. Według bowiem tzw. planów

naukowych z r. 1934 instytuty nauczycielskie mają takie przedmioty, które w planach naukowych instytutów pedagogicznych występują dopiero na roku IV, np. leninizm, a nie mają np. języka obcego, uczonego na wszystkich kursach instytutu pedagogicznego. Mało pisze się specjalnie o instytutach nauczycielskich, stąd trudno coś dokładnego powiedzieć o treści programowej instytutu nauczycielskiego. Niewątpliwie, sądząc według wspomnianych planów naukowych, program obejmuje tak samo, jak w technikach pedagogicznych, naukę komunizmu łącznie z naukami wojennymi, przedmioty pedagogiczne (psychologia i pedologia, pedagogika, metodyka danej specjalności), praktykę pedagogiczną w dość dużym wymiarze godzin i naukę danego przedmiotu specjalnego. Dominują silnie na obu kursach przedmioty specjalne.

Czteroletnie instytuty pedagogiczne mają charakter szkół wyższych, choć organizację, plany i programy narzuca Ludowy Komisariat Oświaty i oczywiście — tak jak w całym szkolnictwie sowieckim — ciągle je zmienia, mimo nieustannych zapowiedzi, że już na pewno te plany ostatnie będą stałe. Instytuty pedagogiczne dzielą się na wydziały: fizyko-matematyczny, przyrodniczy, pedagogiczny, historyczny, geograficzny, językowo-literacki, pedagogiki dla dzieci upośledzonych, języków nowożytnych.

Instytuty pedagogiczne przygotowują nauczycieli dla szkół średnich, dla fakultetów robotniczych („*rabfaki*”) oraz dla techników, a więc i dla techników pedagogicznych.

Na wszystkich wydziałach instytutów pedagogicznych przewidywano na rok 1934-5 w niemal identycznym wymiarze godzin komunizm (materializm dialektyczny i historyczny, ekonomia polityczna z polityką ekonomiczną, leninizm), nauki wojenne i wychowanie fizyczne, język obcy, przedmioty pedagogiczne (psychologia, pedologia, pedago-

gika i historia pedagogiki, metodyka przedmiotu stanowiącego specjalność, higiena szkolna, praktyka pedagogiczna) i przedmioty specjalne. Oczywiście na wydziale pedagogicznym przedmioty pedagogiczne, jako należące do specjalnych, mają znacznie większy wymiar godzin niż na innych wydziałach, analogicznie komunizm na wydziale historycznym i częściowo także geograficznym. Rozkład przedmiotów jest taki, iż na I i II roku dość silnie dominują przedmioty specjalne. Np. na wydziale fizyko-matematycznym na I roku na 1140 godzin ogółem—800 g., na II na 1160—680 g.; na III roku sięgają już tylko połowy czasu, wzmocnieniu silnemu ulegają zaś przedmioty pedagogiczne, pojawia się praktyka ogólnopedagogiczna i metodyczna. W roku IV stosunek nieco poprawia się na rzecz przedmiotów specjalnych, jeśli wliczyć do nich czas przeznaczony na prace dyplomowe. Praktyka pedagogiczna w tym roku zabiera niemal  $\frac{1}{4}$  całego czasu, ma charakter tylko metodyczny. Komunizm dość silnie występuje na roku II, gdzie zajmuje około 20% czasu. Nauki wojenne występują tylko przez 3 pierwsze lata. Dla umożliwienia organizacji tak silnie podkreślonej praktyki pedagogicznej przewidziane są przy instytutach nauczycielskich i pedagogicznych szkoły średnie jako szkoły ćwiczeń i teren do pracy badawczej. Jak wynika z porównania planów, instytuty pedagogiczne stosunkowo bardziej troszczą się o przygotowanie pedagogiczne, teoretyczne i praktyczne swych wychowanków niż instytuty nauczycielskie, które silniejszy nacisk kładą na wiedzę specjalną.

Instytuty mają, podobnie jak techniki pedagogiczne, nie tylko działy dla zwykłych słuchaczy, ale i oddziały wieczorne dla czynnych nauczycieli niekwalifikowanych.

Istnieją też osobne instytuty wieczorowe i inne instytucje dla dokształcania nauczycieli, które prowadzone są, przynajmniej w teorii, bardzo forsownie.

Na zakończenie zaznaczyć należy, że dane powyższe opierają się na soczewicznych danych urzędowych z roku 1935 i poprzednich. Zaznaczenie tego jest konieczne, bo w całym szkolnictwie sowieckim przepisy ulegają zmianie wyjątkowo szybko i często. Przyczyna tej zmienności tkwi niewątpliwie w znacznej mierze w zbyt wielkich i wygórowanych zamierzeniach, nie liczącymi się zupełnie z realnymi możliwościami kraju.

**13. Niemcy.** Kształcenie nauczycieli w Niemczech ulegało po wojnie zasadniczym zmianom, obecnie zaś przekształca się w myśl zasad rewolucji narodowo-socjalistycznej.

Po wojnie Niemcy miały nadmiar nauczycieli, gdyż z prowincji, które powróciły do Polski i Francji, nauczyciele Niemcy odpłynęli do Rzeszy. Korzystając z tego oraz ze zmniejszenia się liczby dzieci w wieku szkolnym, mogły Niemcy spokojnie obmyślać i powoli wprowadzać w życie reformę kształcenia nauczycieli.

Konstytucja Weimarska, zgodnie z tendencjami, wysuwanymi w tej mierze jeszcze przed wojną, ustaliła, że „kształcenie nauczycieli należy normować jednolicie dla całej Rzeszy według zasad powszechnie obowiązujących dla wykształcenia wyższego”. Ustaliła więc dążenie do oddzielenia kształcenia zawodowego od ogólnego, które miała dać szkoła średnia, do stworzenia jednolitego stanu nauczycielskiego, zarówno bowiem nauczyciele szkół powszechnych jak i średnich posiadaliby studia na poziomie wyższym.

Do reformy kształcenia nauczycieli przywiązywano bardzo wielką wagę. Sądzono, że po upadku cesarstwa — symbolu i więzi militarno-politycznej — należy naród niemiecki wychować do ustroju republikańskiego, który wymaga, aby naród tworzył zespół obywateli, a nie „poddanych”. Obywatele ci muszą być świadomi swoich obowiązków wobec państwa i narodu niemieckiego, muszą być w pełni rozwinięci duchowo,

umysłowo i fizycznie, zdolni do podtrzymywania i rozwijania kultury niemieckiej, tej najsilniejszej po wojnie więzi narodu niemieckiego. Wychować ogół w tym kierunku może przede wszystkim nauczyciel, który ma możność oddziaływania na najszersze warstwy społeczne, tj. nauczyciel szkoły ludowej. Musi on w tym celu stać się czymś więcej niż dawny nauczyciel, a więc wychowawcą narodu (*Volksbildner und Volkserzieher*). Tak precyzowano w Prusach nowe zadania dla kształcenia nauczycieli. Pociągało to za sobą w konsekwencji konieczność wysuwania w kształceniu na plan pierwszy kultury niemieckiej, a więc języka, historii i geografii niemieckiej oraz rozwijania zainteresowań twórczością kulturalną ludową, utrzymywania możliwie ścisłego związku z życiem. Pedagogowie ze swej strony stwierdzili, że zmieniły się poglądy na wychowanie, na których opierał się dawny ideał nauczyciela, a które mówiły o normalnym uczniu, normalnym wychowawcy i normalnej metodzie postępowania przy wychowaniu i nauczaniu. Toteż wysuwali, iż należy wykształcić taki typ człowieka, który by posiadał gruntowną wiedzę, kochał młodzież i umiał na nią oddziaływać w różnych warunkach przy pomocy rozumu i uczucia, sam stale dążył do dalszego kształcenia się zawodowego i miał głębokie poczucie odpowiedzialności zawodowej.

Jednak rząd Rzeszy nie ustalił jednolitych zasad kształcenia nauczycieli i pozostawił to inicjatywie poszczególnych państw Rzeszy. Rozstały się one kolejno z seminariami nauczycielskimi, jedno jak Prusy, Saksonia itd. w ciągu kilku pierwszych lat po wojnie, inne, jak Bawaria, dopiero w roku 1935, przechodząc do rozpoczynania kształcenia nauczycieli wszelkich typów szkół dopiero po ukończeniu przez kandydatów pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej. Obrano przy tym do kształcenia nauczycieli szkół powszechnych dwie drogi, które reprezentowały Prusy i Saksonia. Prusy

utworzyły dwuletnie wyznaniowe akademie pedagogiczne, nie związane ze szkołami wyższymi, stanowiące osobny typ szkoły o poziomie wyższym, poświęcony specjalnie przygotowaniu nowego typu nauczycieli szkół ludowych. Twierdzono, że uniwersytety przez wielowiekową tradycję nastawione są wyłącznie na kształcenie umysłowe swych słuchaczy i urabianie ich na przyszłych uczonych, nie byłyby więc zdolne do podjęcia zadania przygotowania nauczycieli szkół ludowych, zwłaszcza typu „*Volksbildner und Volkserzieher*”. Ten charakter odrębny akademii podkreślano między innymi przez niezwalanie na równoczesne zapisanie się słuchacza do szkoły wyższej i do akademii. Program studiów obejmował 3 działy: 1) kształcenie naukowe, 2) artystyczne i techniczne oraz 3) przygotowanie do pracy zawodowej. Za podstawę kształcenia naukowego uznano pedagogikę wraz z naukami pomocniczymi, np. wstęp do filozofii, socjologia wychowania itd., nadto przewidziano w tym dziale pogłębienie treści, zakresu i wzajemnego związku przedmiotów nauczania w szkole ludowej, badanie ich wartości wychowawczej i kształcącej, naukę o regionie (geografia, ludność, flora i fauna regionu). Kształcenie artystyczne i techniczne obejmowało rysunek, muzykę, ćwiczenia cielesne i roboty ręczne, względnie dla dziewcząt roboty kobiece. Na praktykę kładziono duży nacisk. Akademie miały do rozporządzenia dla praktyki słuchaczy wszystkie szkoły i zakłady wychowawcze w swojej siedzibie, a nadto starano się zorganizować praktykę w szkołach wiejskich. Poza tym słuchacze obowiązkowo brali udział w mających charakter samokształceniowy zespołach pracy, w których zagadnienia do opracowania były obierane zależnie od zamiłowań uczestników zespołu z dziedziny naukowej, artystycznej lub technicznej. W sumie jako minimalne przepisowe obciążenie słuchacza przyjmowano 9 godzin dziennie (łącznie z pracą domową). Budzi to po-

ważne wątpliwości, czy nie ulegał wówczas z konieczności wypaczeniu charakter akademii jako szkoły wyższej. Plany pracy w akademiach były elastyczne i niejednokrotnie dość znacznie różniły się między sobą.

Drugą drogę kształcenia nauczycieli reprezentowała Saksonia, Turyngia i inne kraje, w których kształcenie nauczycieli szkół powszechnych trwało lat 3 i odbywało się w uniwersytetach lub innych uczelniach wyższych, oraz w mniej lub więcej ściśle związanych z nimi instytutach pedagogicznych. Szkoły wyższe obejmowały zazwyczaj ogólne, naukowo-zawodowe kształcenie nauczycieli (filozofia, psychologia, historia wychowania, antropologia, prawo, nauki społeczne, higiena, jeden przedmiot wybrany spośród przedmiotów szkoły powszechnej), zaś instytuty specjalne zagadnienia zawodowe (pedagogika, organizacja szkolnictwa, metodyka, przedmioty artystyczno-techniczne, praktyka pedagogiczna). Duży nacisk kładziono, podobnie jak w Prusach, na praktyczne wykształcenie słuchaczy, którzy odbywali praktykę w szkołach ludowych, istniejących przy instytutach, oraz w szkołach, znajdujących się w różnych warunkach i różnego stopnia organizacyjnego. Plany pracy były tu jeszcze bardziej elastyczne niż w Prusach.

Obie drogi kształcenia nauczycieli kończyły się egzaminem dyplomowym. Następnie, po kilkoletniej praktyce wszyscy nauczyciele składali egzamin, zwany w Prusach drugim egzaminem nauczycielskim. Miał on charakter wybitnie praktyczny i odbywał się w szkole, w której nauczyciel uczył. Celem jego było sprawdzenie, jak nauczyciel radzi sobie w praktyce szkolnej z wychowywaniem i nauczaniem.

Zaznaczyć jeszcze należy, że wprowadzając wykształcenie nauczycieli szkoły powszechnej na poziomie wyższym, troszczono się bardzo, aby nie wpłynęło to ujemnie na dopływ do za-

wodu nauczycielskiego młodzieży wiejskiej. Tworzono więc w wielu wsiach i miastach tzw. *Aufbauschulen*, tj. sześćdziesięcioletnie szkoły średnie, oparte na 7 latach szkoły ludowej, uwzględniające silnie w programie język i kulturę niemiecką, a nadto naukę rysunków i muzyki. Miały one dostarczyć kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Po przewrocie hitlerowskim kształcenie nauczycieli szkół ludowych ulegało stopniowo zmianom. Typem panującym w całych Niemczech stały się wyznaniowe dwuletnie pruskie akademie pedagogiczne, nazwane dla podkreślenia ich charakteru szkołami wyższymi kształcącymi nauczycieli (*Hochschulen für Lehrerbildung*). Nie są one jednak związane z uniwersytetami, które nadal ze względu na swe wyłącznie naukowe, intelektualistyczne nastawienie uznano za nieodpowiednie do przygotowywania nowego typu nauczyciela. W myśl ogólnie w narodowym socjalizmie przyjętej zasady nauczyciel ma stać się wodzem swoich uczniów, a więc kierownikiem i towarzyszem tego typu, jakim był dobry oficer frontowy w czasie wielkiej wojny. Nauczyciel musi więc posiadać odpowiednią tężyznę fizyczną i duchową. Autorytet jego wobec młodzieży ma być oparty na wspólnocie ideałów i dążeń oraz na wzajemnym zaufaniu. Nauczyciel musi być przejęty ideałem rewolucji narodowo-socjalistycznej, by mógł należycie wychować młodzież, gdyż ona dopiero skończy rewolucję i osiągnie jej cel. Do tych założeń musi być przystosowane kształcenie nauczycieli i to zarówno szkół ludowych jak i średnich. Stąd zgodnie z hasłem hitleryzmu: „*Blut und Boden*”, „*Sein vor Wissen*” wprowadzono do programów wyższych szkół kształcących nauczycieli zamiast „socjalistycznych nauk” naukę o rasach, geografii obronną (*Wehrgeographie*), naukę o ziemiach granicznych (*Grenzlandkunde*), etnologię (*Volkskunde*). Frontem do wsi i do granicy mają być skierowane wspomniane szkoły, by przycy-

niły się do związania przyszłych nauczycieli, a przez nich ludności, z ziemią niemiecką, a zwłaszcza nadgraniczną, do zahamowania ucieczki ludności ze wsi do miast. Nauczyciele muszą być tak wychowani, by przywykli dobro ogólne stawiać ponad własne (*Gemeinnutz vor Eigennutz*). Toteż już w roku 1934 było 9 szkół nad granicą wschodnią. Część dawnych akademii, które były przeważnie w większych miastach, została przeniesiona do małych miejscowości, np. z Halle do Jeleniej Góry (Hirschberg). Pierwsza otwarta po przewrocie szkoła została umieszczona w niezbyt dużym nadgranicznym Lemborku, by przyszli nauczyciele zżyli się z warunkami wiejskimi i problemami granicznymi. Kandydaci na przyszłych nauczycieli muszą przed wstąpieniem do szkoły wyższej odbyć swoją obowiązkową służbę pracy, wykazać się pochodzeniem aryjskim i pracą w związkach politycznych. Pierwszeństwo mają członkowie Młodzieży Hitlerowskiej (*Hitlerjugend*) i członkowie Związku Niemieckich Dziewcząt (*Bund Deutscher Mädel*). W czasie studiów, podobnie jak w całym wychowaniu narodowo - socjalistycznym, nacisk ma być położony przede wszystkim na wychowanie fizyczne, potem na kształcenie charakteru i na ostatnim miejscu na kształcenie umysłowe. Dużą wagę przywiązuje się podobnie jak w innych uczelniach wyższych do „ducha życia zespołowego” (*Kameradschaftsgeist*) i wychowywania się wzajemnego w duchu ideologii narodowo - socjalistycznej. Tak np. w czasie studiów słuchacze praktykują w szkołach wiejskich, a nadto parę tygodni pracują u gospodarzy na wsi.

Kształcenie nauczycieli szkół średnich, zwanych zazwyczaj „filologami”, nie zostało jeszcze przekształcone na modłę hitlerowską. Kształcenie to dzieli się na przygotowanie naukowe (względnie artystyczne) i następujące zwykle po nim praktyczne przygotowanie pedagogiczne. Przygotowanie naukowe odbywa

się w uniwersytetach lub w wyższej szkole sztuk pięknych i trwa co najmniej 8 semestrów, a często dosięga do 12. Studia kończą się egzaminem państwowym (*Staatliche Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen*) z 2 dziedzin naukowych jako głównych i jednej jako pobocznej, której można potem uczyć tylko w niższych i średnich klasach szkoły średniej, a nadto w Prusach i Saksonii od razu i z filozofii. Wymagania przy egzaminie są wysokie, a program obszerny. Żąda się, by nauczyciel w zakresie swoich 2 przedmiotów głównych znał dostatecznie obszerną literaturę naukową i metodologiczną, a nadto, aby był zdolny do samodzielnego sądu naukowego, czyli aby był naukowcem. W czasie studiów przyszli nauczyciele słuchają pedagogiki i psychologii, lecz nie muszą zdawać z nich egzaminów. Po zdaniu egzaminu naukowego kandydat (*Studienreferendar*) przechodzi do szkoły średniej; gdzie w ciągu 2 lat (Niemcy północne i środkowe) lub 1 roku, względnie 18 miesięcy (Niemcy południowe) otrzymuje przygotowanie praktyczne. Kieruje nim bezpośrednio dyrektor szkoły, a współdziałają doświadczeni profesorowie. Główną rolę zajmuje psychologia, pedagogika, dydaktyka, metodyka, organizacja szkolnictwa i osobista praca słuchaczy w szkole, przy czym punktem wyjścia do rozważania problemów psychologicznych i pedagogicznych są aktualne wydarzenia z życia szkoły. Przygotowanie pedagogiczne kończy się egzaminem państwowym (*Pädagogische Prüfung*), po którym kandydat otrzymuje tytuł *Studienassessor*.

Po przewrocie hitlerowskim żąda się od kandydatów do zawodu nauczycielskiego odbycia półrocznej służby cywilnej, organizowanej w celu wejścia kandydatów „w kontakt ze wszystkimi klasami społecznymi, z narodem, aby zrozumieć, co ich wiąże z ziemią, ojczyzną i społecznością”, i powoduje, że „całe ich życie powinno być bezinteresowną i spontaniczną służbą narodowi i ojczy-

źnie". Ponadto, zgodnie z wyżej omawianymi hasłami, w czasie studiów przez kilka semestrów część godzin poświęca się na wychowanie fizyczne. Od jesieni 1936 r. wszyscy kandydaci na

nauczycieli szkół średnich w Prusach muszą pierwsze 2 semestry swych studiów spędzać we wspomnianych wyższych szkołach, kształcących nauczycieli.

## WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

### POLSKA.

1. Materiały niedrukowane Ministerstwa W. R. i O. P. 2. Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P., r. 1928, nr 8, statut państwowych pedagogów. Warszawa.
3. Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej. Rozdz. VIII. Kształcenie i dokształcanie nauczycielstwa. Nakł. Min. W. R. i O. P., Warszawa, 1929.
4. DZIERZBICKA MARIA: Zagadnienie nauczycielskie w naszym szkolnictwie powszechnym. Oświata i Wychowanie, 1929, zesz. 1 i 2. Warszawa, 1929.
5. ZBIERSKI K.: Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich. Warszawa, 1930.
6. ROWID H.: Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. Warszawa, 1931.
7. Pamiętnik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego. Warszawa, 1934.
8. O właściwy poziom kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce. Wyd. Związku Naucz. Polskiego. Warszawa, 1936.
9. DR SOBOLSKI K.: Problem kształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych. Pszczyzna, 1937. Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich w Polsce. Biblioteka Polska. Warszawa, 1937.
11. DR SUCHODOLSKI B.: Program liceum pedagogicznego. Oświata i Wychowanie, 1937, zesz. 6. Warszawa.
12. SZULCZYŃSKI Z.: O organizacji państwowych liceów pedagogicznych. Oświata i Wychowanie, 1937, zesz. 6. Warszawa.
13. DR KWIATKOWSKI Z. i DR BIAŁAS ST.: Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół powszechnych. Zbiór przepisów w zakresie administracji szkolnictwa. Lwów, 1937.
14. GRZEGORZEWSKA M.: Przygotowanie nauczycieli do zadań chwili obecnej. (Zarys planu dokształcania nauczycieli szkół powszechnych). Chowania, 1937, zeszyt 9. Katowice, 1937.

### INNE KRAJE.

15. La formation professionnelle du personnel enseignant primaire d'après les données fournies par les Ministères de l'Instruction Publique. B. I. E., Genève, 1935.
16. La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire d'après les données fournies par les Ministères de l'Instruction Publique. B. I. E., Genève, 1935.
17. W. FRASER MITCHELL: The training of teachers in Europe, U. S. A. and the British Dominions, 1920—35. The Year Book of Education 1936. Editor in chief E. Percy. London.
18. Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement 1937. B. I. E. Genève, 1937.

### ANGLIA.

19. Statutory rules and orders 1926. Nr 856. Code of Regulations for Public Elementary Schools.
20. Report of the Departmental Committee on the Training of Rural Teachers. Board of Education, London, 1929.
21. DYBOSKI R.: O szkolnictwie angielskim. Katowice, 1934.
22. WARD HERBERT: The educational system of England and Wales and its recent history. Cambridge, 1935.

## FRANCJA.

23. Atlas de l'Enseignement en France. Comité: Desclos, Barrier, Bouglé, Gastinel, Laugier, Luc, D'Argila. International Examination Inquiry. Commission Française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours en France. 24. L'école normale supérieure. D'où elle vient — où elle va. Documents réunis par C. Bouglé. Hachette, Paris. 25. Le cinquantenaire de l'Ecole de Sèvres 1881—1931.

## ROSJA SOWIECKA.

26. Biuletėn Narodnogo Kommissariata po Proswieszczeniu R. S. F. S. R., Moskwa, wychodzący od 1 września 1935 pod tytułem: 27. Sbornik prikazow i rasporiazenij po Nar-komprosu R. S. F. S. R. Moskwa. 28. DZIERZBICKA MARIA: Kształcenie nauczycielstwa szkół powszechnych za granicą. II. W Rosji Sowieckiej. Oświata i Wychowanie, 1935, zesz. 3. Warszawa. 29. HESSEN SERGIUSZ i HANS MIKOŁAJ: Pedagogika i szkolnictwo w Rocji Sowieckiej. Lwów—Warszawa.

## NIEMCY.

30. Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preussen. Denkschrift des preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin, 1925. 31. ECKARDT: Die neue Lehrerbildung in Deutschland und im Auslande. Weimar, 1927. 32. KRIECK: Die Erneuerung der deutschen Universität. Dr Mannhardt: Nationalsozialismus und Universität. Die deutsche Hochschule. Schriftenreihe zur Erneuerung und künftigen Gestaltung des gesamten deutschen Hochschulwesens. Hsg. von dr. E. KriECK und dr. F. Klausing. Heft I. Marburg, 1933. 33. DR ADAMCZYK T.: Z nowych zakładów kształcenia nauczycieli w Niemczech. Oświata i Wychowanie, 1932, zesz. 3 i 4. Warszawa. 34. BAEUMLER, SEYFERT: Handbuch der deutschen Lehrerbildung, 1933. 35. ECKARDT: Die akademische Lehrerbildung. 1934. 36. KRIECK: Der Lehrberuf. Volk im Werden, 1935, nr 4. 37. DR HAUPT: The Educational Ideals of the German National Socialist Movement. The Year Book of Education 1935. London. 38. Z. S.: Kształcenie nauczycielstwa szkół powszechnych za granicą. I. W Niemczech. Oświata i Wychowanie, 1935, zesz. 2. Warszawa.

# NADZÓR SZKOLNY

napisał

WŁODZIMIERZ GAŁECKI

Nacz. Wydz. w Kuratorium  
Okr. Szkoln. Krakowskiego

**1. Wstęp.** Szkolnictwo każdego kraju podlega nadzorowi ze strony władz państwowych, komunalnych, samorządowych, duchownych czy innych. Które spośród tych władz sprawują właściwy nadzór, zależy to od układu miejscowych stosunków oraz od struktury administracyjno-organizacyjnej szkolnictwa danego kraju. Niekiedy nadzór ze strony jednej władzy wyklucza całkowicie nadzorowanie szkoły przez władzę inną; niekiedy znowu istnieje oboczność nadzoru, a więc np. władze komunalne czy samorządowe sprawują nadzór nad szkolnictwem pod względem gospodarczo - administracyjnym, państwowe natomiast pod względem pedagogicznym czy personalnym, tak jak jest np. w Polsce w stosunku do szkolnictwa powszechnego. Władze duchowne miewają dzisiaj nadzór w zakresie nauczania religii, były jednak czasy, gdy sprawowały go wyłącznie i całkowicie. W większości państw nowoczesnych nadzór nad szkolnictwem należy przede wszystkim do władz państwowych, a mianowicie do tzw. władz administracji szkolnej. Te ostatnie mogą być albo całkowicie zespolone z władzami administracji ogólnej i od szefa prowincji (wojewody, gubernatora itp.) zależne, albo mogą występować zupełnie samodzielnie. Pod względem struktury miewają albo formę zwykłego urzędu, opartego na zasadzie hierarchii urzędniczej, albo formę

kolegialną: rad, zespołów, konferencji, częstokroć z dużym uwzględnieniem czynnika obywatelskiego.

Właściwą czynność nadzoru sprawują z ramienia władz administracji szkolnej specjaliści urzędnicy-pedagogowie, zwani inspektorami szkolnymi, wizytatorami, instruktorami itp. Dzieje szkolnictwa znają i takie przykłady organizacji nadzoru, w których osobami nadzorującymi byli dyrektorowie, względnie profesorowie szkół pod względem stopnia wyższych od tych, które się nadzoruje, a więc np. profesorowie uniwersytetu sprawowali nadzór nad szkołami średnimi, a dyrektorowie tych ostatnich nad szkolnictwem powszechnym danego rejonu. Dzisiaj atoli tego rodzaju organizacja występuje rzadziej i tylko w formie szczątkowej, a mianowicie w postaci pewnego nadzoru szkolnictwa wyższego nad szkolnictwem średnim.

Zaznaczyć wreszcie na wstępie należy, że mówiąc w dalszym ciągu niniejszego artykułu o nadzorze szkolnym, będziemy mieli na myśli wyłącznie te czynniki, które sprawują nadzór nad szkołą bezpośrednio, a nie czynniki wyższych instancji, np. Ministerstwa Oświecenia Publicznego, które także powołane są do sprawowania nadzoru nad szkolnictwem, ale jest to już nadzór pośredni, nastawiony raczej na te instytucje i te osoby, które sprawują nadzór bezpośredni. Czyniąc



to rozróżnienie, mamy na myśli państwa większe, w których władze administracji szkolnej posiadają kilka instancji, zazwyczaj trzy, jak np. w Polsce, gdzie organizacja władz szkolnych przewiduje istnienie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego jako władzy III instancji, kuratoriów okręgów szkolnych jako II instancji, wreszcie inspektorów szkolnych jako władz I instancji dla szkolnictwa powszechnego. Szkolnictwo średnie ma o jedną instancję mniej, zależy bowiem bezpośrednio od kuratoriów, a szkolnictwo wyższe jeszcze o jedną mniej, bo wprost od ministerstwa. W państwach mniejszych i szkoły średnie zależą niekiedy wprost od ministerstwa, a więc w ogóle istnieją co najwyżej dwie instancje władz szkolnych.

## 2. Zadania nadzoru szkolnego.

W czym się wyraża nadzór szkolny? Zagadnienie to sprowadza się od dawien dawna do dylematu: kontrola czy instrukcja? I do dziś dnia właściwie dylemat ten nie stał się bynajmniej przebrzmiałym echem przeszłości; przeciwnie, tu i ówdzie budzi poważne dyskusje. A więc chodzi o to, czy osoba nadzorująca ma czynności swe na terenie szkoły sprowadzać jedynie do kontrolowania pracy kierowników i nauczycieli, i w konsekwencji do oceniania tej pracy, czy też czynności te raczej przybierać mają formę instrukcji i rady pedagogów bardziej uzdolnionych i doświadczonych w stosunku do szarej masy nauczycielstwa.

Ze czynnika kontroli i kwalifikowania wartości pracowników władza nadzorująca wyrzec się nie może, tego tłumaczyć nie potrzeba. Są atoli głosy, które pracę wizytatorów czy inspektorów szkolnych chcą sprowadzić wyłącznie do tego zadania, względnie istnieją praktyki, które ją faktycznie jedynie do tego zakresu ograniczają. Przy takim postawieniu sprawy nauczyciel w swej pracy ściśle pedagogicznej pozostawiony jest sam sobie, względnie oddany jest pod wyłączną opiekę kierowników szkół, którzy sami z kolei nie mają od kogo czerpać rad

i wskazówek. Toteż takie ujęcie zagadnienia nadzoru nie jest wystarczające, a w zakresie pracy inspektorów czy wizytatorów musi bezwarunkowo wchodzić czynnik instrukcji, rady, pomocy.

Cóż przemawia za takim postawieniem sprawy?

Umiejętność nauczania i wychowywania dzieci i młodzieży, jakkolwiek w wysokim stopniu opiera się i opierać się musi na odpowiednim przygotowaniu naukowym w zakresie wiedzy pedagogicznej, jest jednak także w bardzo znacznej mierze umiejętnością praktyczną, tym pełniejszą, im bardziej opartą na szerokim doświadczeniu, rozległej obserwacji, rzetelnej wymianie zdań, poglądów i prób wszelkiego rodzaju. Talent jednostki znaczy tu częstokroć więcej, niż najbardziej gruntowne przygotowanie naukowe. Nauczyciel czy kierownik szkoły w swej własnej pracy zdobywa wprawdzie zarówno teren obserwacyjny i możliwość eksperymentu, jak i szereg cennych doświadczeń; zakres i teren tych możliwości jest jednak stosunkowo niewielki, a poza daną szkołą istnieje przecież ogrom pracy innych szkół i pedagogów, wśród których nie brak zapewne wielkich talentów i wyników niecodziennych. Tego wszystkiego nauczyciel czy kierownik jednej szkoły widzieć i obserwować nie może, a wartości płynące z porównania swojej pracy z pracą innych dla nich tak jakby nie istniały. Gdy jednak na teren szkoły schodzi w charakterze wizytatora czy instruktora dojrzały, nieprzeciwny i doświadczony pedagog, wzniesiony on ze sobą te właśnie wartości, których danej szkole brak, bo prócz osobistej wiedzy także to wszystko, co na znacznie szerszym terenie swojej pracy drogą obserwacji i porównawczej oceny zdobył. Może więc spowodować dopływ do szkoły świeżego powietrza, przyczynić się do podnoszenia jej wartości, może bronić szkołę przed zasklepieniem się w rutynie raz wyrobionych form — ale jedynie pod warunkiem,

że w pracy swej będzie nie tylko zimnym kontrolerem, lecz instruktorem, doradcą i pomocnikiem, który szkołę pragnie podnieść i ulepszyć.

Nie dość na tym. Władze państwowe czy inne, bądź utrzymujące szkoły, bądź sprawujące nad nimi nadzór, oceniając wartość wychowania młodzieży dla rozwoju państwa czy szczęśliwości społeczeństwa, w większości wypadków ustalają dla szkolnictwa programy nauczania i wychowania oraz wytyczne organizacyjne. Nie wystarczy ustalić je na papierze i podać do wiadomości nauczycielstwa, trzeba z jednej strony śledzić wykonywanie ustalonych norm i przepisów, aby ocenić ich wartość i powodować konieczne i korzystne zmiany — i do tego wystarczy kontrola; z drugiej strony jednak należy przychodzić nauczycielstwu z pomocą w należyтым zrozumieniu intencji i wskazówek czynników prawodawczych i strzec szkołę przed ich choćby mimowolnym spaceniem. Do tego drugiego, niestychanie ważnego zadania nie wystarczy kontroler, potrzebny jest instruktor. Toteż władze, którym zależy na dobrym wykonaniu wytycznych, muszą mieć w osobie wizytatorów czy inspektorów doświadczonych doradców.

A zresztą jakimże okiem spogląda kierownik szkoły czy nauczyciel na przedstawiciela nadzoru szkolnego, który tylko kontroluje, ocenia, wytyka błędy czy krytykuje, a nie potrafi czy nie chce jednocześnie pouczyć czy wskazać, jak czynić należy. Toteż nie tylko dobro państwa, społeczeństwa i szkoły wymaga od pracy wizytatorów czynnika doradczo-instrukcyjnego, wymaga go także prestiż władz nadzorczych oraz czynników nadzorujących i nadzorowanych.

Szkoła nie jest kasą skarbową, którą należy rewidować, ani wagonem kolejowym, w którym się sprawdza, czy wszyscy pasażerowie posiadają odpowiednie bilety. Szkoła jest niestychanie precyzyjnym, żywym organizmem zbiorowym, pracującym dla przyszłości i w znacznej mierze wartość tej przyszło-

ści warunkującym, toteż musi kroczyć drogą właściwą, nie może zbaczać na manowce, nie może rutynizować się i martwić, lecz przez ciągłą ewolucję powinna się rozwijać i doskonalić, odpowiadając duchowi czasu i zasadom prawdziwego postępu. Takiej szkoły nie wystarczy kontrolować; takiej szkole należy się ze strony władz troskliwa opieka i pomoc, które znajdują realny wyraz w przedstawicielach nadzoru szkolnego.

**3. Zasady wyboru personelu nadzorczoego.** Z tak postawionego zadania nadzoru szkolnego wynikają postulaty, jakie stawiać należy tym wszystkim, którzy ten nadzór sprawują.

Wizytator, inspektor czy instruktor musi być przede wszystkim pracownikiem pedagogicznym o walorach i uzdolnieniach nieprzeciętnych, indywidualnością pedagogiczną wybitniejszą, która już przez same swoje osobiste cechy wnosiłaby do szkoły pewne wartości pozytywne. Musi to być człowiek o dużym doświadczeniu, najlepiej taki, który przeszedł przez rozmaite szczeble pracy szkolnej, pozwalającej ogarnąć całokształt zagadnień szkolnych. Błędy rażące i niewybaczalne popełnia ta władza, która mianuje przedstawicielami nadzoru szkolnego szare, przeciętne jednostki z tłumu nauczycielskiego, częstokroć młode i nie posiadające dostatecznego wyrobienia i doświadczenia administracyjno-pedagogicznego. Wizytator, inspektor czy instruktor musi doskonale znać i wyczuwać tendencje wychowawcze czynników kierujących oświatą danego kraju, musi być doskonałym rzeczoznawcą w dziedzinie przepisanych programów i planów wychowania i nauczania, winien posiadać zdolności obserwacyjne i umiejętność wyławiania rzeczy dobrych i wartościowych, musi być świadom wreszcie dróg postępu pedagogicznego. W stosunkach ze szkołą i nauczycielstwem musi odznaczać się pogodą i życzliwością, umiejętnością koleżeńskiegotraktowania kierowników i nauczycieli, co bynajmniej nie wyklucza mocnej, uza-

sadnionej i wyraźnej egzekutywy, która stanowi podstawową cechę jego pracy. Na teren szkoły przedstawiciel nadzoru winien wnosić pewną dozę zapału czy entuzjazmu, musi umieć obudzić zainteresowanie i pęd do ciągłego doskonalenia się.

Stojąc na stanowisku instrukcji obok kontroli, z kolei musimy zdać sobie sprawę, jak należy pojmować zakres pracy wizytatora czy inspektora szkolnego.

Nie ulega wątpliwości, że zarówno kontrola, jak obserwacja i instruowanie powinny ogarniać całość szkoły, jej pracy i jej zadań, i nie mogą ograniczać się tylko do jakiegoś jej odcinka. A więc wizytatora obchodzi zarówno strona organizacyjna i administracyjna zakładu, jak i praca dydaktyczna czy wychowawcza; wszystkie te dziedziny bowiem łączą się ze sobą jak najściślej, są wzajemnie od siebie uzależnione, jakąś linią demarkacyjną oddzielić się nie dadzą; wszystkie tworzyć powinny jedną harmonijną całość. Tu jednak nastęrcza się wątpliwość, czy wizytator lub inspektor mogą w jednej osobie ogarnąć całość treści przedmiotowej i metodycznej w zakresie wszystkich gałęzi wiedzy, zamkniętych w ramach programu szkolnego, zwłaszcza, gdy chodzi o szkoły wyższego stopnia, np. szkoły średnie. Czy więc podołają swemu zadaniu, zwłaszcza pod względem metodyczno-dydaktycznym?

Współczesna rzeczywistość odpowiada na to pytanie raczej przecząco i dlatego częstokroć obok instytucji kontrolno-instrukcyjnej wizytatorów czy inspektorów wprowadza się ściśle doradczą instytucję instruktorów czy kierowników ośrodków lub ognisk metodycznych poszczególnych przedmiotów. Do nadzoru szkolnego w ścisłym tego słowa znaczeniu należy tylko pierwsza instytucja, druga bowiem pozbawiona jest zazwyczaj cech kontroli i nie posiada bezpośredniej oficjalnej egzekutywy. Można oczywiście zamiast tego pomyśleć o zorganizowaniu zespołów tzw. wizytatorów przedmiotowych, ale w takim razie na

teren szkoły schodzić będzie spośród nich kilku czy kilkunastu, i wyłania się zagadnienie: kto ogarniać będzie całość pracy szkolnej i jak wyglądałaby konsekwentna egzekutywa? A więc pewien podział ról jest konieczny.

Omówimy z kolei obszerniej każdą z tych dwu instytucji.

**4. Ogólne zasady pracy wizytacyjnej.** Wizytator czy inspektor jest urzędnikiem administracji szkolnej, ściślej biorąc, jej pracownikiem pedagogicznym. W stosunku do podległych sobie szkół musi mieć wyraźny charakter zwierzchności, a to w celu należytego postawienia zagadnienia egzekutywy.

Wizytator czy inspektor powinni mieć przydzielony sobie rejon wizytacyjny, mniej lub więcej stały. Należałoby przyjąć jako zasadę, że wizytator pracuje w tym samym rejonie przynajmniej przez 3—4 lata, aby miał możliwość dokładnego poznania warunków całego rejonu i poszczególnych szkół i pozytywnego poparcia ich usiłowań rozwojowych własnym doświadczeniem i walorami własnej osobowości. Z drugiej strony nie jest rzeczą wskazaną, aby dany rejon wizytacyjny był przydzielony jednemu człowiekowi na czas bardzo długi, względnie na stałe. Zmiana przydziału rejonów co kilka lat jest bardzo pożądana, nawet konieczna, umożliwia to bowiem wizytatorowi rozszerzanie jego obserwacji i zwiększanie skali porównawczej, a szkołom pozwala odświeżać wpływy, jakie na nią działają. Stale ten sam wizytator czy inspektor, dając ciągle te same mniej więcej wskazówki, po pewnym czasie na danym terenie wyczerpuje się i jałowieje. A więc zarówno ciągłe, coroczne zmiany nadzorców, jak i nadmiernie długa działalność tych samych ludzi na danym terenie są szkodliwe.

Przez rejon wizytacyjny należy rozumieć pewną grupę szkół, którą dany człowiek nadzoruje. Grupa ta powinna być terenowo zwarta, gdyż warunki bytu i rozwoju szkół, formy ich życia i działalności zależą w znacznej

mierze od warunków regionalnych. Praca w szkołach, należących do rozmaitych i różnorodnych regionów, jest dla wizytatora utrudniona. Można i należy odeń wymagać gruntownego poznania warunków jednego lub co najwyżej dwu do trzech zbliżonych do siebie regionów, bo obowiązkiem wizytatora czy inspektora jest poznanie nie tylko samych szkół, ale i środowiska społecznego, w którym się one znajdują, jak również warunków geograficznych i gospodarczych terenu. Rozważanie potrzeb i zadań szkoły może być skuteczne dopiero na takim tle.

A jak wielki może być rejon wizytacyjny? Ile szkół może czy powinien obejmować? Zupełnie ścisła odpowiedź na to pytanie jest trudna, zależy to bowiem od wielkości szkół, warunków komunikacyjnych, przestrzeni, dzielących jedną szkołę od drugiej itp. Trzeba przyjąć takie rozwiązanie zagadnienia, przy którym wizytator czy inspektor mogliby corocznie przynajmniej jednokrotnie porządnie zwizytować każdą szkołę. Biorąc przeciętnie, 20 szkół średnich, a 50 powszechnych rozmaitego typu powinno by stanowić granicę maksymalną. Nie można liczyć na to, aby wizytator czy inspektor, przy różnorodnych zajęciach urzędowych oraz konieczności pracy nad sobą, mógł spędzać w terenie przeciętnie więcej, jak 12 do 15 dni miesięcznie.

Na terenie zwykłej kilkuklasowej szkoły wizytujący powinien spędzić corocznie dni kilka. Kontrolować można zakład rządziej i krócej; instruować rządziej i krócej nie podobna. Im szkoła większa, tym więcej wymaga czasu.

Wizytujący powinien dążyć przede wszystkim do tego, zwłaszcza w początkach swej pracy w danym rejonie, aby szkołę możliwie wszechstronnie i możliwie dokładnie p o z n a ć. Poznawanie to odbywać się musi w warunkach normalnego, codziennego biegu życia szkoły, toteż wizytator czy inspektor powinni kłaść nacisk mbcny na to, aby wizytacja nie wypaczała normalnego toku pracy, aby z racji wizytacji z niczego,

co było zamierzone, w szkole nie rezygnowano, aby nie robiono z dni wizytacyjnych dni dla szkoły wyjątkowych, nie wysuwano rzeczy na pokaz, nie konstruowano lekcji specjalnie dla wizytatora. Zachowanie się wizytatora powinno być takie, aby nie mąciło porządku szkolnego, a jego osoba nie może sprawiać szkole kłopotu. Wizytator jest cichym i spokojnym obserwatorem i współpracownikiem szkoły, a nie wysokim dygnitarzem, który pozwala na obnoszenie swej osoby po zakładzie i celebrowanie uroczystości ku jego czci.

Jak rzekliśmy, wizytator wgląda we wszystkie dziedziny pracy szkolnej.

**5. Nadzór nad pracą dydaktyczną.** W dziedzinie nauczania, a więc pracy dydaktycznej, obowiązują wizytatora dokładne uświadomienie sobie warunków, w jakich odbywa się nauczanie, i tego wszystkiego, co należy do tzw. organizacji nauczania. A więc bada wizytujący stan pracowni szkolnych, pomocy naukowych i biblioteki, konstatując zarówno potrzeby jak i coroczny w tej dziedzinie postęp; bada rozkład godzin lekcyjnych zarówno z punktu widzenia jego zgodności z przepisany planami nauki, jak i z punktu widzenia jego wartości pedagogicznych; interesuje się rozdziałem czynności pomiędzy poszczególnych nauczycieli, rozpatruje go w związku z odpowiednimi formalnymi i merytorycznymi kwalifikacjami członków grona; wgląda w planowość nauczania, ujawniającą się w rozkładzie materiału na poszczególne okresy roku szkolnego; konstatuje charakter i zakres hospitacyjno-instrukcyjnej pracy kierownika zakładu.

Ze stanem nauczania bezpośrednio zapoznaje się wizytator na lekcjach, hospitując je podczas wizytacji możliwie najliczniej. Gdy chodzi o pierwsze ze szkołą zetknięcie, wypadnie poznawać równomiernie wszystkich nauczycieli zakładu, przy wizytacjach dalszych byłoby rzeczą słuszną otoczenie szczególną opieką nauczycieli młodszych lub mniej wyrobionych czy uzdolnionych, bez tracenia

z oczu nauczycieli bardziej doświadczonych czy wybitnych, od których wizytator niejednokrotnie sam może wiele skorzystać. Ilość wizytowanych lekcji jednego nauczyciela w czasie jednej wizytacji nie da się w formie wskazówki sprecyzować, zależy to bowiem od bardzo wielu różnorodnych czynników, jak czas trwania wizytacji, liczebność grona, indywidualne właściwości tego lub innego nauczyciela itp. Oczywiście pożądane jest wizytowanie kilkakrotne, zwłaszcza na lekcjach z kolei po sobie w tej samej klasie następujących, taki bowiem sposób pozwoli zaobserwować pracę nauczyciela na jej dłuższym odcinku i ocenić jej układ, metodę czy konsekwentność. Należałoby natomiast przestrzec przed hospitowaniem zaledwie fragmentów lekcji, taka bowiem wizytacja zasadniczo nic nie daje oprócz wrażenia lekceważenia pracy nauczyciela. Trzeba pamiętać, że wizytator, kontrolując pracę nauczyciela, jednocześnie ocenia go, a zatem prymitywne nakazy sprawiedliwości wymagają, aby ocena ta była oparta na podstawach dostatecznie solidnych.

Zasadniczo wizytator na lekcjach hospitowanych powinien być jedynie obserwatorem i nie może zakłócać toku lekcji w jakikolwiek sposób. Ponieważ jednak badaniu wizytującego podlega nie tylko metoda nauczania, atmosfera lekcji itp., ale także wyniki, jakie nauczyciel pracą swą osiągnął, jest rzeczą możliwą i słuszną, zwłaszcza, gdy normalny tok lekcji nie daje dostatecznego materiału, aby przeprosiwszy nauczyciela zabrał mu część godziny na osobiste przepytanie uczniów. Byłoby również wskazane, aby wizytujący, gdy zachodzi tego szczególna potrzeba, pokazał nauczycielowi taką czy inną metodę, taki czy inny sposób prowadzenia lekcji, zwłaszcza w zakresie przedmiotów, które stanowią specjalność wizytatora; nie może się to jednak dziać niespodziewanie, przez odsunięcie nauczyciela od lekcji i przejęcie jej z jego rąk, ale musi być poprzedzone rozmową z nauczycielem i powiadomie-

niem klasy, że lekcję prowadzić będzie wizytator. Pamiętajmy jednak, że prowadzenie lekcji z obcą, nieznaną nam dobrze młodzieżą jest zadaniem trudnym i częstokroć zawodnym, zaryzykować je preto może tylko pedagog bardzo doświadczony po uprzednim, choćby ogólnym, zapoznaniu się z klasą i jej poziomem.

Wizytacja lekcji czy cyklu lekcji każdego nauczyciela powinna być z reguły zakończona konferencją z tym nauczycielem, na której omawia się zarówno dodatnie, jak i ujemne cechy lekcji, wysłuchuje się wyjaśnień nauczyciela i udziela mu się konkretnych wskazówek, obowiązujących go na przyszłość. Pozostawiać lekcji, choćby najlepszej, bez omówienia nie należy, wygląda to bowiem na lekceważenie nauczyciela, względnie łatwe przechodzenie nad jego pracą do porządku dziennego. Na takiej konferencji indywidualnej obecny być powinien dyrektor czy kierownik szkoły, do którego należeć będzie dalsza egzekutywa, przy czym o ile dyrektor był obecny na omawianej lekcji, należy mu dać możliwość, jako bezpośredniemu zwierzchnikowi i dydaktycznemu kierownikowi nauczyciela, wypowiedzenia swoich o lekcji uwag. W wypadkach różnicy zdań głos decydujący powinien mieć oczywiście wizytator.

Jakie wymagania należy postawić wizytatorowi czy inspektorowi szkolnemu w zakresie jego kompetencji dydaktycznych? Kompetencje te muszą być z natury rzeczy w pewnej mierze ograniczone, nie podobna bowiem żądać nawet od najbardziej wykształconego i wyrobionego pedagoga całkowitej wszechstronności, zwłaszcza na poziomie szkoły średniej i przy dzisiejszym rozwoju metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów. A więc: wymagać można i należy, aby wizytujący znał bardzo dokładnie obowiązujące programy i wskazówki metodyczne oraz aby opanował wiedzę w zakresie przedmiotów kursu szkolnego przynajmniej na poziomie obo-

wiązujących podręczników szkolnych, oczywista poza swoją specjalnością, w której obowiązuje przygotowanie i wyrobienie dostatecznie gruntowne i głębokie. Wizytator musi się dobrze orientować we wskazaniach dydaktyki ogólnej; a gdy chodzi o metodykę poszczególnych przedmiotów, winien opanować tylko jej zasadnicze postulaty, oddając pogłębienie zagadnień i wskazówek metodycznych w ręce specjalnych instruktorów, o których już była i będzie mowa.

Dużo światła na stan i wyniki nauczania w szkole rzucają zeszyty uczniowskie i zawarte w nich prace pisemne. Toteż dziedzina ta nie powinna ująć uwagi wizytatora. Zwróci on uwagę również na zagadnienia lektury młodzieży oraz wycieczek krajoznawczych, związanych z nauczaniem poszczególnych przedmiotów.

#### 6. Nadzór nad pracą wychowawczą.

W stopniu możliwie gruntownym włączyć się wizytator czy inspektor także w formy i wyniki pracy w c z e j zakładu. Nie wystarczy tu zapoznanie się z ogólnymi planami wychowawczymi szkoły, czy z planami poszczególnych opiekunów klasowych, względnie organizacji uczniowskich, nie będzie można poprzestać na konferencjach z dyrektorem czy nauczycielami, prowadzącymi pracę wychowawczą na poszczególnych odcinkach życia szkolnego, ale wypadnie zetknąć się z samą młodzieżą, wejść z nią w kontakt bezpośredni czy przez specjalnie zorganizowaną pogawędkę, czy przygodnie, czy wreszcie przez obecność na zebraniach młodzieżowych organizacji. To ostatnie będzie celowe i skuteczne tylko o tyle, o ile zebrania te będą wynikiem normalnego biegu pracy, a nie zostaną zwołane jedynie dla popisania się przed wizytatorem. Niekiedy może się okazać celowym przejrzanie protokołów zebrań uczniowskich.

Bezpośrednie zetknięcie się z młodzieżą pozwoli wizytatorowi zrobić sobie zdanie o jej postawie, karności, wy-

robieniu społecznym, może nawet o poglądach na tę czy inną sprawę — słowem o wynikach pracy wychowawczej szkoły, pracy tej kierunku i nasileniu. Na podstawie uświadomienia sobie momentów wychowawczych wizytowanych lekcji, przeglądu prac pisemnych, planów wychowawczych oraz przez rozmowy z gronem i z młodzieżą wizytator postara się zrobić sobie możliwie wyraźny pogląd na to, jak wygląda w szkole wychowanie religijno-moralne, społeczne i państwowe. Nie ujdzie uwagi wizytatora także zarówno dziedzina wychowania fizycznego (ćwiczenia, gry i zabawy, sporty, wycieczki terenowe), jak i wychowania estetycznego (estetyka wnętrza szkolnego, rysunek, muzyka, śpiew, taniec). Dziedzina pracy i wpływów wychowawczych jest znacznie bardziej nieuchwytna w wynikach, aniżeli dziedzina pracy dydaktycznej; wymaga więc specjalnej wnikliwości wizytatora, badań gruntownych i bardzo ostrożnego ferowania zwłaszcza przedwczesnych wyroków.

W związku z badaniem stanu wychowania, w szczególności wychowania fizycznego, pozostaje konieczność zainteresowania się dziedziną higieny, począwszy od higieny lokalu szkolnego i poszczególnych jego pomieszczeń, poprzez stwierdzenie czystości i schludności młodzieży aż do rozmów z lekarzem szkolnym na tematy zdrowotności uczniów oraz stosowanych i propagowanych w szkole zasad higienicznych.

#### 7. Nadzór nad stanem organizacyjnym szkoły.

Z kolei wizytujący przystąpić musi do zbadania kancelarii szkolnej, a w szczególności tzw. b i u r o w o ś c i p e d a g o g i c z n e j.

Niezwykle cennym materiałem do uświadomienia wizytatora o biegu życia szkolnego i wysiłkach grona będą protokoły rady pedagogicznej, które należałoby z reguły przeglądać, jednocześnie kładąc nacisk na to, aby były systematycznie, wyczerpująco i porządnie prowadzone oraz aby zawierały odzwierciedlenie istotnego stanu rzeczy. Katalogi okre-

sowe wraz z tzw. arkuszami obserwacyjnymi albo kartami indywidualnymi uczniów, zawierającymi charakterystyki młodzieży, rzuca światło na zagadnienie oceniania młodzieży i egzekutywy wychowawczo - dydaktycznej. Przejrzenie dokumentów uczniów, protokołów egzaminów wstępnych, prac egzaminacyjnych, decyzji dyrekcji czy rady pedagogicznej w sprawie kandydatów do szkoły pouczy wizytatora o sposobie przyjmowania młodzieży, stopniu przestrzeganej selekcji, wykonywaniu obowiązujących przepisów etc. Niezwykle charakterystyczne i cenne okazać się mogą także inne księgi, jako to: odezwy dyrektora do nauczycielstwa i młodzieży, księgi kronikalne, notujące wydarzenia życia szkolnego czy poszczególne klasy itp.

Jeżeli nadzór szkolny danego kraju nie przewiduje kontroli oraz instrukcji ze strony specjalnych urzędników gospodarczo-rachunkowych, wypadnie wizytatorowi zapoznać się także i z tą dziedziną, badając od czasu do czasu księgi i stan inwentarza, księgi rachunkowe, zagadnienia gospodarcze. A nawet w wypadkach istnienia urzędników nadzoru gospodarczo-rachunkowego uświadomienie sobie tej dziedziny, chociażby w pewnym stopniu, jest konieczne, aby wizytator mógł sobie urobić pojęcie o całości stanu szkoły i jej potrzeb oraz o administracyjno - gospodarczej pracy dyrektora. W szkołach prywatnych nie jest dla wizytatora rzeczą obojętną budżet szkoły, normy czesnego i poborów nauczycielskich, wypłacalność właściciela i jego stosunek do dyrektora i potrzeb szkoły. Zetknięcie się osobiste wizytatora z właścicielem szkoły jest nie tylko pożądane, ale wprost konieczne.

Jeżeli szkoła posiada obiekty wychowawcze, wykraczające poza ścisłe granice zakładu, jako to: internat, osiedle szkolne, kolonie letnie, ogrody, parki, stadiony itp., wizytator musi je poznać dokładnie. Nawet wtedy, gdy bursa nie jest ściśle ze szkołą związana, ale mieszkają w niej uczniowie czy uczennice danego

zakładu, wizytator musi zejść na teren bursy i uświadomić sobie jej walory czy braki.

Podobnie interesuje się wizytator stosunkiem szkoły do rodziców, opiekunów młodzieży i miejscowego społeczeństwa, jej rolą kulturalną w środowisku, ewentualnie jej działalnością oświatową na zewnątrz.

Jak widzimy — zakres obserwacji niestęchanie rozległy. Czy można temu wszystkiemu podołać przy kilkudniowej wizytacji? Oczywiście — nie. Ale dlatego właśnie w danym rejonie wizytator powinien pracować lat kilka, aby mógł rejon i szkoły poznać należycie. Nie tracąc z przed oczu całości zakładu i wszystkich związanych z jego życiem zagadnień, przy każdej bytności w szkole wizytator czy inspektor powinni szczególną pieczę otoczyć pewne wybrane dziedziny i im właśnie poświęcić czasu i uwagi najwięcej. Dlatego też każda wizytacja musi być z góry dobrze przemyślana i uplanowana, nie może być chaotyczna lub przypadkowa. Wizytator powinien widzieć i badać w szkole to, co pragnie zbadać, a nie to, co mu dyrektor podsunie lub co samo wpadnie mu w oko. Sprawą niestęchanie ważną jest umiejętne rozłożenie sobie poszczególnej wizytacji w czasie tak, iżby każdy moment, każda pauza międzyszkolna były należycie wykorzystane. Kto nie posiada tej umiejętności, lub grzeszy nadmierną wielomównością, przez którą zatracą się poczucie czasu, ten czyni wizytację częstokroć bardzo mało produkcyjną zarówno dla siebie, jak i dla szkoły.

**8. Zakończenie wizytacji. Sprawozdanie.** Każda wizytacja powinna być zakończona plenarnym posiedzeniem rady pedagogicznej, którą tylko wyjątkowo zastąpić może końcowa konferencja z dyrektorem czy kierownikiem. Na posiedzeniu tym wizytator, unikając wszelkich momentów osobistych, zbiera syntetyczne swoje spostrzeżenia, w sposób wyraźny i zdecydowany mówi o zaletach i usterkach, stawia postulaty, które winny

być zrealizowane. Dyrekcja i grono mają prawo domagać się od wizytatora szczerego i jasnego postawienia sprawy, wskazówek jasnych i wyraźnych, rad skutecznych i potrzebnych. Wszelkie nie-domówienia, dyplomatyzowanie, owijanie rzeczy w bawełnę muszą być usunięte z pracy wizytatora. Pracownik pedagogiczny nadzoru szkolnego, o ile nie posiada umiejętności czy odwagi mówienia prawdy w oczy i stawiania pewnych zdecydowanych wymagań, zadania swego spełnić należycie nie może. To samo dotyczy konsekwentnej i mocnej egzekutywy. Nie wyklucza to bynajmniej życzliwego stosunku do szkoły i koleżeńskie go traktowania jej pracowników.

Wizytator powinien mieć ambicję wnoszenia do szkoły nowych prądów i zainteresowań, pobudzania nauczycielstwa do pracy twórczej, przestrzegania zasady, że każda wizytacja powinna dać zakładowi nowe korzyści.

Po wizytacji konieczne jest sprawozdanie pisemne. Aby nie zatarty się wrażenia, aby nie pomieszały się z wrażeniami, odniesionymi z innej szkoły, trzeba je zapisać możliwie jak najrychlej po wizytacji, najlepiej bezpośrednio. Najbardziej wskazane byłoby zaprowadzenie w każdej szkole księgi wizytacyjnej, do której wizytujący przed opuszczeniem zakładu wpisuje syntetyczną ocenę stanu szkoły (wskazówki szczegółowe zostały udzielone na posiedzeniu powizytacyjnym) i postulaty, które należy zrealizować. Przy następnym sprawozdaniu trzeba stwierdzić, czy pomienione postulaty zostały wprowadzone w czyn. Ponieważ pisemne sprawozdanie, które jest aktem urzędowym, winno znaleźć się także w urzędzie administracji szkolnej, zwizytowany zakład powinien mieć obowiązek sporządzenia odpisu sprawozdania i przesłania go do urzędu. Jeśli wizytator chciałby dla użytku władz odnotować w sprawozdaniu momenty dodatkowe, których szkole komunikować nie chciał, może uczynić to po otrzymaniu odpisu sprawozdania.

### 9. Ogólne zadania wizytatora.

W końcu zaznaczyć wypada, że wizytator na terenie urzędu administracji szkolnej jest rzecznikiem interesów i potrzeb szkół swojego rejonu, dbałym o ich rozwój i zapewnienie im warunków do tego rozwoju niezbędnych. Jest również opiekunem i rzecznikiem powierzonego jego pieczy nauczycielstwa.

Wypadnie również pamiętać, że wizytator jest pracownikiem pedagogicznym, którego właściwym terenem pracy jest przede wszystkim szkoła, z czego wynika, że na terenie urzędu nie należy go obarczać czynnościami o charakterze biurowo-administracyjnym, jako to załatwianiem akt, sporządzaniem statystyk, planów finansowo - gospodarczych itp., zwłaszcza, że wizytator musi mieć czas na ciągłe uzupełnianie swej wiedzy pedagogicznej i stałe jej podnoszenie do poziomu wymagań i postępu współczesności. Wizytator na terenie urzędu może co najwyżej piastować jakiś referat o charakterze wybitnie pedagogicznym; czynności biurowo - administracyjne załatwiają specjaliści urzędnicy.

**10. Organy instrukcyjne.** Z kolei słów parę o czynnikach ściśle instrukcyjnych, które do nadzoru szkolnego w sensie sprawowania kontroli nie należą, które natomiast wydatnie przyczyniać się mogą do podnoszenia wartości pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół. Czynniki te — jak rzekliśmy powyżej — poniekąd uzupełniają pracę wizytatorów czy inspektorów w zakresie metodyki i dydaktyki poszczególnych przedmiotów.

Organizacja pracy instrukcyjnej w dziedzinie metodycznej może być pomysłana zasadniczo w sposób dwojaki: albo będziemy mieli do czynienia z szeregiem wybitniejszych specjalistów nauczycieli, przydzielonych w charakterze instruktorów do urzędu administracji szkolnej z obowiązkiem odwiedzania i instruowania nauczycieli i szkół, albo pracę instrukcyjną przerzucimy na specjalne ośrodki metodyczne



czy ogniska metodyczne, zorganizowane na terenie tej czy innej szkoły, i oddziaływujące na szereg innych zakładów, przydzielonych do rejonu danego ośrodka. Da się wreszcie pomyśleć istnienie obok siebie obydwu instytucji, z których pierwsza odgrywa rolę zwierzchniczo-koordynującą w stosunku do drugiej.

**11. Instruktorzy - specjaliści.** Zespół instruktorów - specjalistów, zgrupowanych przy urzędzie administracji szkolnej, może być aparatem nader cennym, zwłaszcza gdy chodzi o najwyższą magistraturę szkolną, która, tworząc czy modyfikując programy i wskazówki metodyczne, dobierając dla szkół książki, podręczniki i pomoce naukowe, utrzymując w tych dziedzinach żywy kontakt z nauką i innymi krajami, musi mieć zespół specjalistów-doradców, pozostających w stałym zetknięciu z terenem i warsztatami pracy nauczycielstwa. Będzie najlepiej, gdy instruktorzy sami nie zerwą z pracą szkolną i pełniąc obowiązki instruktorskie jednocześnie będą nauczać swego przedmiotu, oczywiście w bardzo ograniczonej ilości godzin tygodniowo. Schodząc na teren szkół innych, instruktorzy tego typu przychodzą kolegom-nauczycielom z radą i pomocą. Ta pomoc jednak, gdy chodzi o szersze masy nauczycielstwa, musi być dość ograniczona, gdyż ilość szkół, jaką zwiedzić mogą w ciągu roku szkolnego, może być stosunkowo niewielka, wobec czego instruktor na terenie szkoły staje się gościem rzadkim. Tym bardziej nie może skupiać dookoła osoby swej ogółu nauczycieli danego przedmiotu ani kierować ich pracą zespołową w dziedzinie metodycznej. Instruktor czy, powiedzmy lepiej, „wizytator przedmiotowy” tego typu, a więc przydzielony do urzędu administracji szkolnej, jest raczej obserwatorem, doradcą samego urzędu, korektorem zasadniczych błędów w dziedzinie, którą reprezentuje, i tylko częściowo i przy okazji instruktorem nauczycielstwa. Może i powinien być kontrolerem pracy poszcze-

gólnych ośrodków metodycznych, jeśli takowe zostały zorganizowane.

**12. Ośrodki metodyczne.** Właściwa praca instrukcyjna w stosunku do nauczycielstwa rozwijać się może należycie dopiero przy istnieniu takich ośrodków. Powstają one przy szkołach jako warsztaty pracy dydaktycznej w zakresie danego przedmiotu szczególnie wyposażone i rozbudowane, a na czele ich jako kierownicy stoją wybitni nauczyciele. Ośrodek metodyczny, czy ognisko metodyczne, jak się tego rodzaju instytucja w Polsce nazywa — a Polska może być przykładem i wzorem szczególnego rozwoju takich ognisk — posiada wyraźnie określony rejon swej działalności, obejmujący kilkadziesiąt szkół.

Kierownik ogniska, korzystający z przywileju znacznej niżki obowiązujących godzin nauczania, ma za zadanie służyć kolegom-nauczycielom radą i pomocą zarówno wtedy, gdy oni do ogniska po rady czy wzory przybywają, jak i wtedy, gdy on kolegów przy ich warsztatach pracy odwiedza. Porada nie wyczerpuje atoli zadań ognisk metodycznych, albowiem poza funkcją ściśle instrukcyjną kierownik ogniska usiłuje skupić dookoła swej osoby i swego warsztatu kolegów-nauczycieli z rejonu, w celu podejmowania wspólnej pracy zespołowej nad rozwiązywaniem problemów dydaktycznych, w celu wzajemnej wymiany zdań i doświadczeń na okresowo organizowanych konferencjach, słowem w celu pracy twórczej nad rozwojem metodyki danego przedmiotu. I ta zespołowa praca twórcza stanowi szczególną i wysoką wartość ognisk metodycznych i ich wyższość nad instytucją instruktorów, przydzielonych do urzędu administracji szkolnej.

Zarówno instruktor, jak i kierownik ogniska metodycznego nie mogą mieć w stosunku do nauczycielstwa obowiązków kontrolnych, nie stanowią bowiem zwierzchności w hierarchii szkolnej, ale pełnią funkcje organizacyjno-doradcze,

rozwijając swą działalność w płaszczyźnie stosunków koleżeńskich, w atmosferze nieprzymuszonej, na istotnym zainteresowaniu opartej, koleżeńskej współpracy. Muszą to być zatem ludzie, którym obcowanie koleżeńskie i grupowanie kolegów wokół siebie przychodzi z łatwością.

Instruktorzy, a zwłaszcza ogniska metodyczne, są znakomitą rękojmą pięknego rozwoju walorów nauczania, podniesienia jego poziomu, nieustannej czujności i pracy w tej dziedzinie, i chronią przed zabójczymi dla szkoły miazmatami bezwładu, martwej rutyny czy marazmu.

### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. ZIEMNOWICZ MIECZYŚLAW: Rada pedagogiczna, dyrektor, wizytator i ich wzajemny stosunek. *Ruch Pedagogiczny* 1925. 2. ZIEMNOWICZ MIECZYŚLAW: Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. 1931 (osobny rozdział o nadzorze szkolnym: strona 121—129, 97, 332). 3. GEBERT BR.: O wizytacji szkolnictwa powszechnego przez okręgowego wizytatora szkół. 1925. 4. SANDIFORD: Szkolnictwo angielskie. (O nadzorze władzy centralnej nad szkolnictwem). 1927. 5. LACHNOWSKI B.: Wizytacje inspektorskie. *Szkola i Nauczyciel* 1926. 6. LASKOWSKI SKARBIMIR: O wizytowaniu szkół. *Sprawy Szkolne* 1926. 7. B. G.: Czym są i czym mogłyby być wizytacje. *Sprawy Tow. N. S. W.* 1922. 8. PRZYJEMSKI F.: Uwagi w sprawie wizytacji. *Sprawy Tow. N. S. W.* 1925. 9. GEBERT B.: Jak inspektor szkolny powinien wizytować szkołę powszechną. *Sprawy Szkolne* 1925. 10. KOPCZYŃSKI ST.: Inspektor szkolny jako wizytator higieny w szkołach. *Sprawy Szkolne* 1925.

11. DUTTON-SNEDDEN: The administration of public education in the United States. 1922. 12. ZIEHEN J. Über die Führung des Schulaufsichtsamtes an höheren Schulen. 1907. 13. Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich als Anhang zu den „Instructionen für den Unterricht“. 1908. 14. STRAYER GEORGE F.: Die wissenschaftliche Inangriffnahme von Problemen der Schulverwaltung. *Pädagogisches Zentralblatt* 1928. 15. OESTREICH P.: Kollegiale Schulverfassung. *Die neue Erziehung* 1928. 16. SAUPE W.: Kollegiale Schulverfassung. *Die neue Erziehung* 1929. 17. KÖLLING H.: Von kollegialer Schulverfassung und Elternräten. *Die neue Erziehung* 1926.

# OSOBOWOŚĆ UCZNIĄ I METODY JEJ BADANIA

napisal

Dr JÓZEF PIETER

**1. Pojęcie osobowości.** Pojęcie osobowości jest humanistyczne, a nie przyrodnicze. Mówić wprawdzie można o podstawach biologicznych osobowości, nie można natomiast mówić o osobowości biologicznej, jak to czynią niektórzy autorzy. Fakt istnienia osobowości jest wyłumaczalny, a opis teoretyczny możliwy wyłącznie przy pomocy pojęć humanistycznych.

Pojęcia humanistyczne w przeciwieństwie do pojęć przyrodniczych odnoszą się do świata wartości, dotyczą więc wszelkich zjawisk z zakresu tworzenia się wartości, ich zanikania, związku między wartościami a ich twórcami i odbiorcami, z zakresu socjalizacji i personalizacji wartości. Pod nazwą socjalizacja wartości rozumiemy fakty uniezależniania i obiektywizowania się wytworów kulturowych, czyli wyodrębnianie się wartości od twórcy. Twórcami są prawie wszyscy ludzie. Przez nazwę personalizacja wartości rozumiemy fakty aktywnej i biernej asymilacji wytworów kulturowych przez odbiorcę. Odbiorcami są oczywiście wszyscy ludzie.

Świat osobowości a świat wartości moralnych, artystycznych, naukowych, prawnych, religijnych, metafizycznych, wartości dotyczących organizacji społecznej i politycznej, wartości technicznych itp. są to światy częściowo pokrywające się, poza tym ściśle ze sobą

związane. Związek tych światów krótko ująć można w zespoleniu pojęć: kultura i osobowość. Można też powiedzieć inaczej: kultura obiektywna, zwana przez niektórych „obiektywnym duchem”, i kultura subiektywna; jeszcze inaczej, chociaż pleonastycznie: kultura wytworów i kultura twórców - odbiorców. Nie ma osobowości bez kultury, nie ma kultury bez osobowości. Osobowość jest kulturą upodmiotowaną, zsubiektywizowaną, kultura jest uprzedmiotowanym produktem osobowości (a nie po prostu ludzi).

Odgraniczenie zakresowe pojęcia osobowości od pojęć innych, zwłaszcza od kultury, jest daleko łatwiejsze, aniżeli definicja treści istotnej tego pojęcia. Prób definicji tego pojęcia jest wiele, nie ma definicji jednej, jednoznacznej. Mimo różnic w poszczególnych definicjach można przecież wyłowić w nich pewną zgodność w odniesieniu do niektórych cech osobowości.

Tak więc w różnych teoriach humanistycznych podkreślany bywa fakt formalny, że osobowość jest szczególnym układem wartości zsubiektywizowanych. Człowiek po prostu nie tylko przejmuje się i przyjmuje za swoje pewne wartości etyczne, organizacyjne, metafizyczne, religijne, magiczne, naukowe i inne, ale wartości te również w pewien szczególny sposób układu w sobie. Kultura upodmiotowana jest zestro-

jem wartości heterogenicznych, tj. pochodzących ze źródeł różnych i nieporównalnych; w procesie subiektywizacji świat wartości stapia się, zmierza ku całości. W całości tej nie ma rzeczy różnorodnych, są natomiast rzeczy nadrzędne i podrzędne. W realnej osobowości wartości należące do różnych dziedzin kultury obiektywnej są podporządkowane jedno drugiemu. W kulturze obiektywnej świat prawa i moralności nie jest ważniejszy od świata nauki, sztuki, religii. W kulturze subiektywnej są i muszą być wartości ważniejsze od mniej ważnych. W kulturze tej jest i musi być wartość naczelną, np. sumienie, i wartości w stosunku do niej drugorzędne. Kultura obiektywna nie stanowi jakiegś osobowości dla siebie i dlatego płonne są rozważania na temat wyższości obiektywnej wartości jednych ponad drugie. Świat wartości upodmiotowionych stanowi mniej lub więcej wyraźną hierarchię czy piramidę rzeczy ważnych; w kulturze obiektywnej, w „duchu obiektywnym” żadnej hierarchii nie ma.

Wartości upodmiotowane, tj. rdzeń osobowości znajdują swój wyraz, swój znak przeżyciowy w splocie tzw. postaw i przekonań. Postawy i przekonania są sprawą wyłącznie ludzką i nie mniej wyłącznie osobowościową. Nie ma osobowości bez określonych postaw wobec poszczególnych dziedzin wytworów kulturowych, a także wobec poszczególnych elementów świata wartości.

Wśród postaw, jakie urabia sobie osobowość tworząca się, najważniejsze są postawy określane mianem poglądu na świat. Pogląd na świat jest ustosunkowaniem się do zagadnień metafizycznych i etycznych, jakie tworzą się w umyśle ludzkim pod wpływem szczególnego u człowieka rozwoju wyobraźni i pod wpływem samowiedzy. Na tle tych zagadnień powstała kultura filozoficzna i religijna.

W hierarchii wartości, jaka tworzy się u każdego osobnika, pogląd na świat bynajmniej nie musi być wartością

naczelną. Poglądy na świat są same przez się wartościami, ale w genezie osobowości każdy z osobna pogląd na świat jest raczej formą i regulatorem porządkowania i ustalania się wartości. W tym sensie pogląd na świat odgrywa rolę szczególną w krystalizowaniu się osobowości. Pogląd na świat jest układem postaw regulatywnych. Fakt istnienia postaw wobec wartości należy przeto uważać za cechę tak samo istotną dla osobowości, jak fakt istnienia subiektywnego układu wartości.

Wedle jakości postaw oceniać można stopień zestrojenia się osobowości. Mianem „zestrojenia” określamy tutaj procesy wzbogacania się ładu wewnętrznego osobowości, procesy ustalania się jej postaw wobec kultury obiektywnej. Można by użyć słów: wzrost, rozwój i dojrzewanie osobowości, gdyby nie to, że słowa te opisują pewne fakty przyrodnicze i już mają znaczenie przyrodniczo-naukowe. Osobowość jest więc tym bardziej zestrojona, im pewniejsze są jej postawy wobec wartości obiektywnych i im ważniejszy jest dzięki temu układ hierarchiczny wartości upodmiotowanych. Przeciwnie, osobowość jest tym mniej zestrojona, tym mniej gotowa, zorganizowana i pełna, im mniej wyraźne są jej postawy wobec określonych wartości, jakie sobie dany osobnik przyswaja. Osobowości wielkie, niezwykle to świat wartości upodmiotowionych, niezwykle zestrojony postawami i przekonaniami. Rozróżnienie między osobowościami można więc, jak widać, przeprowadzać właśnie na zasadzie jakości zestroju i pewności postaw w odniesieniu do świata wartości obiektywnych. Z tego punktu widzenia mówić można naukowo o osobowościach prymitywnych i bogatych, o osobowościach kształtujących się i w pełni zestrojonych.

Stabilizacja i hierarchizacja postaw wobec kultury (wobec prawa, moralności, obyczajów, ustroju politycznego, pojęć naukowych, wobec sztuki, techniki, zwłaszcza zaś wobec koncepcji światopoglądowych) odbywa się w miarę zestra-

jania się osobowości procesem aktywnym, dynamicznym. Nie można sobie wyobrazić osobowości nawet bardzo prymitywnej bez czynnego ustosunkowania się przynajmniej do niektórych dziedzin wartości. Przez samo wchłanianie wartości osobowość nie wzbogaca się, lecz dopiero w procesie czynnego, świadomego tworzenia się postaw wobec wartości i przez czynne przetwarzanie wartości. Oprócz ustalania się postaw i ich uporządkowywania aktywne przetwarzanie wartości uważać przeto musimy za dalszą istotną cechę osobowości.

Aktywne przetwarzanie wartości w procesie ich upodmiotowania oznacza częściową recepcję, częściową twórczość. Nie ma ostrego przedziału między twórcami i odbiorcami. Każdy „zwykły śmiertelnik” jest w pewnym stopniu i zakresie twórcą. Najbardziej genialny twórca jest w dużym stopniu odbiorcą.

O procesie tworzenia się osobowości można mówić z taką samą precyzją naukową, z jaką mówi się o rozwoju charakteru. Charakter nie jest identyczny z osobowością. Charakter jest zestawem postaw etycznych, dokonujących się w miarę opanowywania popędów i wzruszeń. Wobec tego charakter jest tylko jedną ze stron osobowości, a więc częścią podporządkowaną osobowości.

Osobowość pojmować można jako pewien rzeczywistości dokonywujący się proces subiektywizacji i hierarchizacji wartości, ale można ją też pojąć jako pewien obraz idealny, wymarzony takich procesów. Dla wychowawcy ważny jest jeden i drugi punkt widzenia. Bez wiedzy o faktycznym powstawaniu i zestrąnianiu się osobowości ucznia, wychowawca będzie po omacku tylko dostosowywał się do rzeczywistości, stanowiącej przedmiot jego zabiegów i pracy. Bez wymarzonego obrazu o uczniu, „jakim on być powinien”, nie ma kierunku pracy wychowawczej. Dopiero harmonijne zespolenie wiedzy o realnej osobowości z mocną koncepcją osobowości

idealnej ucznia przynieść może rezultaty jak najbardziej twórcze.

**2. Osobowość ucznia.** Opisaliliśmy abstrakcyjnie pojęcie osobowości. Teraz zastosujemy ten opis do pojęcia osobowości ucznia. Uczeń może być człowiekiem dorosłym, z reguły wszakże jest dzieckiem lub człowiekiem w okresie przejściowym, w fazie pokwitania, dojrzewania. W każdym razie uczeń jest osobą w stanie rozwoju. Opisano już dostatecznie z wielu stron plastyczność psychiczną dzieciństwa i młodości. Plastyczność oznacza możliwość zmian pod wpływem podnieci środowiskowych, oraz niegotowość, nadzieję na zmiany coraz to nowe, coraz to bardziej przemieniające ustrój psychiczny dziecka. Plastyczność w znaczeniu biopsychologicznym pozostaje w ścisłym związku z przemianami osobowościowymi dziecka i młodego człowieka. Psychika dziecka przemienia się bezustannie, a razem z nią osobowość krystalizuje się również bezustannie.

Dziecko znamionuje prawie że zupełna bierność w odniesieniu do świata wartości. Styczność z tym światem jest prawie wyłącznie receptywna, pomimo ogromnie żywych zainteresowań znamionujących dziecięstwo. Dziecko chłonie w siebie bez wyboru wszelkie wartości kulturowe i dla wszystkich wartości jest otwarte. Nie ma jeszcze w świecie osobowościowym dziecka hierarchii wartości. Są tylko impulsywne reakcje zgody i przeciwstawienia się wartościom. Dla dziecka rzeczy są brzydkie albo piękne, fałszywe albo prawdziwe, dobre albo złe, w ostrym, wzruszeniowym zarysowaniu tych przeciwstawień. Reakcje wzruszeniowe (w małym tylko stopniu uczuciowe w psychologicznym sensie słowa: uczucie) są ogromnie zmienne. Rzeczy w danej chwili piękne i dobre w chwili następnej mogą być już zdecydowanie brzydkie i złe. Brak zdecydowanie tylko hierarchii wartości, ale niemniej choćby tylko krótkotrwałej stałości postaw wobec wartości. Z tego punktu widzenia trudno mówić — do pewnego wie-

ku — o osobowości dziecka, a tylko o jego osobie. Dziecko mniej więcej do trzynastego roku życia znajduje się w stadium p r z e d o s o b o w o ś c i o w y m. Słowa tego używamy tu formalnie w takim sensie, w jakim Piaget używał słów: przedprzyczynowy i prelogiczny, dla oznaczenia dziecięcych form myślenia.

Punktem zwrotnym w przemianie dziecka na osobowość człowieka dorosłego jest moment, długi zresztą, bo kilkuletni, „moment”, w którym dzięki przemożnie rozwijającej się s a m o w i e d z y młodzieniec zaczyna odnosić się aktywnie i selektywnie do świata kultury. Filozofowie niektórzy niechętnie odnoszą się do pojęcia samowiedzy, jednak w psychologii jest ono konieczne, bo oznacza realne fakty. Przez samowiedzę rozumiemy przeżycia, w których człowiek (i tylko człowiek) uprzytamnia sobie swoją odrębność i swoistość w stosunku do ludzi innych, do świata fizycznego, zwłaszcza jednakże do świata kultury. Pewne zawiązki samowiedzy posiada już małe dziecko. Niektórzy psychologowie objaśniają fakty tzw. pierwszego wieku sprzeciwu (przekory), jako objawy tworzenia się samowiedzy. Naprawdę samowiedza kształtuje się wszakże dopiero w wieku dojrzewania. Człowiek młody w okresie dojrzewania przeciwstawia się świadomie, tzn. samowiednie, kulturze. Przeciwstawienie to nie oznacza bynajmniej negatywizmu; jest to tylko zazwyczaj uprzymnienie, że „oto przede mną istnieje ogromny, nieprzypuszczany dotąd świat wartości, a ja wobec tego świata, wobec ogromu wiedzy, przepychu sztuki, wielkich zagadnień metafizycznych, przemocy norm etycznych itp. w gruncie rzeczy jestem niczym”. Samowiedne przeciwstawianie się młodej istoty światowi kultury oznacza zauważenie własnej nikłości kulturowej, własnej małości w stosunku do tego wszystkiego, co człowiek stworzył swoją myślą i ręką. Po krótkim zazwyczaj pesymizmie, związanym z tego rodzaju przeżyciami, człowiek młody

i już samowiedny z entuzjazmem przystępuje do rzeczy, dziecku całkowicie nieznannej: do aktywnej s e l e k c j i wartości napierających nań, do niemniej aktywnego ustosunkowania się do świata wartości. Powoli tworzą się zarysy określonych postaw, co najważniejsze zaś, tworzy się schemat własnej hierarchii świata wartości.

Fakt ten oznacza narodziny rzeczy nieznannej i niemożliwej w przyrodzie biofizycznej: n a r o d z i n y o s o b o w o ś c i. Li tylko powszechność tych narodzin (w znaczeniu psychologicznym), poza tym zaś powolność przemian od osoby ku osobowości przesłaniają oczom obserwatorów doniosłość tego wyjątkowego faktu: faktu powstawania osobowości. Swoistość osobowości jest rzeczą co najmniej równie wielką i nieodgadnioną, jak swoistość świadomości i swoistość życia.

**3. Osobowość ucznia a osobowość nauczyciela.** Procesy tworzenia się osobowości mają dla wychowawcy znaczenie podstawowe. Nie o to tylko chodzi, ażeby dziecku-uczniovi umożliwić tzw. normalny rozwój biologiczny i psychiczny, lecz aby mu w granicach możliwości ułatwić skryształizowanie przyszłej jego osobowości. Chodzi o to, aby mu umożliwić aktywny dostęp do kultury, dostęp taki, dzięki któremu uczeń bez marnowania lat i wysiłków wytworzy w sobie jak najlepszą dla siebie i otoczenia hierarchię wartości, oraz pewność postaw wobec świata wartości. Ponieważ czynnikiem podstawowym w procesie tworzenia się osobowości, tj. w procesie aktywnego odniesienia się do kultury, jest pogląd na świat, przeto dla rozwoju osobowości młodych pogląd na świat jest jako podnieta środowiskowa czynnikiem istotnym.

Wychowanie ku osobowościom zwartym w sobie i wykrształizowanym odbywać się musi pod wpływem zwartego i mocnego poglądu na świat. Pogląd na świat bynajmniej nie oznacza przekonañ dogmatycznie sformułowanych i doktrynerskich; wychowanie ku osobowości nie oznacza świadomego narzucania takich

przekonań. W odwiecznym procesie wychowania sprawa istnienia i wpływu poglądu na świat jest w stopniu znacznie wyższym sprawą istnienia ludzi-wychowawców o osobowości skonsolidowanej, osobowości o skryształizowanym ustosunkowaniu się do świata, aniżeli sprawą doktryn skostniałych i bezwzględnie narzuconych wychowawcom i wychowancom. Niczym jest najlepszy nawet techniczny dostęp do kultury, jeżeli młode, niewyrobione jeszcze ni to osoby, ni to osobowości uczniów dojrzewają pod wpływem ludzi osobowościowo niewiele znaczących, pod wpływem ludzi, którzy sami nie żyją wedle mocnego poglądu na świat. Wychowawca jest ze społecznego punktu widzenia głównym narzędziem przekazywania uczniom kultury obiektywnej. Ogrom tej kultury szybko wzbogaca się, stanowiąc niebezpieczeństwo stale rosnące, w wypadku gdy dziecko lub młodzieniec kształtuje swą osobowość pod wpływem ludzi, którzy sami w minimalnym tylko stopniu są osobowościami.

Wobec powyższego zagadnienie poznawania dla celów pedagogicznych kielkującej osobowości uczniów ma znaczenie tylko pod warunkiem, że człowiek, chcący ulepszyć wychowanie przy pomocy środków technicznych opartych na nauce, jest sam przez się osobowością skryształizowaną. Obserwacje charakterologiczne, prowadzone nawet najbardziej umiejętnie pod względem technicznym przez nauczycieli-wychowawców, u których osobiście świat kultury jest jeszcze chaosem, nie mogą spełniać zadania, któremu służą mają. Natomiast wychowawca, który sam jest w pełni osobowością, uzyskać może bardzo dobre rezultaty, gdy wpływ bezwiedny, a najistotniejszy swej kultury osobistej, swej osobowości połączy z technicznymi środkami badania kielkujących osobowości uczniów. W części drugiej omówimy właśnie te środki techniczne poznawania osobowości uczniów.

**4. Osobowość a umysłowość ucznia.** W czynnościach pedagogicznych

rozróżniamy nauczanie od wychowania. Ucząc przemawiamy przede wszystkim do czyjejs pamięci i bystrości umysłu. Celem ułatwienia czynności i usprawnienia wyników nauczania posługujemy się w miarę możliwości narzędziami, jakich dostarcza nam psychologia funkcji umysłowych i oparte na niej badania nad inteligencją. Wychowując przemawiamy do tworzącej się osobowości ucznia i zamierzamy tak wpłynąć na jej ukształtowanie się, aby postępowanie człowieka już dojrzałego było zgodne z naszymi ideałami wychowawczymi. Podobnie, jak w zakresie nauczania, poszukujemy również w zadaniach wychowawczych dla ułatwienia sobie pracy narzędzi naukowych. Narzędzi tych poszukujemy, a zwłaszcza oczekujemy od psychologa, chociaż biolog, lekarz, socjolog także mają w tej sprawie niejedno do powiedzenia. Wobec rozróżnienia czynności wychowawczych od nauczania we właściwym sensie tego słowa, musimy też rozróżnić osobowość od u m y s ł o w o ś c i ucznia. Pojęcie osobowości omówiliśmy wyżej, teraz zastanowimy się nad umysłowością i porównamy obydwa pojęcia.

Rozróżnienie osobowości i umysłu nie jest bynajmniej tylko teoretyczne. Zdrowy rozsądek uczy nas, że nie zawsze pomyślny rozwój osobowości idzie w parze z równie pomyślnym rozwojem umysłu ucznia. Psychologia i psychiatria zapatrywanie to potwierdzają, wobec czego sprawa kształcenia osobowości ucznia jest problemem różnym od spraw czysto dydaktycznych. Jest rzeczą jasną, że nauczyciel, chcąc na swoich uczniach wpływać wychowawczo, musi się orientować w aktualnym przekroju i tendencjach rozwojowych tych młodych, wyrabiających się dopiero osobowości. Zapatrywanie to potwierdza także i dokładniejsza już obserwacja psychologiczna. Można mieć, jak wiadomo, formalną inteligencję bardzo bystrą, a być przy tym osobowością chaotyczną lub charakterem ze wszech miar marnym.

Dotychczasowa psychologia peda-

giczna zbyt dużo czasu i miejsca poświęciła zagadnieniom umysłowości ucznia, z widocznym zaniedbaniem zjawisk i zagadnień charakterologicznych i personalistycznych. Bezmiar testów inteligencji i wiadomości, jakie skonstruowano w ostatnim 25-leciu, w porównaniu z pierwocinami środków rozpoznawania osobowości, świadczy wymownie o tym tak bardzo nierównoważnym traktowaniu umysłowości i osobowości uczniów. Co prawda brak równowagi w zainteresowaniach uczonych dla tych dwu różnych rzeczy, przewaga prac nad umysłem, stanowiącym tylko jedną ze stron osobowości, ma swoje głębsze powody. Najpierw więc poznawanie właściwości umysłowych wydaje się sprawą łatwiejszą, aniżeli poznawanie właściwości charakteru i procesów asymilowania świata wartości. Ważniejsza jest okoliczność, że cała kultura europejska rozwija się z wybitną przewagą czynników umysłowych. Kultura ta jest w swych założeniach wybitnie intelektualistyczna. W subiektywnych hierarchiach wartości i postaw do kultury u przeciętnego Europejczyka na szczycie „piramidy” wartości znajduje się rozum, intelekt, wiedza, zdobycze nauki.

Wielki wzrost zainteresowań sprawami wychowania, jaki zauważyć możemy zwłaszcza od wojny światowej, zdaje się świadczyć, że w hierarchii wartości następują przegrupowania: cena samego tylko intelektu maleje, cena charakteru rośnie. Dawno już w dziejach myśli pedagogicznej nie mówiło się, nie myślało się tyle o poznawaniu i urabianiu osobowości, co właśnie dzisiaj.

**5. Cele badania osobowości ucznia.** Cele badania osobowości ucznia są naukowe i praktyczne. Poznanie naukowe osobowości jest warunkiem zasadniczym skutecznego oddziaływania wychowawczego na ucznia. Niestety, wiedza o osobowości i metodyka badań naukowych nad osobowością nie wyszła dotychczas poza zakres rozważań o charakterze na wpół filozoficznym. Teoria osobowości dopiero zaistnieje, na razie w tej dziedzi-

nie jest więcej domniemań, niż faktów dobrze opisanych. Na razie nie jest jeszcze nawet w zarysach wykończona psychologia rozwoju świadomości. Wciąż jeszcze nieustalone jest rozróżnienie między genezą świadomości, tj. funkcji psychicznych z jednej strony, a genezą osobowości czyli samowiedzą i subiektywizacją wartości ze strony drugiej. Badanie osobowości jest, a w każdym razie będzie z czasem osobnym, wielkim działem nauk psychologicznych, nauk opartych o eksperyment, a nie o rozważania i domniemania. Na razie psychologia mówi (mając na myśli problemy osobowości), w niezrozumieniu zagadnienia właściwego, o tzw. uczuciach wyższych, np. o uczuciach moralnych, estetycznych, intelektualnych, religijnych itp. Złe wyrażenia techniczne są wyrazem złe sformułowanego zagadnienia. Zagadnieniem nie są bynajmniej np. „uczucia moralne”, lecz postawa (receptywna, aktywna, zgadzająca się, przeciwstawiająca się, entuzjastyczna, wroga, bezkrytyczna, i nieskończona mnogość innych) wobec wartości moralnych. To samo dotyczy postaw wobec wartości innego rodzaju. Procesy subiektywizacji wartości, ustalania się postaw, procesy hierarchizacji wartości zbadano dotychczas bardzo słabo. Odłogiem leży wielki obszar zjawisk, stanowiący na razie ziemię nieznaną. Dotyczy to zwłaszcza zjawisk związanych z samowiedzą.

Badanie osobowości ucznia ma swoje znaczenie praktyczne. Wychowawca nie chce i nie może czekać, aż ukształtuje się dostatecznie psychologia osobowości. Podobnie, jak i w dziedzinie nauczania, potrzeby wychowawcy wyprzedzają aktualne możliwości nauk, do których ten udaje się po poradę. W braku wyników badań naukowych, wychowawca imituje metody naukowe, aby zebrał w ten sposób zasób potrzebnych mu spostrzeżeń, ulepszyć swoje czynności wychowawcze. Na takiej przednaukowej czy półnaukowej drodze zebrano olbrzymie materiały we wszystkich niemal krajach w różnych kwestiach, dotyczących



dydaktyki poszczególnych przedmiotów, karności, uspołecznienia uczniów, zeznań, kłamstwa, zasobu wiadomości.

Istnieją bezwątpienia możliwości wniknięcia w osobowość uczniów bez dokładnych metod, bez ścisłego uprzymienia sobie założeń pojęciowych i bez wyzyskania własnych spostrzeżeń dla sformułowania wniosków teoretycznych. Podobnie jak testy inteligencji służą zarówno do badań teoretycznych, jako też do diagnoz praktycznych, metody próbowane przez uczonego dla badania osobowości ucznia mogą mieć bezpośrednie znaczenie praktyczne, zanim same metody i związane z nimi pojęcia wytrzymają próbę doświadczenia naukowego i krytyki naukowej. Niektóre z metod, jakie opiszemy niżej, mają znaczenie raczej badawcze, inne mogą być stosowane raczej w praktyce wychowawczej. Tym ostatnim metodom i środkom poznawania osobowości uczniów poświęcimy stosunkowo najwięcej miejsca.

**6. Sposoby badania osobowości ucznia.** Sposoby badania osobowości ucznia zależą od celu tego badania. Dla celów raczej naukowych, niż dla użytku szkolnego służą metody eksperymentalne, a poniekąd i testowe. W szkole, dla poznania charakteru dzieci normalnych używa się coraz częściej metod obserwacyjnych, związanych z popularnym już dziś pojęciem „arkusza obserwacyjnego”. Do diagnozy dzieci moralnie niedorozwiniętych służą badania kliniczne w tzw. poradniach dla dzieci trudnych. Dla specjalnych celów stosuje się te trzy grupy metod łącznie. Nie ma dotychczas metody badania osobowości ucznia, która by mogła się równać w swej wartości diagnostycznej z przeciętnymi testami inteligencji. Pochodzi to stąd, że zespół cech zwany charakterem i osobowością jest bez porównania bogatszy od analogicznego zespołu zwanego inteligencją. Bardzo trudna jest analiza poszczególnych cech charakteru, jeszcze trudniejsza korelacja tych cech. Osobowość jest wprawdzie z samej definicji czymś jednolitym, a poszczególne „części składowe” oso-

bowości w jakimś stopniu są ze sobą powiązane, jednakże jak dotąd próby korelacji między poszczególnymi cechami osobowości, np. skłonnością do kłamstwa a lenistwem itp., nie doprowadziły do wyników pewnych.

Nie rozporządzamy na razie taką *s y m p t o m a t y k ą*, jaką ma już do swej dyspozycji testolog inteligencji lub lekarz, np. internista. Badanie charakterologiczne (naukowe oraz dla celów praktycznych w szkole) opieramy na założeniu, że pewne szczególne formy zachowania się, pewne postawy (etyczne, estetyczne) są symptomami, tj. w s k a ż n i k a m i pewnych ukrytych tendencji i dyspozycji i że wobec tego są zadatkami dalszych, podobnych form postępowania. Niestety to, co przy obecnym stanie wiedzy psychologicznej uważamy za symptomy np. upodobań estetycznych, uczuć religijnych, lenistwa, kleptomanii, złośliwości, dobrej woli, uporu, niechęci, szczerości, skłonności do zamknięcia się w sobie, uczuć przyjaznych, wybuchowości, ociężałości, stałości lub zmienności przekonań itp., jest jeszcze dalekie od jakiejś takiej ścisłości naukowej. Możliwości wielkich nawet pomyłek diagnozy charakterologicznej są dziś jeszcze bardzo wielkie.

Fakt ten każe nauczycielowi krytycznemu postąpić z metodami diagnostyki osobowości z wielką ostrożnością. Obok wiadomości i wskazówek uzyskanych metodycznie za pomocą obserwacji psychologicznych, jego osobista *i n t u i c j a* stanowić będzie długo ważny współczynnik w poznawaniu osobowości ucznia. Intuicja będzie zresztą zawsze narzędziem ważnym także i czysto naukowego poznania osobowości. Wyłącznie obiektywne, behawiorystyczne badanie osobowości jest z gruntu niemożliwe. Do trafnego opisu osobowości potrzebne jest „wrozumienie się”, „wzucie się” w osobowość badaną i opisywaną. Rozumieć osobowość człowieka drugiego może jedynie, kto sam jest osobowością i komu nieobce są wyłącznie ludzkie, personalistyczne zagadnienia po-

staw, przekonani, układania hierarchii wartości itd. Na odcinku osobowościowym pojęcia i metody czysto behawiorystyczne zawodzą i muszą zawodzić, gdyż osobowość można jedynie rozumieć.

**7. Metody eksperymentalno-testowe w badaniu osobowości ucznia.** Metody te rozwinęły się z potrzeb psychiatrycznych, w ostatnich piętnastu latach zaś zostały w Ameryce z wielkim rozmachem i pomysłowością przystosowane do zagadnień i potrzeb wychowania. Istnieją już liczne serie testów osobowości, a w szkołach amerykańskich testy te zaczynają wchodzić do zwyczajnego ekwipunku szkolnego. Najcenniejsze z istniejących testów charakterologicznych są te, które mają na celu diagnozę jakiejś jednej wyodrębnionej postawy, jakiejś jednej tylko cechy charakteru, np. uczciwości uczniów w stosunkach szkolnych do nauczyciela.

Test badający taki właśnie rys charakteru polega na konfrontacji dwu szeregów zadań, a raczej rozwiązań, z których jedną poprawiają i oceniają uczniowie sami, drugą serię o tym samym stopniu trudności poprawia nauczyciel. Z przekreśleń, wyskrobań i z noty, jaką sobie dany uczeń przynajmniej, może nauczyciel przy wspomnianej konfrontacji wywnioskować, a nawet obliczyć, w jakim stopniu uczeń jest skłonny do uczciwości lub do oszustwa w sprawach szkolnych. Testy te można powtarzać z tym, że kontrola przy rozwiązywaniu pierwszej serii zadań jest coraz luźniejsza, po czym można również ocenić liczbowy stopień nasilenia badanej cechy u jednego i tego samego ucznia. Rozumie się, że metodyka testowania jest różna, zależnie od tego, jaką cechę charakteru chcemy badać. Z innych prób tego rodzaju podamy tu dla ilustracji in extenso jeden z testów charakterologicznych Marty Moers.

Test pt. Praca dyplomowa.

Student X bardzo zdolny, który podczas studiów pracował bardzo pilnie, popadł przed pisaniem pracy dyplomowej w stan silnej de-

presji, skutkiem czego wyobraził sobie, że nie potrafi jej w ogóle napisać. Nie mógł się odważyć nawet na jej rozpoczęcie. W tej niedoli zwrócił się do różnych kolegów prosząc, by za niego napisali pracę, jakkolwiek miał potem złożyć uroczyste słowo honoru, że wykonał ją samodzielnie.

A przyrzekł mu to, ale tylko, aby dodać X odwagi i skłonić go podstępem, by jednak napisał pracę sam (hasło: „podstęp”).

E odmówił z oburzeniem, bo nie chciał być współwinnym w oszustwie (hasło: „współwinnny”).

C przyrzekł mu to, bo żał mu było X. Nie liczył się z koniecznością dania słowa honoru, ponieważ mówił sobie: X jest zdolny, pracował pilnie i według wszelkiej sprawiedliwości należy mu się dyplom (hasło: „współczucie”).

F odmówił, mimo, że chętnie pomógłby koledze, ponieważ wiedział, że nie napisze dobrej pracy. Nie myślał w ogóle o konieczności dania słowa honoru przez X (hasło: „niezdolność”).

G odmówił, jakkolwiek chętnie pomógłby X, ponieważ obawiał się, że sprawa wyjdzie na jaw i że może wpłynąć to ujemnie na bieg jego życia (hasło: „bieg życia”).

D przyrzekł pomoc, ponieważ był niezwykle zdolny, praca nie sprawiała mu żadnej trudności, zbywał ją lekko. Miał przy tym kilkakrotne zatargi z profesorami i cieszyło go, że będzie ich mógł podejść (hasło: „zadowolenie z podejścia”).

H odmówił, ponieważ był bardzo ambitny i pomyślał sobie, że nigdy nie będzie mógł przyznać się, że dobra praca — nie wątpliwe, że napisalby dobrą — nie jest jego dziełem. O uroczystym słowie honoru nie myślał w ogóle odmawiając koledze (hasło: „ambicja”).

B przyrzekł pomoc, ponieważ otrzymał od rodziców bardzo niewielką sumę i właśnie był bez pieniędzy. Chciał więc zarobić trochę. X był gotów zapłacić mu za napisanie pracy. Pomyślał przy tym, że odpowiedzialność za złamane słowo honoru ponosi sam X (hasło: „pieniądze”).

Instrukcja do testu:

Na załączonych kartkach znajdują się litery nazwisk kolegów X i słowa-hasła, mające przypomnieć Panu, jakie motywy kierowały każdym z nich. Proszę ułożyć je w szereg począwszy od tego, którego motywy wydają się najbardziej wartościowe pod względem etycznym, a kończąc na tym, którego motywy wydają się najbardziej niskie. Proszę odczytać jeszcze raz dokładnie motywy odpowiedzi, gdyby hasło nie przypominało ich Panu. Następnie proszę zanotować ułożony szereg motywów i uzasadnić dokładnie,

dłaczego Pan ułożył nazwiska kolegów X w szeregu takim właśnie, a nie w innym.

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| A. Zgodził się.<br>„Podstęp”.                 | B. Zgodził się.<br>„Pieniądze”. |
| E. Odmówił.<br>„Współwinny”.                  | C. Zgodził się.<br>„Litość”.    |
| F. Odmówił.<br>„Niezdolność”.                 | G. Odmówił.<br>„Bieg życia”.    |
| D. Zgodził się.<br>„Zadowolenie z podejścia”. | H. Odmówił.<br>„Ambicja”.       |

Jak wynika z załączonego tekstu, test „praca dyplomowa” nadaje się do badania uczniów starszych, a więc co najmniej w szkole średniej, niekoniecznie zresztą do badania studentów uniwersytetu. Test ten służy do rozpoznawania postaw moralnych w obliczu pewnych rzeczywistych sytuacji życiowych. Widać wyraźnie różnicę między testami osobowości i charakteru, a testami inteligencji. Te ostatnie składają się z reguły z zadań obiektywnych, tj. z zadań, na które możliwa jest jedna tylko trafna odpowiedź i jedna tylko słuszna ocena. Do badania osobowości nie można stosować zadań alternatywnych. Możliwość pomysłów w tej dziedzinie jest nieograniczona. Można się spodziewać, że z czasem, gdy metody te wydoskonalą się, nauczyciel dostanie w ręce bardzo cenne narzędzie porównań charakterologicznych i personalistycznych.

Odnosnie do wszelkich testów osobowościowych należy jednak zauważyć, że z natury swej niejako mało sprzyjają prawdziwej tendencji do indywidualizowania w wychowaniu. Osobowość i charakter są zespołem właściwości daleko bardziej indywidualnych i nie powtarzających się, aniżeli stopnie inteligencji. Znacznie snadniej, bo z lepszym uzasadnieniem naukowym i życiowym można o dwu uczniach powiedzieć, że jeden z nich jest bystrzejszy od drugiego np. o 25 punktów, aniżeli orzec o nich, że różnica w prawdopodobności między nimi wynosi tę ilość punktów. To, co nazywamy prawdopodobnością, jest znacznie więcej zależne od zmiennych okoliczności życia codziennego, zwłaszcza zaś od całego zestroju osobowości, niż intelligen-

cja, którą nie bez racji także i z tego powodu nazywamy „ogólną”.

**8. Metody poradniano-kliniczne.** Metody poradniano-kliniczne są w przeciwstawieniu do metod testowych na wskroś indywidualne. Testy także stosuje się i w nich, ale nie do porównań charakterologicznych w obrębie grupy szkolnej, lecz celem ułatwienia diagnozy schorzeń osobowości u tzw. dziecka trudnego. Ten zespół metod nazywany kliniczno-poradniovym, ponieważ dużą część zabiegów w poradniach zajmują obserwacja i wypytywanie dziecka i jego opiekunów, bardzo podobne do anamnezy lekarskiej, i ponieważ celem (społecznym) tych zabiegów jest wskazanie opiekunom zmian, potrzebnych do ewentualnej poprawy w charakterze wychowanka. Idea poradni pedagogicznych jest związana do pewnego stopnia z socjalizmem, jako ruchem społecznym, a na ich powstanie i rozwój niewątpliwie wpływ wielki wywarła psychologia indywidualna Alfreda Adlera. Jednym z podstawowych założeń tej psychologii jest myśl, że nieledwie wyłączną przyczyną trudności i wad charakteru są wpływy niekorzystne środowiska społecznego i że wobec tego odpowiednia zmiana środowiska, w którym uczeń trudny żyje, spowoduje zniknięcie tych trudności.

Psycholog w poradni ma rozpoznać, co u danego ucznia jest nie w porządku, i wskazać, jaka zmiana otoczenia jest potrzebna. Poradnie charakterologiczne zazwyczaj się popularyzować, a równocześnie zatracają powoli swe pierwotne, doświadczone piętno adlerowskie. Lekarz, psycholog i nauczyciel łącznie poddają klinicznej obserwacji dziecko trudne, toteż rezultatem bywa diagnoza coraz bardziej ostrożna, oparta na symptomach z różnych dziedzin życia dziecka. Pomimo to w licznych wypadkach rozpoznanie przyczyn skrzywień w charakterze ucznia jest niezwykle trudne. W wypadku diagnozy trafnej nie łatwo można w wielu wypadkach uczniowi pomóc, zwłaszcza, gdy należałoby zmienić na lepsze warunki środowiskowe. Dodać

też można, że badania w poradniach wy-  
magają wiedzy psychologicznej, biolo-  
gicznej, socjologicznej i specjalnego wy-  
szkolenia, nie należą przeto do normal-  
nych zadań nauczyciela.

**9. Obserwacje charakterologiczne uczniów normalnych.** Nazwą normalnych w szerokich granicach normalności objęte są oczywiście dzieci o bardzo różnych skłonnościach, a zwłaszcza o różnej podatności na wpływy wychowawcze. Dzieci lubiące się spóźniać, kłótlive, płaczące, nieposłuszne, mrukiwe, za-  
lęknięte, nieuważne, drażliwe itp. naj-  
częściej uważać można jako normalne. Dzieci takie znakomicie nadają się pod obserwację każdego nauczyciela, zwykle też dzięki dobrej obserwacji nauczyciel może odpowiednim taktem i drobnymi zmianami w środowisku dziecka objawy takie usunąć, o ile nie przekraczają pewnej miary.

Oprócz posiadania dobrych obser-  
wacji, nauczyciel musi umieć wywierać wpływ na takie dzieci. Nie wiadomo wprawdzie, na czym polega wpływ psychiczny człowieka na człowieka, nauczy-  
ciela na ucznia, praktyka uczy nas jed-  
nak, że wpływ ten może być czasem ol-  
brzymi. Aby był dla ucznia korzystny, nauczyciel musi umieć obserwować. Obserwujemy wciąż naszych uczniów bez świadomej rejestracji naszych spostrze-  
żeń, atoli umiejętność obserwacji meto-  
dycznej, racjonalnej, znakomicie rozsze-  
rza zakres wpływów możliwych nauczy-  
ciela na osobowość ucznia.

Zanim omówimy narzędzie meto-  
dycznych obserwacji: arkusz obserwa-  
cyjny, zwrócimy uwagę na kilka pytań  
podstawowych, które powinien postawić  
sobie nauczyciel, chcący się tymi arku-  
szami posługiwać. Pytamy się więc:  
a) co należy obserwować? b) jak nale-  
ży obserwować? c) jak należy wykorzy-  
stywać surowy materiał obserwacyjny?

**10. Co należy obserwować?** Nie  
wszystko możemy w charakterze i oso-  
bowości dziecka obserwować; najpierw  
z powodu trudności technicznych i braku  
czasu, po wtóre dlatego, że nie

wszystko w zachowaniu się dziecka jest  
ważne i znamienne dla zespołu cech, ja-  
kie podpadają pod pojęcie charakteru  
i osobowości. Wprawdzie niektórzy psy-  
chologowie każą nauczycielowi być ki-  
nematografem wszystko widzącym, ale  
i oni w praktyce nie przestrzegają tej za-  
sady, bo nie mogą. Trzeba więc pewne  
rzeczy wybierać i zauważać, innych nie  
dostrzegać. Można by powiedzieć, że  
zauważenia godne jest tylko to, co ma  
związek bezpośredni np. z płacliwością,  
jeśli mamy do czynienia w danym wy-  
padku z uczniem skłonny do płaczu;  
pamiętać jednak trzeba, że charakter  
i osobowość nie są zbiorem luźnym cech,  
lecz ich całością organiczną. Poszcze-  
gólne formy zachowania się wiążą się ze  
sobą i nigdy nie możemy być dość pewni,  
czy jakiś moment, o którym poprzednio  
nie przypuszczaliśmy, że może mieć coś  
wspólnego z płacliwością dziecka, nie  
jest przyczyną decydującą tego zjawiska.  
Zasięg obserwacji musi być przeto dość  
obszerny, nawet w wypadku, gdy na  
uwadze mamy jakiś jeden wyodrębniony  
rys w charakterze dziecka.

Uwzględnić musimy także fakt, że for-  
my konkretne zachowania się dziecka są  
związane z bezpośrednimi sytuacjami ży-  
ciowymi tego dziecka, musimy więc ob-  
serwować te sytuacje. Płacliwość może  
być spowodowana przyczynami stale  
obecnymi, np. chorobą, ale ostatecznie  
dziecko nie zawsze płacze, lecz tylko  
w pewnych okolicznościach. Okoliczno-  
ści te same przez się mogą nie być przy-  
czynami wystarczającymi, w każdym ra-  
zie ułatwiają ujawnienie się danej skłon-  
ności.

Nie wszystko możemy zauważyć, ale  
jeśli w takim razie wybierać, to musimy  
mieć kryteria o tym, co ważne i znamien-  
ne, a co drugorzędne. Wpływ wielki nie-  
których teorii charakterologicznych, jak  
np. psychoanalizy, psychologii indywidu-  
alnej i konstytucjonalizmu Kretschmera  
 tłumaczy się w dużej mierze tym, że na-  
uczyciel znajduje w nich wyszczególnio-  
ne kryteria oceny symptomów, które dla  
poznania charakteru są ważne, a które są

drugorzędne. Większość popularnych arkuszy obserwacyjnych oparta jest na eklektycznym wyborze kryteriów z kilku bardziej znanych teorii charakteru i osobowości.

### 11. Jak należy obserwować ucznia?

O ile w wyborze form zachowania się i sytuacji, godnych zauważenia, możemy być dość samodzielni i arbitralni, to sposób, metoda przeprowadzania samego toku obserwacji jest jedna. Jest to metoda obserwacji **o b i e k t y w n y c h**. Zauważać w sposób obiektywny oznacza: widzieć, słyszeć i zapisywać dany fakt bez interpretacji osobistej. Łatwiej to powiedzieć, niż zrobić; w rzeczy samej, obserwacja bez osobistej interpretacji wymaga długiego ćwiczenia. Jest to zagadnienie także i teoretycznie zawikłane, bo w pewnym sensie w ogóle nie może być mowy o obserwacji bez objaśnień subiektywnych.

Spróbujemy rzecz zilustrować na **p r z y k ł a d a c h**. Uczeń A uderzył ucznia B w twarz, a ten ostatni rozplakał się. Weźmy pod uwagę nie powyższe zdanie, które jako takie jest już obserwacją zanotowaną, lecz domyślny fakt, który dopiero mamy opisać, i który jest bogaty w mnóstwo szczegółów nie zanotowanych w tym zdaniu. Łatwiej będzie powiedzieć, jakie zdania o tym fakcie uważać musimy za interpretację subiektywną, osobistą, aniżeli zdefiniować pojęcie notatki obiektywnej. Oto kilka takich zdań w kolejności od najbardziej subiektywnego:

a) Ten lajdak A znowu stłukł B na kwaśne jabłko, ale też nie minie go odpowiednia kara.

b) A jest doprawdy niepoprawny; nie dawniej, jak wczoraj musiałem go zbesztać, a dziś znowu pobił dotkliwie B, chociaż ten nic mu nie zrobił.

c) Oczywiście, rzecz u A zwyczajna: kiedy go odczuję tej porwoczości? Znowu na ostatniej lekcji uderzył B. Będę musiał ich przesadzić.

d) A uderzył B w twarz tak, że tamtenomal się nie przewrócił; zrobił to jak zwykle z wyraźną złą wolą i złośliwością, i jestem pewny, że to znowu z powodu zadania, którego mu B nie dał odpisać.

e) Gdy dziś tuż po dzwonku wychodziłem z klasy, A myśląc, że ja już tego nie zauważę, uderzył B mocno w twarz, tak, że ten wyrzucił się na ławkę i rozplakał się.

f) Tuż po dzwonku na ostatniej godzinie A uderzył B w twarz, zbiegła się cała klasa i zrobiłem dochodzenie. A usprawiedliwiał się, ale wielu jego kolegów twierdzi, że B nic mu w tej chwili nie zrobił.

Opis f) uważać można za poniekąd obiektywny, chociaż dałoby się na pewno o tym wypadku wypowiedzieć wiele innych jeszcze zdań, również „obiektywnych”.

Trzy rodzaje interpretacji subiektywnych wchodzi w rachubę: 1) zdania o wyraźnej tendencji moralizatorskiej lub zawierające moralną ocenę (typ a), 2) zdania uogólniające (np. „jak zwykle”, typ c), 3) zdania wnioskujące o pewnym rysie charakteru (np. „zła wola i złośliwość”, typ d).

Innego rodzaju subiektywnością, ale już nie interpretacyjną, lecz obserwacyjną jest widzenie szczegółów, których nie było, oraz przeciwnie, tak schematyczne zanotowanie faktu, że później można je objaśniać całkiem dowolnie.

**12. Interpretacja surowego materiału obserwacji.** Surowy materiał obserwacji musi być w miarę możliwości obiektywny, ale po to właśnie obserwujemy, aby to, co zauważyliśmy, przemyśleć, opracować, czyli zinterpretować. Jedynie celem uniknięcia licznych możliwych błędów musimy te dwie czynności rozdzielić. Interpretować surowy materiał znaczy zaobserwowane fakty uogólniać, a to znaczy z kolei pojmować fakty zanotowane jako objawy czyli symptomy pewnych mniej lub więcej trwałych skłonności, rysów, cech, właściwości ucznia.

Interpretacja notatek surowych nie polega na założeniu, że jakaś cecha, np. kłamliwość, jest nasiloną wprost proporcjonalnie do częstości wypadków kłamstwa, czasem bowiem jeden jedyny wypadek, jedna obserwacja mogą być wysoce znamienne dla czyjegoś charakteru. Trzeba raczej wpleść dany wypadek w całość obserwacji. Wielokrotnie powtarzający się fakt nienapisania zada-

nia może czasem nic nie mówić o tym, czy uczeń jest leniwy, jeśli np. ma tak niekorzystne warunki domowe, że mimo najlepszej woli musi się w swej pracy szkolnej zaniedbywać.

Jednym z naczelných zadań w interpretacji materiału obserwacyjnego jest odgraniczenie braków, wad i niedociągnięć, uwarunkowanych wyraźnie przez stosunki środowiskowe, od tendencji w psychice mocno już zakorzenionych. Odgraniczenie to jest dość ważne dlatego, że rokowanie odnośnie do wad psychogenicznych jest znacznie gorsze, aniżeli odnośnie do niedociągnięć, spowodowanych niewątpliwie przez środowisko.

Niepodobna wyłuszczyć receptowo reguły interpretacji. Nauczyciel obeznany dobrze z psychologią pedagogiczną i z psychologią wieku szkolnego (niemal także i z medycyną) da sobie z tą pracą łatwiej radę, niż wychowawca bez tych wiadomości, ale najlepiej da sobie radę z właściwą interpretacją nauczyciel bystry, doświadczony i mający obok potrzebnej mu wiedzy zdolności intuicyjne w wychowaniu.

Zbieranie obserwacji ułatwiają nam tzw. arkusze obserwacyjne. Omówimy tedy teraz założenia i metodykę arkuszy samych.

**13. Co to jest arkusz obserwacyjny?** Arkusz obserwacyjny, zwany też czasem kartą indywidualności, jest zazwyczaj zeszytem, zawierającym w pewnym porządku zespół pytań schematycznych, stanowiących niejako ramy przyszłych obserwacji, które wnotowuje się w miejsca puste po każdym pytaniu lub po każdej grupie pytań. Jest to więc pewnego rodzaju kwestionariusz, tym jednak różniący się od kwestionariuszy służących np. do badań teoretycznych, że: 1) odpowiedzi w arkuszu obserwacyjnym wnotowuje wyłącznie nauczyciel (opiekun), 2) odpowiedzi te wpisuje się po każdorazowej obserwacji, w odpowiednich lukach arkusza, a nie systematycznie i od razu wszystkie, jak to się zwykle robi z kwestionariuszami, 3) w końcu w wyraźnym przeciwieństwie

do większości kwestionariuszy naukowych odpowiedzi w arkuszach obserwacyjnych są słownym opisem sytuacji i zachowania, a nie datą cyfrową, prostym potwierdzeniem pytania lub jego przeczeniem.

Zazwyczaj arkusz obserwacyjny zaczyna się szeregiem pytań, dotyczących tzw. personaliów ucznia, a kończy się pytaniem o ogólną sylwetkę osobowości ucznia. Wypełniony arkusz obserwacyjny jest tym, co nazwaliśmy wyżej surowym materiałem obserwacyjnym. Obraz osobowości dziecka lub wnioski i rokowania dotyczące jakiejś szczególnej cechy jego charakteru trzeba dopiero wytworzyć sobie na podstawie tego materiału (i zazwyczaj jeszcze z wielu danych innych).

Pominiemy zupełnie sprawę rozwoju historycznego arkuszy. Aktualnie używane arkusze (bardzo już liczne, zwłaszcza w krajach niemieckich) różnią się między sobą: 1) w kryteriach selekcji możliwych obserwacji, 2) w zakresie obserwacji, które się z nich jeszcze zalicza do charakterologicznych, 3) w stopniu schematyzacji pytań.

Całkiem inaczej wygląda arkusz obserwacyjny, którego autor był nastawiony na poszukiwanie „kompleksów niższej wartości”, od arkusza mającego na celu wykrywanie objawów życia erotycznego u ucznia. Jeszcze inaczej przedstawia się arkusz, którego autor zakłada, że najważniejsze współczynniki rozwoju osobowości dziecka leżą po stronie biologicznej życia, a więc w warunkach dziedziczności, zdrowotności itp. Popularny u nas arkusz psychologów szkolnych Warszawy, zredagowany przez Studenckiego, zbliża się nieco do typu arkuszy „adlerowskich”, zaś arkusz Marty Muchow, chętnie używany w Niemczech, jest raczej eklektyczny, podobnie jak arkusz polski Warczaka i Pawłowskiego, oraz arkusz lipskiego instytutu nauczycielskiego.

Jeśli mamy się opowiedzieć za pewnym typem arkuszy, to już raczej za arkuszem opartym na kilku zasadach, po-

mimo, że teoretycznie jednolitość punktu widzenia bez wątplenia góruje nad koncepcjami bez własnego „kręgośłupa”.

Pamiętać trzeba, że zdecydowane punkty widzenia są w charakterologii na razie doktrynami, po wtóre, że nauczyciel chce pomóc żywemu dziecku, a nie uzasadniać pewną teorię.

Arkusze obserwacyjne różnią się też wielce pod względem zakresu pytań. W jednych z nich mieszczą się rubryki, obejmujące noty szkolne, oceny i opinie poszczególnych nauczycieli, uwagi z konferencji, badania inteligencji i w końcu badania ściśle charakterologiczne, w innych tylko te ostatnie. Autorzy ograniczający się do schematów ciaśniejszych uwzględniają jednakże wszelkie inne współczynniki dotyczące dziecka w ramach opracowywania tzw. monografii dziecka, do której włącza się zwykle, oprócz arkusza właściwego z surowymi obserwacjami, wyniki badania inteligencji, badania lekarskie, interpretacje surowych danych arkusza, charakterystyczne rysunki i próbki pisma, w końcu syntetyczną sylwetkę, zwaną wolną charakterystyką dziecka. Rozumie się, że im więcej mamy danych o dziecku, tym lepsze są szanse interpretacji, ale wybór arkusza zależy pod tym względem od czasu, jakim rozporządzamy, i od celu, jaki chcemy osiągnąć.

Ważna jest sprawa stopnia schematyzacji pytań w arkuszach. Są arkusze o niezmiernie drobiazgowych pytaniach, inne, przeciwnie, są jakby luźnymi ramami, ogólnymi wskazówkami o kierunkach obserwacji możliwych. Wybór odpowiedniego arkusza powinien tutaj być zależny od stopnia wprawy w zbieraniu obserwacji. Nauczyciel początkujący w tej sprawie chętniej posłuży się schematem, który mu wskazuje najdokładniej, co ma widzieć i słyszeć, o czym się ma dowiedzieć; obeznany praktycznie z tą sprawą wybierze arkusz, nie krępujący zbytnio jego spostrzegawczości.

**14. Typy i schematy pytań w arkuszach obserwacyjnych.** Wartość praktyczna arkusza w dużym stopniu zależy

od sposobu formułowania poszczególnych pytań. W arkuszach dawniejszych stawiano pytania teoretyczne, zaczerpnięte z podręczników psychologii, np. „Pamięć akustyczna, wzrokowa, słuchowa, czy mieszana?” „Skłonność do perseweracji wyobrażeń?” „Wola stała, silna, zdecydowana?” itp. Pomijając fakt, że pytania te poruszały częściej sprawy życia umysłowego ucznia, niż jego charakteru i osobowości, i że na niejedno z nich trzeba było odpowiedzieć pomiarami eksperymentalnymi, dość trudnymi w zwykłych warunkach szkolnych, ujmowały one osobowość dziecka zbyt niezależnie od konkretnych sytuacji środowiskowych.

We współczesnych arkuszach pytania przeto nie tyle o wolę, uwagę itp., lecz o pewne konkretne, codzienne poczynania ucznia, z których dopiero wnioskujemy o woli, uwadze itp. „Czy uczeń zaniedbuje się w swych zadaniach domowych? Których zadań nie przynosi najczęściej?” — „Zdarzają się te zaniedbania po świątach i niedzielach, czy także i w ciągu tygodnia?” — „Czy uczeń opracowuje swe zadania sam, czy z czyjąś pomocą?” — „Do jakich zadań okazuje specjalną gorliwość?” itp. To samo w zakresie każdej innej rubryki schematu. Zawsze chodzi w tych rubrykach o to, aby poprzez nie widzieć i słyszeć żywe dziecko w żywych sytuacjach życiowych, a nie abstrakcyjne funkcje duchowe.

Poszczególne pytania łączą się w nadrzędne rubryki, a treść i układ tych rubryk na ogół powtarzają się w różnych arkuszach. Są to zazwyczaj nagłówki takie: 1) Personalalia (imię, nazwisko, data urodzenia itd.) 2) Charakterystyka fizycznego wyglądu i rozwoju. 3) Warunki domowe i bezpośredniego pozaszkolnego otoczenia dziecka. 4) Temperament dziecka, jego wrażliwość, uczuciowość. 5) Zachowanie się ucznia w szkole, w domu, poza szkołą i domem, w towarzystwie rówieśników, w towarzystwie starszych. 6) Zainteresowania, życzenia, plany, ideały ucznia. 7) Usto-

sunkowanie się ucznia do spraw religijnych, do sztuki, literatury, muzyki. 8) Szczególne nawyki, narowy, zalety charakteru. 9) Uzdolnienia naukowe i postępy szkolne. 10) Różne inne.

Nie można uniknąć częściowego zachodzenia na siebie niektórych pytań o szczególne właściwości charakteru każdego ucznia z osobna. Z powodu tych braków może czasem ująć naszej uwadze to, co akurat najbardziej znamionuje zachowanie się ucznia. Z drugiej strony za to arkusz umożliwia zauważenie rzeczy istotnie ważnych, chociaż przeciętnych, których by może początkujący obserwator bez pomocy arkusza nie spostrzegł.

Dla wdrożenia się w obserwacje charakterologiczne w szkole celowe jest sporządzanie przed zbieraniem konkretnych notatek do tymczasowego obrazu osobowości ucznia, na podstawie intuicyjnego wczucia się i przygodnych, niezapisanych zauważeń. Po zebraniu materiału mniej lub więcej obfitego, zazwyczaj po całorocznej systematycznej obserwacji, po przemyśleniu poszczególnych notatek (interpretacja), piszemy na nowo sylwetkę osobowości i porównujemy obydwie. Stopień różnicy w ocenie ucznia będzie zarazem (przy pewnych zastrzeżeniach) stopniem subiektywności naszej przygodnej znajomości ucznia.

**15. Zużytkowanie obserwacji o charakterze dziecka w pracy szkolnej.** Przechodzimy na zakończenie do sprawy najważniejszej: w jakiej mierze „opłaca się” duży bądź co bądź trud obserwacji systematycznych? Obserwacje obejmujące całe klasy szkolne można uważać za chybione. Aby należycie wypełnić przeciętnej objętości arkusz obserwacyjny, trzeba się tej sprawie trochę poświęcić, a to znaczy, że trzeba o danym uczniu nieraz pomyśleć, trzeba wżyć się w świat jego doświadczeń i postaw wobec życia, trzeba go studiować. Wymaga to sporo czasu. Robiono wprawdzie i robi się próby obserwacji masowych, użytkowywania ma-

sowego arkuszy obserwacyjnych, jednak wyniki nie są współmierne z nakładem pracy. Obserwacje charakterologiczne będą zawsze trudniejsze od badań testowych i zawsze będą wymagały sporej dozy kontaktu osobistego z uczniem. Zresztą cel obserwacji tych jest zasadniczo różny od celu testów. Testy stanowią mają narzędzie ulepszonych selekcji społecznych na zasadzie: kto jest bystrzejszy, ma szansę lepsze. Nauczyciel, zbierający i opracowujący obserwacje osobowości swych uczniów, jest (i powinien być) raczej lekarzem, niż sędzią. Nie tyle zależy mu na wiedzy, kto w klasie jest na prawdę leniwy, a kto przewyższa wszystkich w skłonności i talencie do kłamstwa, lecz na tym, aby leniucha i kłamczucha nauczyć cnót szkolnych i ogólnospołecznych.

Stąd wynika, że obserwacje charakterologiczne w szkole spełniają swój cel wtedy, gdy nauczyciel poddaje badaniu uczniów, potrzebujących tego badania, a więc uczniów „podpadających” pod uwagę. W każdej klasie znajdują się tacy. Podczas gdy przeważna masa uczniów doskonale obejdzie się bez bacznej uwagi swego wychowawcy, niektórzy wymagają od samego początku swej kariery szkolnej pomocy moralnej, zupełnie tak samo, jak uczniowie inni pomocy w nauce. Nauczyciel tym uczniom może niewątpliwie pomóc w wielu wypadkach; ale aby im pomóc, trzeba postawić należytą diagnozę, zaś do takiej diagnozy trzeba koniecznie cierpliwie zbierać obserwacje obiektywne, czy to wedle jakiegoś ustalonego klucza (arkusza obserwacyjnego), czy też wedle schematu intuicyjnego. Przynajmniej na początek arkusz obserwacyjny oddawać będzie każdemu nauczycielowi dobre usługi. Cała wartość (albo i bezwartościowość) obserwacji charakterologicznych nad uczniem zależy ostatecznie od stopnia uzdolnień do trafnego łączenia zauważonych faktów w związku przyczynowe i motywacyjne, czyli od trafnej interpretacji.



Nauczyciel reprezentujący sam sobą osobowość dojrzałą o jasno wytkniętym ideale pracy zawodowej, nauczyciel mający poza tym dużo intuicji niezawodnej może wiele skorzystać z technicznych środków nauki, w celu należytego poznania i jak najlepszego pokierowania osobowością ucznia.

#### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. KIKEN I.: Socjalizacja osobowości, Kult. Pedag. 1933.
2. SZUMAN ST.: Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości. Kwart. Pedag. 1934.
3. SZUMAN ST.: Podstawowe zagadnienia karty indywidualności.
4. WARCZAK, PAWŁOWSKI: Arkusz obserwacyjny.
5. LANGHOLZ: Testy charakterologiczne Henninga.
6. PIETER J.: Pogląd na świat a wychowanie. Kult. i wychow. 1935.
7. STUDENCKI S.: Jak obserwować dzieci. 1933.
8. KULCZYCKI A.: Charakterologia F. Künkla. 1937.
9. KREUTZ M.: Osobowość nauczyciela, Encykl. Wychow. T. III.
10. SPRANGER E.: Lebensformen. 1926.
11. MÜLLER-FREIENFELS: Das Verstehen. Zeitschr. f. angew. Psychol. 1927.
12. BÜHLER CH.: Das Seelenleben des Jugendlichen. 1929.
13. HUTH E.: Persönlichkeit und Persönlichkeitsforschung. 1933.
14. MOERS M.: Zeitschr. f. angew. Psychol. 1929 (testy charakterologiczne).
15. PIAGET J.: Le jugement moral chez l'enfant.

# OCENA PRACY UCZNIŃ

napisal

Dr KAZIMIERZ SOŚNICKI  
Docent Uniwersytetu J. K.

1. **Potrzeba oceny w szkole.** Nie ma większego kłopotu dla szkoły i nauczyciela niż klasyfikacja. Wnosi ona niepokój w pracę szkolną, rozdrażnia uczniów, tworzy przegrodę między nimi i domem a szkołą, wywołuje wewnętrzne napięcie u nauczyciela. Normalna jego praca wychowawcza i kształcąca zamienia się na pracę sędziowską, a często musi on spełniać przy tym rolę sędziego jednostronnego, który nie może dość głęboko wniknąć w sprawę oskarżonego. Z konieczności klasyfikowania właściwie nikt nie jest zadowolony, ani nauczyciel, ani uczniowie, ani dom rodzicielski.

Nic więc dziwnego, że zjawiały się stale myśli, jeżeli nie o całkowitym zniesieniu oceny uczniów, to przynajmniej o jej zmodyfikowaniu. Szczególnie ze strony radykalnych reformatorów wychowania powtarza się żądanie, aby znieść całkowicie klasyfikację. Głosy te podnosili „zdecydowani reformiści” w Niemczech, którzy grupowali się dokoła Pawła Oestreicha, jak też kierunek industrialistyczny szkoły rosyjskiej. Mniej radykalni oświadczaali się za zmianą osób klasyfikujących: zamiast nauczyciela, cenzorem ma tu być zespół samych uczniów lub też ciało złożone z nauczycieli, lekarza szkolnego, rodziców, uczniów i przedstawicieli społeczeństwa. Zjawiają się jednak zasadnicze przeszkody, które nie pozwalają uwolnić szkoły

od oficjalnej oceny uczniów. Są one następujące:

a) Klasyfikację i świadectwa można by wtenczas chyba usunąć, gdy szkole wyznaczmy tylko jedno zadanie: dać uczniom wykształcenie i wychowanie, skierowane ku najwyższemu możliwie ukształtowaniu własnej, indywidualnej osobowości. Istotnie też takie cele szkoły, jak rozwinięcie zdolności młodzieży, przygotowanie jej do życia, danie jej możliwości wchłonięcia w siebie kultury lub też przekształcania tej kultury może mogłyby być osiągnięte w idealnych warunkach bez oficjalnego cenzurowania. Lecz taka „wolna” szkoła, mająca spełnić tylko to jedyne zadanie: uprawiać wychowanie i wykształcenie dla nich samych jest już dziś niemożliwa. Kiedy budowa społeczeństwa zaczęła się przemieniać w coraz bardziej demokratyczną, gdy pojęcie równouprawnienia, a razem z nim pojęcie wartości osobistej jednostki zaczęło wnikać coraz bardziej w świadomość ogólną, szkoła poza czystym wychowaniem i wykształceniem musiała przyjąć na siebie jeszcze inną funkcję: funkcję selekcji społecznej. Przy tej bowiem budowie społeczeństwa droga ku górze jest dostępna dla wszystkich. Kryterium rozstrzygające o tym, czy ktoś może się po niej pięć, stanowi jego dzielność i wartość osobista. Jeżeli przyjęcie do różnych rodzajów służby publicznej i poziom, do któ-

rego się dochodzi w drabinie społecznej, zależy od wartości osobistej jednostki, a nie od innych względów, jak los lub urodzenie i dziedziczenie, to zjawia się konieczność instytucji publicznej, która by oceniała te wartości osobiste. Najbardziej powołana do tego zdaje się być szkoła; ona przecież śledzi rozwój duchowy jednostek od młodości, ona ma możliwość wzajemnego porównania ich, jej sąd może być najtrafniejszy i najsprawiedliwszy, bo pozbawiony przypadkowości. Stąd klasyfikacja, wydawanie świadectw i patentów, a zarazem złączonych z nimi uprawnień materialnych przesyła na szkołę. Stąd też musiała się ona podjąć zadania doboru społecznego, który mimo jej woli wszedł w zakres jej zadań.

b) Na konieczność przyjęcia przez szkołę zadania doboru społecznego prócz nowoczesnej idei równości wpłynął jeszcze fakt daleko idącego podziału pracy i jej wyspecjalizowania. Nowoczesne społeczeństwo, zbudowane na zasadzie specjalizacji, czyni każdego człowieka zależnym od pracy szeregu innych ludzi. Wśród różnej wartości ludzi jednego zawodu trzeba się orientować dokładnie i szybko. W orientacji tej szukamy zawodowców nie tylko takich, którzy są najsprawniejsi, ale też takich, którzy przez swoje wykształcenie teoretyczne, ogólne i zawodowe dają nam gwarancję głębszego rozumienia rzeczy. Nie poprzestajemy więc jedynie na opinii, jaką sobie fachowiec wyrobił, i nie jest nam obojętne, czy udajemy się po poradę do lekarza czy znachora cieszącego się rozgłosem, czy nasze sprawy prowadzi adwokat czy doradca bez wyższego wykształcenia, czy dom buduje inżynier czy pokątny przedsiębiorca. Podział pracy i praktyczna konieczność wyboru odpowiedniej jednostki z gromady fachowców jednego działu wymaga autorytatywnej podstawy dla rozróżnienia wartości jednostek, z których pracy mamy korzystać — i stąd znów zjawia się konieczność oficjalnego oceniania ich. Najpierw musiała się podjąć szkoła tej roli w ob-

rzebie zawodów umysłowych, ale z czasem także w obrębie zawodów pracy fizycznej coraz częściej przyjmuje ona na siebie podobną rolę.

c) Wreszcie domaga się klasyfikacji także wewnątrzna istota szkoły. Z wszelkim bowiem wychowaniem i nauczaniem jest związane integralnie ocenianie. Wychowanie i wykształcenie dąży do uzyskania pewnego poziomu rozwoju, do podniesienia psychicznych uzdolnień i fizycznych sprawności z poziomu niższego na poziom wyższy. Dla tego procesu konieczna jest ocena poziomu, który stanowi punkt wyjścia, i ocena, czy zbliżamy się do poziomu zamierzonego. Ocena ta kieruje stopniowaniem wymagań nauczyciela, wyznaczaniem etapowych celów i środków w jego pracy. Ocena taka jest więc wewnętrznie związana z procesem kształcenia i wychowywania. Nie jest tu wprawdzie wymagane oficjalne notowanie postępów, wystawianie świadectw i patentów, ale mimo to ocena musi istnieć, bo bez niej nie ma nauczyciel przeglądu celowości i rezultatów swej pracy, nie ma kontaktu z uczniem i jego rozwojem. Nauczyciel zajęty samym czystym nauczaniem, bez oglądania się na to, czy uczniowie podążają za nim, bez kontroli, czy obierają należyłą drogę, może stać się odosobniony w stosunku do nich. Ocena uczniów, którą nauczyciel łączy z nauczaniem, jest zarazem oceną własnego powodzenia i kontrolą rezultatów własnej pracy. Śledząc skutki własnych czynności pedagogicznych dokonujemy równocześnie oceny uczniów, chociaż tylko dla wewnętrznych celów wychowania. Czyż wobec tego zniesienie klasyfikacji nie staje się pozorne, a raczej nie przemienia się w klasyfikowanie tajne, ukryte przed uczniem?

Ta niemożliwość załatwienia się z klasyfikacją w ten najbardziej uproszczony sposób, jakim jest jej zniesienie, powoduje to, że zagadnienie jej przechodzi do rzędu ważnych zagadnień pedagogicznych. Z zagadnienia przeważnie o charakterze administracyjnym prze-

kształca się ono coraz bardziej w zagadnienie wychowawcze. Toteż do niedawna klasyfikacja uczniów była rozważana przeważnie przez czynniki administracji szkolnej z punktu widzenia jej regulatywnego i praktycznego znaczenia. Obecnie teoretyczne badania nad nią odkrywają w instytucji oceny uczniów sprawy, sięgające dalej i głębiej, niż samo regulowanie przy jej pomocy życia szkolnego. Literatura grupująca się dokoła niej rośnie coraz bardziej i porusza coraz więcej zagadnień, wśród których naczelnym miejscem zajmuje zagadnienie *p r z e d m i o t u o c e n y*. Idzie w nim o to, co właściwie oceniamy u ucznia.

**2. Przedmiot klasyfikacji. Ocena aktualistyczna, dyspozycjonalna, statyczna i dynamiczna.** Na pytanie, co jest przedmiotem naszej oceny, można by naiwnie odpowiedzieć: uczeń. Odpowiedź ta jest jednak bardzo powierzchowna. Ocena nasza przecież nie dotyczy „ucznia” jako osoby fizycznej, ale tylko pewnej strony, lub raczej pewnych jego stron wewnętrznych. Stąd też jesteśmy gotowi zaraz tę odpowiedź zacieśnić: „oceniamy jego wiedzę”. Lecz i ta odpowiedź jeszcze nie wystarcza. To, co nazywamy tu wiedzą, jest również jeszcze czymś bardzo nieokreślonym, i zależnym od znaczenia tego wyrazu może zmienić się zasadniczo pogląd na klasyfikację. Mówiąc też w praktycznym życiu o „wiedzy ucznia” i jej ocenie, mamy w różnych okolicznościach bardzo odmienne treści na myśli. Możemy bowiem rozróżnić przynajmniej trzy zupełnie odmienne rodzaje przedmiotu naszej oceny.

a) Nauczyciel, który skończywszy egzaminować ucznia orzeka: „on to umie, posiada w tej sprawie odpowiednią wiedzę” — myśli o wiedzy, którą by można nazwać *a k t u a l n ą*. Idzie mu o to, że mógł stwierdzić, iż właśnie w czasie egzaminowania w umyśle ucznia zaszły istotnie pewne zjawiska myślenia, pewne przedstawienia, sądy, wnioski, których treść zgadza się z treścią analogicznych myśli nauczyciela. „Wiedza” oznacza wtenczas pewien kompleks aktual-

nych stanów umysłowych, które przeżył uczeń i które w odpowiedniej formie wyraził na zewnątrz, a więc w formie słownej, piśmiennej, rysunkowej i innej. Ocena dokonana przez nauczyciela dotyczy tych aktualnych stanów myślowych ucznia. Stwierdza on w niej dwie zasadnicze sprawy, bo najpierw to, że u ucznia istnieje rzeczywiście pewien kompleks myślowy, a ponadto to, że treść tego kompleksu jest zgodna z treścią naukowych myśli obiektywnych, które równocześnie są znów aktualnymi stanami umysłu samego nauczyciela. Cała ocena zwraca się do aktualnej strony wewnętrznych przeżyć, jest to więc ocena *a k t u a l i s t y c z n a*. W ocenie tej nie badamy, jaką drogą powstały myśli ucznia, jakie czynniki wpłynęły na nie w kierunku dodatnim lub ujemnym. Oceniamy je wprost jako coś rzeczywiście istniejącego, bez wglądania w warunki ich zjawienia się. Idzie nam tylko o to, że one są i że są takie, a nie inne. Lecz dokonując takiej oceny nauczyciel nie ma do czynienia bezpośrednio z samymi myślami ucznia, z jego zjawiskami psychicznymi. Myślenie żywe, przebiegające w cudzej świadomości, nie jest dostępne bezpośrednio świadomości drugiego człowieka. Możemy się jedynie go domyślać ze słów, pisma, zachowania się lub innego sposobu wyrażania się. Aktualistyczna ocena wiedzy odnosi się więc do wyrażania się tych procesów na zewnątrz. To wyrażanie się nazwijmy *o s i ą g i e m*. Osiąg jest zewnętrzną stroną myśli, które są procesami wewnętrznymi. Oceniając osiągi przyjmujemy jako zasadnicze założenie, że dokładnie odpowiadają one myślom i są do nich przystające. Założenie to jednak nie zawsze jest w szkole spełnione, a często zewnętrzne wyrażenie nie odpowiada treściom myślowym. Dzieje się to przy odpisywaniu zdań bez zrozumienia, przy powtarzaniu tego, co inny uczeń podpowiedział itp. Dzieje się również wtenczas, gdy uczeń z powodu niemożliwości wysłowienia się ma myśli bogatsze w treść, niż wskazuje na to ich wyrażenie. Osiągi zewnętrzne nie odpowiadają

w obu wypadkach stanom myślowym ucznia.

b) Często jednak inaczej zapatrujemy się na przedmiot naszej oceny. Nie idzie nam wcale o osiągi rzeczywiste, lecz o warunki, w jakich pewien osiągnął powstaje. Dzieje się to zazwyczaj, gdy tłumaczymy niepowodzenia ucznia w jego faktycznych odpowiedziach, domyślając się pewnych przeszkód, które je obniżyły. Równie dobrze takie tłumaczenie może wypaść na niekorzyść ucznia, gdy wprawdzie uważamy jego odpowiedzi za poprawne, ale wyrażamy wątpliwości, czy on umie, czy wiedza, którą okazał w osiągnięciach zewnętrznych, jest jego trwałą własnością, czy jego myśli odpowiadają ich zewnętrznemu wyrazowi. W tego rodzaju tłumaczeniach i wątpliwościach zamiast osiągnięć oceniamy zupełnie coś innego, mianowicie warunki powstania osiągnięć. Warunki te są natury wewnętrznej i leżą w człowieku. Ocena nasza zwraca się ku nim, bo zdajemy sobie sprawę, że nie zawsze osiągnięciem jest z nimi zgodny. Jednym z głównych warunków osiągnięcia są aktualne zjawiska myślenia. Lecz w przykładach poprzednich nie zawsze idzie nam nawet o nie. Kto oceniając ucznia kieruje się myślą, że „tylko chwilowo on tego nie umie”, ten przecież sam przyznaje, że brak osiągnięcia pochodzi z braku aktualnych myśli. W ocenie takiej idzie nie o aktualne myślenie, którego właśnie u ucznia nie znajdujemy, ale o to, że uczeń posiada zdolność do myślenia, że w innych okolicznościach ta potencjonalna zdolność mogłaby się stać aktualną myślą i uzewnętrznić w osiągnięciu. Nie oceniamy wtenczas ani osiągnięcia, ani nawet aktualnego myślenia, ale zdolność do pewnych procesów myślowych, pewną dyspozycję. Jest to ocena dyspozycyjna.

Ocena dyspozycyjna nie zwraca się do jednorazowego faktu, nie patrzy ona nawet na przeciętną wielkość kilku oddzielnych osiągnięć, lecz odnosi się do czegoś, co chcemy zasadniczo uważać za trwałe, co może się zaktualizować w sposób mniej lub więcej dokładny i peł-

ny, zależnie od warunków. Oceniamy tu pewną stronę struktury psychicznej, którą uważamy za potencjonalną i względnie trwałą. Lecz różne strony struktury psychicznej nie są od siebie niezależne; tworzą one splot wzajemnie mniej lub więcej zależnych od siebie właściwości psychicznych. Zaktualizowanie się pewnej dyspozycji intelektualnej zależy także od naszej dyspozycji uczuciowych i woli, i odwrotnie strona uczuciowa i woli pozostaje w ścisłym związku ze stroną intelektualną. W poszczególnych swoich przeżyciach i postępowaniu człowiek występuje jako „całość” — jednak nie jako całość w tym znaczeniu, że cała jego struktura jest zaktualizowana, ale w tym, że nie można właśnie aktualizującego się rysy wyodrębnić i wyizolować od reszty struktury. Struktura aktualizuje się pewnymi całościowymi kręgami, a nie poszczególnymi elementami należącymi do tych kręgów. Stąd też przy klasyfikacji uczniów nie możemy poprzestać na ocenie jednego tylko rysu określonej natury — np. umiejętności poprawnego wyrażania się, lub dokładnego zrozumienia przeczytanego tekstu — i nie możemy pominąć zależności tego rysu od innych, np. od zdolności skupienia uwagi, dokładności obserwacji, wytrwałości, chwilowego lub trwałego stanu uczuciowego ucznia itp. Stąd to dyspozycyjna ocena prowadzi nas wprost do oceny wewnętrznej całości ucznia. Ocena osiągnięć może być oceną z o l a c y j n ą, może ona starać się wyodrębnić jeden osiągnięcie i oceniać go możliwie niezależnie od innych. Wtenczas staramy się tak urządzić egzaminowanie, aby możliwie zbadać tylko tę jedną stronę, jeden odcinek wiedzy ucznia. Ocena dyspozycyjna w przeciwstawieniu do poprzedniej dąży do tego, aby się stać możliwie oceną c a ł o ś c i o w ą, integrującą. Wysuwa ona jako główny swój cel dążność do wytworzenia „obrazu psychicznego” ucznia, obejmującego nie tylko ten fakt, że rzeczywiście umie on lub nie umie pewnego odcinka wiedzy, ale też te jego własności psychiczne, które

się złożyły na to, że on umie lub nie umie.

c) Ocena dyspozycjonalna otwiera nam drogę do jeszcze innego rozumienia „wiedzy” ucznia jako przedmiotu naszej klasyfikacji. Zarówno ocena osiągu, jak też ocena pewnej dyspozycji odnosi się do jakiegoś stanu obecnego. Oceniamy tu zawsze coś, co teraz jest nam dane. Są to oceny skierowane ku r z e c z y w i s t e m u stanowi f a k t y c z n e m u. Mają one wybitny charakter s t a t y c z n y i patrzą na ucznia z punktu widzenia obecnego stanu, który dla klasyfikującego nauczyciela jest zamkniętym stanem końcowym. Lecz nie zawsze pragniemy oceniać ten zamknięty stan statyczny. Często ocena nasza kieruje się ku czemuś, co nosi charakter d y n a m i c z n y. Mówimy często o uczniu, że wprawdzie nie doszedł do poziomu wiedzy wymaganego w pewnej klasie, że więc ocena ostateczna nie mogłaby wypaść na jego korzyść. Zauważamy jednak w ciągu ostatniego czasu tak wydatny i szybki jego rozwój, że mamy prawie pewność, iż w przyszłości także nas nie zawiedzie. Uwzględniamy więc wtenczas nie obecny stan jego wiedzy, lecz d y n a m i k ę jego postępów. Dynamika ta może iść w kierunku dodatnim lub ujemnym. W ocenie tego rodzaju idzie nam o rozwój i drogę, po której uczeń doszedł do pewnego końcowego stanu, a nie o sam ten stan. Zauważmy jeszcze, że dynamiczna ocena, biorąc pod uwagę jakiś dłuższy okres przeszłości, zwraca się przede wszystkim ku przyszłości. Jest ona oceną jak gdyby na kredyt. Mówiąc o niej, nie mamy też na myśli oceny jedynie szeregu samych zewnętrznych osiągnięć, np. coraz bardziej dodatnich, które uczeń w pewnym okresie wykazał, ale ocenę rozwoju dyspozycji, która u ucznia stanowi potencjonalny warunek tych osiągnięć. Ocena szeregu osiągnięć prowadziłaby nas bowiem do końcowej noty powstałej z obliczenia ich przeciętnej. Taka przeciętna mogłaby być niższa, niż stopień, który istotnie uczniowi przyznajemy, licząc się z jego postępują-

cym rozwojem. Ponadto poszczególne osiągnięcia wskazują zawsze tylko na końcową wiedzę ucznia, zamykającą pewien etap. Same dla siebie mają one zawsze charakter statyczny, bez względu na to, czy bierzemy pod uwagę jeden z nich, czy ich postępujący szereg. Aby na postępującym szeregu osiągnięć można było oprzeć ocenę dynamiczną, trzeba mu odebrać jego charakter statyczny, a może się to stać tylko wtedy, gdy od oceny osiągnięć przejdziemy do oceny dyspozycjonalnej. Ocena dynamiczna wymaga dokonania myślowego przejścia od jednego osiągnięcia np. niższego do drugiego, wyższego. To myślowe przejście opiera się faktycznie na hipotetycznym przyjęciu rozwijającej się dyspozycji, jako podkładu poszczególnych osiągnięć; są one wtenczas jej zaktualizowaniem się. Stąd też dynamiczna ocena staje się zawsze dla nas oceną dyspozycjonalną.

**3. Dziedziny i psychologiczne podstawy obu rodzajów ocen.** Powyższe różne przedmioty oceny dają się podzielić na dwie zasadnicze grupy: jedna to ocena osiągnięć, druga to ocena dyspozycjonalna. Ta ostatnia ma znów dwa rodzaje przedmiotów, ku którym się zwraca: albo odnosi się ona do końcowego stanu dyspozycji i ma charakter statyczny, albo do rozwoju dyspozycjonalnego ucznia i ma wtenczas charakter dynamiczny. Ta różnica między oceną osiągnięć a oceną dyspozycjonalną nie jest różnicą spotykaną jedynie przy klasyfikacji uczniów; znajdujemy ją też w innych dziedzinach.

Ocenę osiągnięć spotykamy przede wszystkim w s p o r c i e. Nie uwzględnia się tu ani wysiłków lub pilności w ćwiczeniu, ani postępu w rozwoju, ani innych żadnych czynników wpływających na wielkość osiągnięcia. Idzie bowiem o każdorazowy poszczególny wyczyn. Osiągnięcia więc są oceniane w izolacji od warunków, które spowodowały ich powstanie, od całego splotu wewnętrznych i zewnętrznych zdarzeń, które na nie się złożyły.

Inaczej ma się rzecz przy ocenie m o r a l n e j. Tu nie oceniamy samego

czynu, który odpowiada osiągowi w spor-  
tach, ale patrzymy na postanowienie, na  
zamiary i wolę działającego człowieka,  
jako na wewnętrzne warunki czynu.

W ocenie moralnej często cofamy się  
daleko wstecz od samego czynu: nie tyl-  
ko patrzymy na bezpośrednie przeżycia,  
które go wywołały, ale staramy się wnik-  
nąć w trwałe dyspozycje stanowiące pod-  
kład dla tych zjawisk, staramy się czyn  
ocenić ze względu na charakter i na całą  
strukturę działającej jednostki. Tak więc  
ocena moralna staje się typową oceną  
dyspozycjonalną. Również przy niej mo-  
żemy zauważyć czynnik statyczny, jak  
i dynamiczny. Czasem oceniamy jedynie  
obecny, faktyczny poziom moralny, wten-  
czas ocena taka jest statyczna; czasem  
znów bierzemy w rachubę także moral-  
ny rozwój jednostki i wtenczas ocena ta  
jest dynamiczna.

Te dwa typy ocen nie są niezależne  
od zapatrywań współczesnych k i e r  
u n k ó w p s y c h o l o g i i. Dwa  
różne prądy psychologiczne, które spo-  
tykamy w dzisiejszych czasach, wycisnę-  
ły tu swe piętno. Są to z jednej strony  
o b i e k t y w i z u j ą c e, z drugiej  
s u b i e k t y w i z u j ą c e kierunki  
w psychologii. Oba te kierunki, wyróż-  
nione przez Müller-Freienfelsa<sup>1)</sup>, dadzą  
się scharakteryzować w następujący spo-  
sób:

a) Kierunek o b i e k t y w i z u j ą -  
c y patrzy na życie psychiczne jako na  
przedmiot badania, do którego należy sto-  
sować metody nauk przyrodniczych. Sta-  
ra się on odłączyć zjawiska psychiczne  
od podmiotu, do którego one należą, roz-  
łożyć je na poszczególne możliwie proste  
elementy i w badaniu elementy te możli-  
wie wyizolować i od siebie uniezależnić.  
Stąd psychologia ta nie mówi o „duszy”,  
lecz o zjawiskach; w tym świecie zjawisk  
psychicznych stara się ona przede wszyst-  
kim wyszukać związki przyczynowe  
i wykryć stałe prawa ogólne, odnoszą-

ce się do życia psychicznego osobników,  
bez względu na ich różnice indywidual-  
ne. Takie wyobiektywizowane życie psy-  
chiczne pozostaje w bliskich stosunkach  
z organizmem fizycznym, zmianami  
w nim zachodzącymi i ruchami, które on  
wykonuje, i stąd zainteresowania psy-  
chologii obiektywizujących coraz bardziej  
przesuwają się od wnętrza człowieka ku  
zewnętrznym objawom i działaniom.  
Fechner, Wundt, James, Watson — oto  
etapy pochodzenia psychologii obiektywizu-  
jących. Ponadto psychologia obiektywizu-  
jąca pragnie ująć ilościowo zjawiska psy-  
chiczne na wzór fizyki; stąd to ekspery-  
ment i pomiary są jej głównym środ-  
kiem badania. Ten kierunek psychologii  
wywarł swój wpływ także na poglądy  
o klasyfikacji szkolnej, przesuwając ją  
coraz bardziej ku ocenie osiągnięć. Szczególnie w Ameryce, ojczyźnie pragmatyz-  
mu i behawioryzmu, tendencje te zazna-  
czyły się bardzo wyraźnie i przyczyniły  
się do wprowadzenia nowych sposobów  
klasyfikowania.

b) Kierunki psychologii s u b i e k t y w i z u j ą c e zapatrują się na istotę  
życia psychicznego i na badania psy-  
chologiczne wprost przeciwnie niż po-  
przednie. Wzorem dla nich nie są metody  
nauk przyrodniczych, ale metody  
nauk humanistycznych. Zjawisk psychicz-  
nych — zdaniem tych psychologii — nie  
można oderwać od ich podkładu, od  
struktury podświadomej, która się w nich  
przejawia. Nie można ich też izolować  
wzajemnie od siebie, gdyż stanowią nie-  
odłączną całość; wyizolowane od siebie  
straciłyby właściwy swój wygląd i cha-  
rakter. Między tymi zjawiskowymi prze-  
jawami struktury nie panują zależności  
przyczynowe wiążące je wzajemnie ze  
sobą, ale raczej uzasadnienie ich wszyst-  
kich leży w swoistym typie struktury,  
który daje im właściwy przebieg i cha-  
rakter. Stąd zagadnienia typologiczne  
i charakterologiczne są tak ważne dla  
tego kierunku psychologii. Zjawiska psy-  
chologiczne nabierają tu wybitnie cha-  
rakteru subiektywnego, a jako takie ma-  
ją luźniejszy związek z organizmem cie-

1) R. Müller-Freienfels, Die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie, 1929.

lesnym. Miarą dla nich nie jest też ruch i zewnętrzne zachowanie się człowieka, i w ogóle nie dają się one określać ilościowo, jako coś czysto jakościowego, pozbawionego cech ilościowych. Eksperyment psychologiczny i pomiary nie mają tu żadnego znaczenia. Różne kierunki psychanalizy, psychologia strukturalna i personalistyczna są współcześnie przedstawicielkami psychologii subiektywizujących, odmiennych wprawdzie w szczegółach, a jednak w zasadzie sobie bliskich. Dilthey, Freud, Jung, Adler, Spranger, Stern, Koffka i wielu innych oto przykładowe nazwiska tego kierunku.

Podobnie, jak psychologie obiektywizujące, tak też psychologie subiektywizujące wywarły swój wpływ na zapatrywania związane z klasyfikowaniem uczniów. Zgodnie z ich zasadami zjawiają się tu żądania całościowej oceny dyspozycjonalnej, zwracania uwagi na psychologiczny typ ucznia, na jego rozwój i przekształcenie się strukturalne. Klasyfikacja według tych zasad nie może być obliczeniem przeciętnej uzyskanej z poszczególnych osiągnięć, lecz ma odzwierciedlać obraz całości osobowej ucznia. Z Niemiec, które przede wszystkim stały się ojczyzną tych kierunków psychologicznych, rozchodzą się hasła klasyfikacji dyspozycjonalnej.

**4. Ocena aktualistyczna. Zarzuty przeciw ocenie dyspozycjonalnej.** Ocena aktualistyczna, a zarazem podstawowe zarzuty przeciwko ocenie dyspozycjonalnej zjawiały się przede wszystkim u pedagogów amerykańskich. Wyśiłki ich skierowały się więc ku temu, aby ocenić ucznia możliwie obiektywnie. Główny bowiem zarzut, z którym spotyka się klasyfikowanie dyspozycjonalne, jest ten, że ocena ta musi być subiektywna. Przy niej bowiem kieruje się nauczyciel zazwyczaj ogólnym wrażeniem, jakie wywierają na niego odpowiedzi ucznia, nieokreśloną intuicją. Na poparcie tego twierdzenia przytacza się pewne badania doświadczalne. Wykazały one, że ocenianie uczniów w sposób intuicyjny nie jest „spo-

legliwie” (*reliable*, terminu tego używa J. Pieter: „Nowe sposoby egzaminowania”), tzn. że jeśli kilka osób dokonuje oceny tej samej wiedzy lub też ta sama osoba w różnych czasach, to wyniki nie wypadają jednakowo. Spolegliwość natomiast wymaga, aby one — jeśli by nie były zupełnie takie same — to przynajmniej mało się od siebie różniły, żeby więc współczynnik korelacji między nimi był bardzo wysoki. Liczne badania dokonane nad spolegliwością ocen intuicyjnych wykazują znaczne niedokładności w tym kierunku. Tak więc badania Kelly stwierdziły, że oceny tych samych uczniów z tych samych przedmiotów dokonane przez nauczycieli różnych szkół nie są z sobą zgodne. Johnson w badaniu spolegliwości ocen szkolnych oparł się na założeniu, że jeżeli oceny te są słuszne, to przy znacznej ich liczbie powinny one być tak rozłożone, aby najniższe i najwyższe stopnie zjawiały się w stosunkowo nieznacznej, ale prawie równej sobie ilości, stopnie zaś średnie powinny być najliczniejsze. Zasadnicze więc rozmieszczenie stopni powinno odpowiadać krzywej Gaussa (zob. Encyklopedia Wychowania t. I. str. 339). Tymczasem rozmieszczenie to nawet u tego samego nauczyciela bardzo często odbiega od krzywej Gaussa, wykazując bądź to nadmierną ilość stopni dodatnich, bądź też ujemnych. Wreszcie przekonano się, że te same odpowiedzi pisemne uczniów są w różny sposób oceniane przez różnych nauczycieli.

Dowodem tego są badania Starcha i Elliota<sup>1)</sup>, którzy uzyskali oceny dokonane przez 116 nauczycieli dla tego samego zadania geometrycznego. Okazało się przy tym, że 47 nauczycieli oceniło je pomyślnie a 69 niepomyślnie. Ocena dokonana w stu-stopniowej skali przebiegała bardzo nierównomiernie, gdyż sięgała od 28—90. Na niższe stopnie (60—70) wypadło 38 ocen, na średnie stopnie

<sup>1)</sup> Starch and Elliot, Reliability of Grading High School Work in Mathematics. School Review XXX, 1931.



(70—80) 40 ocen, na wyższe (80—90) 24 oceny. Podobnie silną rozbieżność wykazały analogiczne badania w Niemczech dokonane przez Sosta<sup>2)</sup>, który dał do oceny 46 nauczycielom 3 wypracowania kaligraficzne. Ocena opierająca się na pięciostopniowej skali wahała się przy pierwszym zadaniu między stopniami 3—4, przy drugim 3—5, a przy trzecim 1—3. Rozbieżność ocen była więc także znaczna; skupienie ich okazało się bardziej stałe: w pierwszym zadaniu wynosiło ono 80% dla noty 3, w drugim 76% dla noty 4, w trzecim 78% dla noty 2. Jeżeli jednak oceny tych samych zadań dokonywali nauczyciele niefachowi lub studenci uniwersytetu, szerokość wahań oceny była znacznie większa i procentowa zbieżność oceny znacznie mniejsza.

Ponadto liczne badania nad spolegliwością ocen dokonane przez „Międzynarodowy Instytut Badania nad Egzaminowaniem” (International Institute Examinations Enquiry) zebrane przez Ph. Hartoga i E. C. Rhodesa w pracach „An Examination of Examinations” i „The Marks of Examiners” okazują, jak wielka panuje w tych ocenach rozbieżność, niezależnie od treści i rodzaju egzaminu pisemnego i ustnego.

**5. Testy wiadomości.** Rozbieżność oceny różnych nauczycieli, znana zresztą z codziennej praktyki szkolnej, zdawała się uzasadniać żądanie, aby dążyć do oceny możliwie obiektywnej. Ocena taka miała już dla siebie wzory z jednej strony w dziedzinie sportu, z drugiej w dziedzinie testowych badań psychologicznych. W każdym razie obiektywnej ocenie mogą podlegać tylko osiągi, jako zewnętrzne wyrazy wiedzy ucznia, dające się ilościowo określać. Trzeba więc było zamiast testów psychologicznych dobrać odpowiednie *t e s t y w i a d o m o ś c i*. Oczywiście ich są Stany Zjednoczone. Testy wiadomości różnią się tym

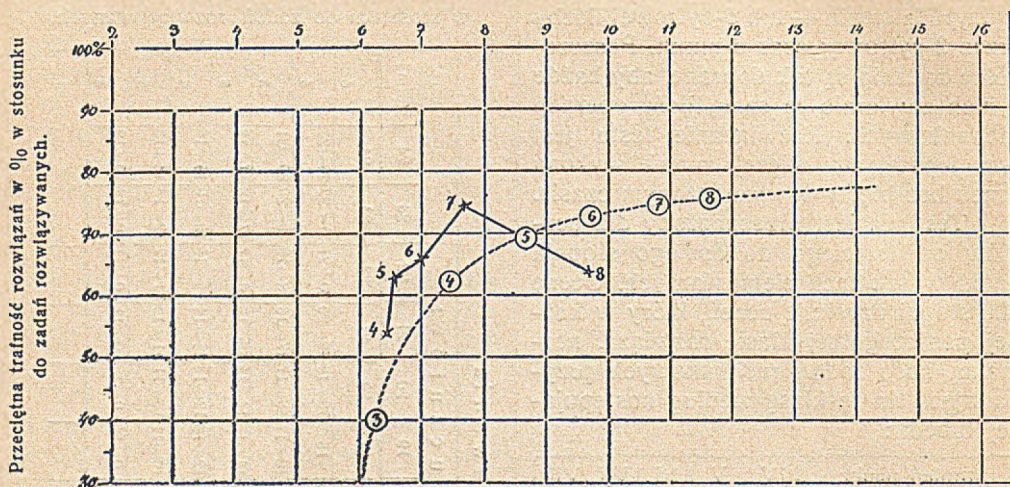
od psychologicznych, że testy psychologiczne są tak ułożone, aby od badanej osoby wymagały możliwie mało wiadomości rzeczowych, nabytych drogą uczenia się szkolnego. Mają one bowiem okazać pewne cechy psychiczne, np. zdolność skupienia uwagi, zapamiętywania itd., nie posługując się materiałem, do którego by osoba badana musiała być poprzednio odpowiednio przygotowana. Tymczasem amerykańskie testy klasyfikacyjne zmierzają przede wszystkim do wykazania tego poprzedniego przygotowania i opierają się na opanowanej treści. Są to przeważnie testy wymagające odpowiedzi piśmiennej lub ustnej, ale nie brak też testów wymagających pewnego działania, a więc wykonania pewnej czynności ruchowej. Testy te posługują się zazwyczaj analizą całości nauki pewnego przedmiotu na poszczególne jej strony. Dla każdej z tych stron układa się odpowiednie zadania, które pozwalają ilościowo określić stopień jej opanowania; tak np. dla języka łacińskiego spotykamy osobne testy badające znajomość form gramatycznych, osobne dla składni, dla zrozumienia przeczytanej treści itd. Odróżnia się osobne testy *d i a g n o s t y c z n e*, mające służyć dla pomiarów wiedzy w pewnym przedmiocie, od testów *p r o g n o s t y c z n y c h*. Te ostatnie mają za zadanie ułatwić rozpoznanie, czy uczeń, który pragnie wybrać pewien przedmiot dla swych dalszych studiów, posiada dla studiowania go odpowiednie uzdolnienia. Jako przykłady testów wiadomości mogą służyć następujące:

a) Testy diagnostyczne *z a r y t m e t y k i* Courtis'a (1913—4) obejmują cztery działania. Test dodawania podaje 24 zadań na dodawanie; każde z nich zawiera 9 liczb 3-cyfrowych; dla wykonania go przeznaczona jest 8 minut. Test odejmowania zawiera również 24 zadań na odejmowanie dwóch liczb 8- lub 9-cyfrowych; czas przeznaczony na rozwiązanie 4 minuty. Test mnożenia żąda pomnożenia 4-cyfrowej liczby przez

1) Sost: Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse, 1926.



Przeciętna ilość zadań rozwiązanych.



Dodawanie: Krzywa przeciętnych rozwoju szybkości i trafności. 4 — 8 stopnia nauki. Cyfry przy krzywych oznaczają stopień nauki; Krzywa kreskowa oznacza normę, krzywa pełna faktyczny stan klas.

Rys. 22

Testy te mogą także służyć do tego, aby ocenić obiektywnie ogólny poziom umiejętności rachowania wszystkich klas w pewnej szkole i zdać sobie sprawę z tego, czy odpowiada on normalnemu poziomowi, czy może różni się od niego na korzyść lub niekorzyść. Przykładem tego jest rys. 22, w którym na osi poziomej umieszczono liczby wyrażające przeciętnie ilość tych zadań, które uczniowie próbowali rozwiązać, a na osi pionowej przeciętne otrzymane z ilorazów ilości zadań trafnie rozwiązanych i ilości, które próbowano rozwiązać. Linia kreskowana oznacza normę, a liczby w kółkach na niej leżących klasy. Tak np. dla 5 oddziału przeciętna zadań, które uczniowie tej klasy normalnie próbują rozwiązać, wynosi 8,5, przy czym 70% jest trafnych rozwiązań. Linia pełna oznacza faktyczne wielkości osiągnięte przez poszczególne klasy w pewnej szkole. Porównując ją z linią oznaczającą normę, możemy określić, czy umiejętności rachunkowe pewnej klasy odpowiadają normie, czy też nie. Tak np. według rysunku klasa 7 wykazuje wprawdzie normalny procent trafnych rozwiązań, ale

ilość zadań przez nią rozwiązanych jest znacznie mniejsza niż normalna, bo wynosi tylko 7,5 zamiast 11.

b) Testy z języka łacińskiego.

1. Test diagnostyczny Godsey'a składa się ze zdań angielskich i ich tłumaczeń na łacinę; w tłumaczeniu tym są jednak różne formy jednego z wyrazów, a uczeń ma z nich wybrać właściwą formę i ją podkreślić. Obok każdego zdania łacińskiego są liczby, które odnoszą się do reguł gramatycznych podanych poniżej testu. Każda z tych reguł ma swoją liczbę porządkową, a uczeń ma zakreślić liczbę należącą do reguły, która wyjaśnia, dlaczego wybiera taką formę słowną a nie inną. Np.:

synowie króla są wodzami nieprzyjaciół

*regis (filius, filiorum, filios, filii)*  
*duces hostium sunt. 4, 7, 13, 14.*

rzucali pociski na mur

*tela in murum (coniciebantur, coniciebant, coniciunt, conicerent).* 1, 8, 13, 14.

Test zawiera 33 zdań, czas wyznaczony do rozwiązania wynosi 30 minut.

2. Test diagnostyczny Ullma'a-Kirby'a. Idzie o rozumienie tekstu. Podano krótki tekst łaciński, a pod nim krótkie pytania związane z treścią tekstu po angielsku, na które trzeba odpowiedzieć, np.:

*Vir et filius cum servo ad urbem Romam iter faciebant. Prima luce profecti erant. Ad flumen altum venerunt, quod primo transire non poterant. Sed navis parva a servo visa est in qua duobus solis locus erat. Itaque navi servus cum puero transiit; tum patrem pueri transportavit. Eadem nocte ante primam lucem omnes ad urbem pervenerunt.*

Pytania: Po jakim czasie podróżni dotarli do Rzymu? Kto odkrył łódkę? Kto ostatni przepłynął się w łódce przez rzekę? itd.

c) Test prognostyczny Wilkin'a z dziedziny języka *n o w o ż y t n e g o*. Celem jego jest dać wskazówki, o ile uczeń nadaje się do studium języka. Jest on przeznaczony dla uczniów, którzy jeszcze wcale nie uczyli się pewnego języka. Mamy tutaj kilka odrębnych zadań:

1. Test wzrokowo-ruchowy: przez 5 sek. okazuje się uczniom kartę zawierającą krótkie zdanie w obcym języku. Uczeń ma po usunięciu karty napisać to zdanie w przeciągu 10 sekund.

2. Test słuchowo-ruchowy: zamiast pokazywania napisanych zdań odczytuje się każde z nich trzykrotnie; zresztą postępuje się jak poprzednio.

3. Test pamięci: lista zawiera 10 słów obcych i ich tłumaczenie angielskie. Badany studiuje listę przez 10 min., a potem ma dla podanych wyrazów obcych podać ich znaczenie.

4. Test wiadomości gramatycznych: zdanie angielskie ma być przemienione według pewnych żądań; a więc np. na inny czas, inną stronę, inną liczbę rzeczowników w nim występujących itp.

5. Test wzrokowo-słowny: zdanie angielskie czyta badany cicho i ma je powtórzyć głośno z pamięci.

6. Test słuchowo-słowny: zdanie w obcym języku powtarza się uczniowi

trzy razy, po czym ma on je powtórzyć słownie.

d) Test Starch'a dla *f i z y k i*: w zdaniach dotyczących zjawisk i praw fizycznych znajdują się luki. Badany ma te luki wypełnić. Wypełnienie to nie jest możliwe bez znajomości odpowiednich praw i zjawisk fizycznych np.: 1) Okresy wahań wahadeł o różnej długości poruszających się po małych łukach są zależne od..., a więc niezależne od... 2) Punkt... stopni poniżej... stopni skali Celsjusza nazywa się... 3) Siła elektromagnetyczna jest to różnica między... a...<sup>1)</sup>.

e) Test geograficzny Cour-tisa. Na mapce, która zawiera granice poszczególnych Stanów, są umieszczone numery. Oprócz tej mapki uczeń otrzymuje kartę, na której są wypisane stany i miasta i ma on obok nazwy stanu umieścić numer, jaki stan posiada na mapce, a obok nazwy miasta numer stanu, w którym to miasto leży (rys. 23).



Stany	nr stanu	Miasta	nr stanu
Michigan	.....	Detroit	.....
Ohio	.....	Chicago	.....
Indiana	.....	Cleveland	.....
Illinois	.....	Indianapolis	.....
Wisconsin	.....	Madison	.....

Rys. 23.

1) Przykłady testów wiadomości zaczerpnięte z Monroe: Educational Tests and Measurements.

Przykłady testów polskich znajdują się u J. Pietera: Nowe sposoby egzaminowania.

Każdy z testów wiadomości powinien być tak sporządzony, aby jego rozwiązanie mogło być wyrażone ilościowo, oraz musi być standaryzowany, tj. wypróbowany w wielu wypadkach tak, aby można było podać na podstawie zestawień statystycznych, jaką wielkość należy uważać za normalną.

Tak skonstruowane testy wiadomości mogą szkole oddawać najrozsądniejszą usługę. Mogą one poza obiektywną podstawą dla klasyfikacji uczniów dać wskazówki co do poziomu różnych szkół i wydajności ich pracy; mogą okazać nauczycielom braki w podstawowych wiadomościach uczniów, są bowiem tak ułożone, że obejmują tylko to, co w pewnym przedmiocie nauki jest najbardziej zasadnicze; mogą okazać trudności i wartość programu naukowego, służyć dla poradnictwa w wyborze kierunku studiów lub zawodu itd.

**6. Trudności związane z testami wiadomości.** Mimo swoich zalet testy wiadomości nie uwalniają nas jednak całkowicie od błędów w ocenie ucznia. Trudności związane z nimi dostrzegano od dawna, a najważniejsze z nich są następujące:

Przed wszystkim z krytyką spotyka się budowa niektórych testów wiadomości, występujących zresztą bardzo często. Dotyczy to testów, wymagających wyboru między kilkoma podanymi odpowiedziami, z których tylko jedna jest słuszna. Przeciwnicy testów wiadomości podnoszą, że przy tego rodzaju testach nawet trafny wybór nie jest równoznaczny z istotnym przyswojeniem i operowaniem wiadomością zawartą w tej odpowiedzi. Czymś innym bowiem jest orzec, która z gotowych odpowiedzi jest prawdziwa, a czymś innym podać właściwą odpowiedź na postawione zagadnienie. Zachodzi tu podobna różnica, jak między „bierną” a „czynną” znajomością słownictwa językowego. Ponadto testy wymagające wyboru między dwiema

sprzecznymi odpowiedziami kryją jeszcze to niebezpieczeństwo, że chociaż egzaminowany tylko zgaduje na chybił trafił, to jednak ma on duże, bo 50% szanse trafienia na odpowiedź właściwą.

Oprócz tych zarzutów są jeszcze inne, a mianowicie:

Im wyżej posuwamy się w drabinie szkolnej, tym trudniejszy staje się dobór testów. Można ich bowiem użyć tylko do badania zasadniczych i podstawowych wiadomości i sprawności, a te zasadnicze podstawy są przedmiotem nauczania przede wszystkim w początkowych latach nauki. W miarę postępu w latach szkolnych wiedza staje się coraz bardziej zróżnicowana, coraz bardziej indywidualna. Ten sam temat naukowy w każdym przedmiocie może być ujęty przez różnych uczniów w różny sposób, każdy z nich bowiem wydobędzie z niego strony najwięcej odpowiadające swemu sposobowi myślenia. Tak więc ocena wiedzy ucznia za pomocą jednolitych standaryzowanych testów staje się coraz trudniejsza, gdy pragniemy wraz z latami szkolnymi coraz bardziej uwzględnić indywidualizowanie nauki. Dla wykształcenia ma znaczenie nie tylko wiedza materialna ale także i pewien poziom sprawności, które przede wszystkim badają testy wiadomości. Wchodzą tu w grę jeszcze inne czynniki, jak umiejętność wyzyskania tej wiedzy w odpowiedniej chwili, zdolność do twórczości umysłowej, umiejętność pracowania umysłowo, subtelność myśli i idei, zdolność duchowego wnikanania w rzeczywistość itp. Wszystko to jednak wymyka się dotąd spod pomiarów za pomocą testów.

Testy wiadomości dają pomiary statystyczne, tymczasem dla pracy w szkole również ważna jest ocena dynamiczna, określająca rozwój umysłowy ucznia i pozwalająca przez to podać horoskopy na przyszłość. Nie idzie nam zazwyczaj przy ocenie ucznia tylko o to, aby zmierzyć pewną zamkniętą wiedzę uzyskaną dotychczas przez niego; nie o to idzie, czy opanował on ten lub ów podręcznik i przyswoił sobie pewien zbiór

usystematyzowanych wiadomości, ale także o to, w jaki sposób pracował, jak doszedł do tej wiedzy, jak dalece jest on zdolny do dalszego rozwoju i do dalszej pracy. A wszystko to wymyka się testom wiadomości.

Całość wiedzy ucznia w pewnym przedmiocie bywa rozkładana przy badaniu testami na poszczególne jego strony. Tak np. testy Courtisa rozkładają znajomość rachowania na umiejętności wykonywania poszczególnych działań; w testach językowych znajdujemy odróżnienie rozumienia wyrazów od rozumienia tekstu jako całości itp. Lecz szkole zależy nie na ocenie różnych stron pewnego przedmiotu nauki, ale na ogólnym wyniku z przedmiotu jako całości. Jeżeli więc teraz zechcemy uzyskać ogólny postęp w tym przedmiocie, to musimy osiągnięcia uzyskane dla poszczególnych jego stron z powrotem złożyć w jakiś sposób w jedną całość. Najprostszą rzeczą byłoby posłużyć się w tym celu przeciętną uzyskaną z wielkości różnych osiągnięć. Lecz uzdolnienia umysłowe, wymagane przez różne strony tego samego przedmiotu, nie są sobie równe co do wartości. Znaczy to, że jeżeli przy różnych testach mierzących te strony wypadała sama liczba procentowa, to nie posiada ona tego samego znaczenia jakościowego. Tak np. stopień 80 dla dodawania nie znaczy to samo, co stopień 80 dla dzielenia, lub pewien stopień dla rozumienia testu nie znaczy to samo, co równy ilościowo stopień dla znajomości słówek itd. Przeciętna arytmetyczna uzyskana z tych stopni nie dałaby więc właściwego obrazu wiedzy ucznia w jednym przedmiocie. Pomiar uzyskane przy pomocy różnych testów dla różnych stron tego samego przedmiotu nie mają ani wspólnej jednostki mierniczej, ani wspólnego punktu zerowego.

Czyniono wprawdzie próby, aby niewspółmierne liczby pomiarowe sprowadzić do współmierności. Trzeba by wtenczas określić wysokość współczynnika, przez który mnożylibyśmy rezultat po-

szczególnych testów. Wysokość jego byłaby zależna od trudności zagadnień wypracowanych przez ucznia. Wtenczas wyniki, otrzymane przy badaniu różnych stron jednego przedmiotu, miałyby inne wartości, niż uzyskane na podstawie samych testów. Przez odpowiednie bowiem ich przeliczenie te, które odpowiadają trudniejszym stronom przedmiotu, byłyby stosownie powiększane, te zaś, które odpowiadają stronom łatwiejszym, pomniejszane. Dopiero tak zredukowane rezultaty poszczególnych pomiarów mogłyby stanowić materiał dla obliczania przeciętnej, stanowiącej ogólny stopień dla całości przedmiotu. Lecz mimo to nasuwają się wątpliwości, czy istotnie zdołamy znaleźć właściwy współczynnik redukcyjny i przez takie przeliczenia sprowadzić do wspólnej miary liczby osiągnięć uzyskane dla tych różnych stron pewnego przedmiotu. Czy w ogóle można znaleźć jakiś miernik, który by w sposób ilościowy wyrażał jakościowe różnice między testami? Bez wątplenia dla nauczyciela ilościowo równe osiągnięcia w różnych stronach przedmiotu nie są jakościowo równe. Stąd niższy osiągnięcie liczbowe np. w rozumieniu tekstu może dla nas więcej znaczyć, niż nawet znacznie wyższy osiągnięcie w innej stronie przedmiotu, np. w znajomości słówek. Dlatego jesteśmy gotowi przebaczyć uczniowi jego niedomagania słownikowe, jeżeli orientuje się on należycie w znaczeniu tekstu. Ilościowo jednak określenie, o jaki procent orientowanie się w tekście jest wyższe niż umiennie słówek, wydaje się niemożliwością. Rzeczywiście powrotne scalanie poszczególnych wyników badań różnych stron tego samego przedmiotu nie odbywa się na podstawie ilościowej oceny, ale jakościowego wartościowania. Przejście też ono być często obiektywne, a staje się subiektywne.

Badanie wiedzy za pomocą testu wiadomości ma jeszcze inną wadę: test kieruje myśli badanego tylko w jednokierunkowo ściśle wyznaczone i ożywkę. Żąda on mianowicie odpowiedzi na ściśle określone pytania a badany zdaje sobie sprawą,

iz wszystkie myślowe dodatki do tej odpowiedzi, chociażby same w sobie były nie wiedzieć jak bardzo wartościowe, nie będą miały dla wyniku żadnego znaczenia, a nawet mogą go pogorszyć przez zużycie większej ilości czasu — to właśnie zacieśnia i pozbawia je właściwego charakteru i swobody. Badany znajduje się tu w sztucznej sytuacji, w której idzie tylko o wysokość rezultatu. Taka pogoń za rezultatem niszczy wszelką wolność i lotność jego myślenia i przemienia je w mechanizm uregulowany przez testy. Tymczasem dla wartości umysłu ta lotność myśli i swoboda ich ruchu ma większe znaczenie niż mechaniczne rozwiązywanie testów. Stąd umysł, który z natury chadza własnymi drogami, w badaniu testowym przedstawia się najczęściej niezbyt dodatnio. Skrępowany rygorami testowymi odczuwa ich nacisk, ciężący na jego pracy i pogarszający jej wyniki. Często też zrzuca z siebie ten ciężar i powraca do własnego toku myśli, które rozszerzają i pogłębiają zagadnienie testowe, i wtedy porzuca drogę wymaganą przez test, a wskutek tego uzyskuje też rezultaty gorsze niż taki umysł, który nie posiadając szerszych horyzontów potrafi szybciej i sprawniej rozwiązywać postawione mu zagadnienia. Często widzimy w szkole, że uczniowie obdarzeni dobrymi zdolnościami matematycznego myślenia kombinacyjnego łatwo się mylą w przeprowadzaniu działań rachunkowych. Tak np. zamiast dodawać w kolumnach liczb liczbę po liczbie za porządkiem, zaczynają kombinować dodajniki tak, aby uzyskiwać sumy okrągłe wyrażone dziesiątkami, i to prowadzi ich do gorszych wyników, niż u uczniów pozbawionych tej pasji kombinowania. W takich wypadkach test i jego wyniki nie dają dokładnego obrazu wartości wiedzy ucznia. Podobne braki testów przy badaniu umysłowości dzieci zauważył Piaget, który twierdzi, że przy wszelkich badaniach testowych test fałszuje duchową orientację dziecka, i dlatego żąda, aby przy tych badaniach nie stawiać pytań standaryzowanych, jednakich dla

wszystkich, jak to robi test, ale pytania indywidualizowane, tj. takie, jakie postawiłby sobie sam badany. Lecz takie pytanie, pochodzące jak gdyby od wnętrza badanego i uwzględniające jego indywidualne właściwości psychiczne, już nie może być testem równym dla wszystkich. Dlatego metodę testów zastępuje on metodą „kliniczną”. Jeżeli w teście dodawania jeden z uczniów posłuży się metodą dodawania porządkowego, a drugi metodą kombinowania, to już pozornie tylko pozostał ten sam test, gdyż w istocie stanowi on dla obu zupełnie różne dwa zagadnienia.

Gdyby nawet udało nam się uwolnić od poprzednio wymienionych trudności, to jednak oparcie oceny uczniów na testach zawiera w sobie nowe niebezpieczeństwo. Testy te mają być wprawdzie tylko środkiem stwierdzającym, czy uczeń osiągnął pewną wiedzę, umiejętność lub sprawność, czy też nie; lecz ze środków w łatwo stać się one mogą celami nauki, i to w tym znaczeniu, że wysokość osiągnięć, ustalona jako norma, bywa uważana za górną granicę wykształcenia. Stosowane na szeroką skalę w szkołach mogą się przyczynić do tego, że szkoła, zamiast wymagać, aby każdy uczeń osiągnął indywidualny, możliwie wysoki poziom rozwoju, przestanie na osiągnięciu poziomu uważanego za normalny i ustalony dla wszystkich przy pomocy obliczeń statystycznych. Taki też postulat wysuwa Courtis, uważając, że szkoła, która dąży do wyższych osiągnięć niż normalne, stawia swoim uczniom już nadmierne wymagania i raczej przynosi im szkodę niż pożytek. Ale to postawienie sprawy może być wielce niekorzystne dla całości kultury społeczeństwa. Grozi tu bowiem niebezpieczeństwo, że standaryzowane testy mogą sprowadzić standaryzowaną kulturę umysłową. Przekreślając indywidualne wymagania zależne od uzdolnień ucznia i podstawiając w ich miejsce wymagania standaryzowane, równe dla wszystkich, działalibyśmy niwelująco. To niebezpieczeństwo niwelacji umysłowej wzrasta w miarę tego, im

bardziej ocena przy pomocy testów staje się powszechna. Przeniesiona na szerokie masy uczniów, w ręku nauczycieli, nie zawsze rozumiejących niebezpieczeństwa, które przez nią grożą, może łatwo ze szkoły uczynić zmechanizowany aparat, niezdolny do troski o rozwój kultury.

**7. Ocena dyspozycjonalna.** Trudności oceniania uczniów na podstawie osiągnięć unika częściowo klasyfikacja dyspozycjonalna. Ta jej całościowość ma przede wszystkim zespolić różne strony tego samego przedmiotu. Tak więc ocena ucznia w języku polskim obejmuje zarówno część piśmienną jak ustną, a w obu częściach poprawność wyrażania się, znajomość gramatyki, słownictwo, subtelność oddania myśli, ich bogactwo, wiedzę materialną, zdolności logicznego układania i wzajemnego uzależniania od siebie myśli itp. Z oceny wszystkich tych poszczególnych stron pewnego przedmiotu powstaje wspólny rezultat. Nie jest on wyrazem ilościowego pomiaru tych różnych stron ani „przeciętną” poszczególnych pomiarów, lecz nową „ogólną” oceną; wyraża się w nim obraz, jaki wytworzyliśmy sobie o uczniu.

Lecz klasyfikacja całościowa nie odnosi się jedynie do różnych stron jednego przedmiotu. Stara się ona uwzględnić także pewne warunki psychiczne związane z uczeniem się i osiągnięciem wiedzy. Idzie tu o „całościowość” już nie ze względu na różne strony przedmiotu, ale ze względu na tę strukturę psychiczną ucznia, która mimo to, że nie stanowi bezpośredniego podłoża dla jego aktualnej wiedzy, pośrednio jednak pozostaje w związku z tym podłożem. W ten sposób całościowość oceny dyspozycjonalnej okazuje tendencję do rozszerzania się na sąsiednie pola struktury i wchłonięcia w siebie w końcu jej całości. Ocena, która początkowo dotyczy tylko uzdolnienia umysłowego, wiedzy, umiejętności lub sprawności w jednym przedmiocie nauki, obejmuje z kolei coraz szersze dyspozycje psychiczne, jak pamięć, uwagę, nastroje uczuciowe, wy-

trwałość, siłę woli itp. i przemienia się w końcu w pełną psychografię. Te psychograficzne elementy, które są w ten sposób włączone w tak rozszerzoną oceną ucznia, coraz bardziej zaciemniają właściwe znaczenie stopnia z pewnego przedmiotu, a nawet charakter tej noty jako stopnia oceniającego wiedzę może zupełnie zostać zakryty rysami psychograficznymi. Taka ocena może łatwo wprowadzić innych w błąd, gdyż zamiast strony intelektualnej obejmuje najrozmaitsze inne składniki. Dlatego więc ocena całościowa, o ile idzie o postęp w poszczególnych przedmiotach, powinna postawić sobie pewne granice; mianowicie może ona obejmować obok samej dyspozycjonalnej wiedzy w pewnym przedmiocie jeszcze te właściwości, które dla tej wiedzy są najbliższe i bezpośrednio z nią związane. Do takich rysów mogą należeć: ilość pracy włożonej przez ucznia, objawy postępu w rozwoju, nadzieje, jakie w nim można pokładać na przyszłość co do pewnej wiedzy itp. Nie powinna ona wykraczać poza te granice i sięgać do właściwości zbyt odległych, nie mających już prawie żadnego związku z samą wiedzą. Taką przesadę w rozszerzaniu swej oceny na właściwości związane luźnie z samą wiedzą popełnia nauczyciel, który np. tak rozumuje: „to jest chłopiec spokojny, ma dobre serce, jest prawdomówny, gorliwy skaut, a więc należy mu podnieść notę z łaciny o jeden stopień”.

Do tego błędu, polegającego na zbyt dalekim wciąganiu w ocenę wiedzy różnych niezwiązanych z nią stron struktury, zdają się szczególnie w ostatnich czasach skłaniać badania nad warunkami, w jakich powstają osiągi szkolne. Nie są to bowiem tylko warunki psychiczne, leżące w uczniu, które wpływają na wyniki jego pracy. Tak np. Keller<sup>1)</sup> uważa, że istnieją cztery typy takich warunków: a) fizjologiczna i cielesna budowa, b) wewnętrzne warunki psychiczne, c) czyn-

1) Keller: Beurteilung der Schulleistungen. Zeitschr. f. angewandte Psychol. 1930.



niki zewnętrzne działające na ucznia swą stroną psychiczną, jak nauczyciel, rodzice, koledzy, i d) zewnętrzne stosunki społeczne życia ucznia. Z tych czterech grup jedna właściwie ma charakter warunków psychicznych, związanych bezpośrednio z osobą ucznia, inne zaś trzy: warunki somatyczne, otoczenie psychiczne i otoczenie społeczne leżą poza nim. Czyż jednak należałoby istotnie przyznawać im taki sam wpływ na ocenę wiedzy, jak rysom struktury bezpośrednio z wiedzą związanym? Czy nie byłoby to zbyt przesadnym rozszerzeniem oceny całościowej, gdybyśmy pragnęli objąć nią już nie tylko całą strukturę psychiczną ucznia, ale także jego strukturę somatyczną i warunki zewnętrzne poza nim leżące? Szłoby to wprawdzie po linii liberalnej zasady: *tout comprendre c'est tout pardonner*<sup>1)</sup> — ale wtenczas klasyfikacja tak rozumiana przestałaby pełnić swoją istotną funkcję: doboru społecznego.

**8. Zapobieganie przerostowi oceny całościowej. Świadczenia psychograficzne.** Temu niebezpieczeństwu rozszerzania się oceny dyspozycjonalnej na zbyt odległe właściwości struktury psychicznej lub nawet na strukturę fizyczną i zewnętrzne warunki życia ucznia starano się w różny sposób zapobiec. Najważniejsze z nich to bądź odłączenie psychografii od oceny wiadomości, bądź też tworzenie między nimi pewnego kompromisu.

O d ł ą c z e n i e psychografii od oceny właściwej wiedzy pozwala na traktowanie tych dwóch stron osobno. Projektów takiego odłączania znamy kilka. Znalazły one swój wyraz w prowadzeniu poza katalogami i wykazami stopni z postępów w nauce osobnych „arkuszy obserwacyjnych” lub „dzienników obserwacyjnych”<sup>2)</sup>. Arkusze obserwacyjne są zwykle tak urządzone, że zawierają odpowiednie pytania lub rubryki, które zwracają uwagę obserwatora na po-

szczególne momenty psychiczne. Wypełniając te rubryki nauczyciel nie wpisuje poszczególnych zdarzeń i faktów opartych na obserwacji ucznia, ale tylko ogólny rezultat tych szczegółowych obserwacji. Natomiast w dzienniczkach obserwacyjnych zamieszcza się doraźne szczegółowe spostrzeżenia w porządku takim, w jakim chronologicznie się zdarzały. Mamy tu więc surowy materiał obserwacyjny, który może stanowić podstawę dla uogólnień i wniosków co do właściwości psychicznych ucznia. Za to sąd nauczyciela oparty na materiale dzienniczka może być bardziej obiektywny i ostrożny. Ponadto zamieszcza się zarówno w arkuszach jak dzienniczkach pewne ogólne wskazania zawierające doraźne cele i środki wychowawcze, które mają na przyszłość kierować postępowaniem nauczyciela wobec ucznia, oraz spostrzeżenia o rezultatach, jakie stosowanie tych wskazówek osiągnęło. Wyniki psychografii zbiera się ostatecznie także w odpowiednio skonstruowanym świadectwie szkolnym. Nieraz też to świadectwo nie jest niczym innym, jak arkuszem psychograficznym. Do niedawna częściej wyzyskiwano psychografię opartą na arkuszach obserwacyjnych lub dzienniczkach dla teoretycznych badań psychologicznych nad młodzieżą, niż dla celów szkolnej oceny uczniów. Obecnie coraz szersze znaczenie poczyną sobie zyskiwać psychografia jako podstawa oceny uczniów<sup>1)</sup>.

Nie we wszystkich jednak projektach świadectw psychologicznych ta tenden-

1) „Wszystko zrozumieć znaczy wszystko przebaczyć”.

2) Por. artykuł „Osobowość ucznia”.

1) Konferencja nauczycieli odbyta w czerwcu 1928 r. w Wiedniu rozpatrując zagadnienia klasyfikacji wysunęła żądania psychografii uczniów i proponowała równocześnie wprowadzenie arkusza klasyfikacyjnego, który w innym miejscu podaje. Podobna konferencja odbyta w Linzu zajęła analogiczne stanowisko. Zob.: *Beurteilung der Schüler und ihrer Leistungen. Die Quelle 1928*, str. 96. — *Schülerbeschreibung und Schülerbeurteilung. Schulreform 1930*, str. 635. — Prace nad psychologizowaniem świadectwa szkolnego podjęto też w Hamburgu; zob. M. Muchow: *Zum Problem der Zeugnisreform, Zeitschrift f. päd. Psychologie 1930*, str. 222.

cja odłączenia strony psychograficznej od oceny samej wiedzy występuje w różnym stopniu. Tak np. w świadectwie wprowadzonym przez C. Reddie (zob. niżej) znajdujemy wyraźnie oddzielony dział postępów w nauce; znacznie skromniejsze miejsce zajmuje on w projekcie świadectwa konferencji nauczycielskiej w Wiedniu w r. 1928, a prawie zupełnie zanika w innych projektach świadectw. Ten jego zanik jest wyraźnym wpływem, jaki na kształtowanie się życia szkolnego wywierają kierunki psychologiczne o charakterze syntetycznym, starającym się ująć całość osobowości człowieka.

Świadectwa szkolne typu psychologicznego mogą mieć różną formę; może to być tylko czysty arkusz, na którym nauczyciel zapisuje ogólną, niczym nie kierowaną charakterystykę ucznia, jak również arkusz zaopatrzone w rubryki i nagłówki, lecz tak ogólnikowe, że swoboda nauczyciela w wyrażaniu swego sądu jest jeszcze bardzo duża, lub wreszcie arkusz zawierający całkiem szczegółowe punkty i tytuły. Te trzy typy świadectw psychograficznych mają swoich zwolenników i przeciwników. Projekty i próby stosowania ich zjawiają się tu i ówdzie, dziś jednak nie można mówić o ustaleniu się jakiegoś jednego z nich. Dla wyjaśnienia sprawy z każdego typu podaję przykład:

a) Świadectwa o charakterze psychograficznym, lecz pozostawiające zupełną swobodę nauczycielowi w charakteryzowaniu ucznia, próbował wprowadzić Kade<sup>1)</sup> w szkole przy Akademii Pedagogicznej w Frankfurcie n. M. Świadectwo to oprócz zwykłego nagłówka nie ma żadnych rubryk ani napisów. Czysty zresztą arkusz wypełnia nauczyciel według swego uznania, charakteryzując pokrótce osobę ucznia i podając również krótkie wskazówki dalszego postępowania wychowawczego wobec nie-

go. Oto jeden z przykładów takiego świadectwa:

„R. H.: a) jest dobrym współpracownikiem w klasie, wnosi do niej inicjatywę; dzięki współdziałaniu domu ma możliwość obserwowania i poznawania przyrody; ma wyćwiczoną spostrzegawczość, umie dobrze w słowach i rysunkiem przedstawić wyniki obserwacji. Jest wskazane, aby tak dalej pracował i aby dom podtrzymywał ten kierunek.

b) Dalej współpracuje dobrze z klasą; jest otwarty i udziela się chętnie; główne jego zainteresowanie to przyroda; umie jej dużo i swymi wiadomościami dzieli się z klasą, pobudzając jej inicjatywę. Początkowe trudności w czytaniu i pisaniu już przezwyciężył; umie dobrze rachować, w religii jest uważny i pojmuje dobrze.

c) We współpracy nieco się opuścił; w czytaniu, ortografii i rachunkach nie okazuje tyle zainteresowania, co dla przyrody i malowania. Jego osiągi są zadowalające, ale byłoby korzystniej, gdyby więcej zajmował się pisaniem i czytaniem. W nauce religii często pozostaje w tyle”. (a, b, c, są świadectwami z poszczególnych trymestrów).

Ta forma świadectwa jednak na ogół nie znalazła uznania. Nauczyciel bowiem ma tu dać opis ucznia, noszący wybitnie charakter syntetyczny, który by w krótki sposób przedstawiał go jako całość psychiczną. Lecz taka praca wymaga jeszcze większej zdolności obserwacji i wczuwania się i jeszcze większej wiedzy psychologicznej, niż prowadzenie rubrykowanego arkusza obserwacyjnego. Łatwo więc może się zdarzyć, że nauczyciel zamiast obiektywnego obrazu ucznia da obraz ułożony według jednego ze schematów, który sobie wymyślił. W rzeczywistości będzie się on kierował rubrykami, ale o wiele uboższymi i niedokładniejszymi niż rubryki arkusza, bo stworzy sobie jeden lub niewiele szablonów, w które zechce zamknąć całą skalę indywidualności uczniów. W ten sposób „czysty” arkusz, który miał ułatwić przedstawienie różnych indywidualności uczniów, faktycznie co najwyżej pozostawia możliwość indywidualnego wypowiedzenia się nauczycielowi.

b) Z tych powodów, jako też dlatego, że psychografia ma w samej sobie tendencję do rozszerzania się, zjawiają się projekty świadectw rubrykowych wprawdzie, lecz u m i a r k o w a n y c h,

1) Zob. W. Weimer: Ungewollte Ungerechtigkeiten. Pädagogische Werte, 1931, str. 220.

zawierających wskazówki analizowania ucznia. Tego rodzaju typowym świadectwem jest świadectwo zaprowadzone w Wiejskim Ośrodku Wychowania w Abbotsholme przez Cecila Reddie. Składa się ono z trzech części: 1) dział określający charakter ucznia, a mianowicie siłę i wytrwałość woli, ujemne właściwości woli, maniery, prowadzenie się moralne, siłę i trwałość przywiązywania się do otoczenia, temperament, ogólną wartość charakteru; 2) dział postępów w nauce obejmujący stopnie dla każdego przedmiotu oceniane osobno ze względu na pilność, uzdolnienia i ostateczny wynik; 3) dział obejmujący ocenę właściwości fizycznych, somatycznych i osobistych przyzwyczajzeń, a mianowicie budowę ciała, siłę fizyczną, zręczność, czystość, porządek zewnętrzny, zachowanie się przy stole, a ponadto pomiary antropometryczne. Celem tak skonstruowanego świadectwa jest podanie obrazu całego człowieka, zarówno jego strony duchowej jak fizycznej. Świadectwa tego jednak nie otrzymywał uczeń, chyba tylko wyjątkowo, gdy szło o pewne względy wychowawcze. Było ono przeznaczone dla rodziców. Z roku na rok składano je w szkole; dopiero gdy uczeń opuszczał zakład, mógł otrzymać wszystkie swoje świadectwa, które mu dawały obraz jego rozwoju i opinii innych o nim. W ten sposób mógł on z niego zaczerpnąć niejedną wskazówkę przydatną w życiu.

Na wzmiankę zasługuje też projekt umiarkowanego świadectwa psychograficznego podany przez P. Völkerja<sup>1)</sup>. Jest on następujący:

I. Zachowanie się ucznia: 1) względem siebie, 2) względem otoczenia: a) nauczycieli, b) starszych dzieci, c) rówieśników, d) młodszych, e) innej płci, f) zwierząt, g) kwiatów i roślin, h) okolicy, i) przedmiotów.

II. 1) Przysłuchiwanie się i obserwowanie; 2) współpraca z klasą; 3) wyrażanie się: a) właściwości fonetyczne i językowe, b) mimiczne, c) muzykalne, d) rysunkowe, e) plastyczne.

1) P. Völker: Über Zeugnisse. Pädagogische Werte 1931, str. 227.

III. 1): a) Co dziecko chętnie robi w szkole?, b) w czym się szczególnie odznacza? 2): a) czego dziecko nie robi chętnie w szkole, b) w czym nie dociąga.

IV. Szczególne zjawiska rozwojowe w ostatnim roku.

Jeżeli porównamy to świadectwo z poprzednim, to różnice są uderzające. Świadectwo z Abbotsholme dąży do przedstawienia przede wszystkim psychicznej strony ucznia; mamy tam obraz jego charakteru, intelektu, a obok nich także rozwoju fizycznego. Obraz całości ujęty od strony wewnętrznej ucznia stara się odzwierciedlić bezpośrednio samą jego strukturę psychiczną, nie pomijając fizycznej. Natomiast obraz, który nam pragnie przedstawić Völker, jest wybitnie obrazem zewnętrznego postępowania ucznia. Widoczny w nim jest silny wpływ psychologii behawiorystycznej. Głównie idzie o to, co i jak uczeń robi, a bardzo niewiele miejsca pozostawiono dla wewnętrznych właściwości psychicznych.

c) Świadectwo psychograficzne s z c z e g ó ł o w e projektuje konferencja nauczycieli odbyta w 1928 r. w Wiedniu<sup>2)</sup>. Sięga ono znacznie dalej poza właściwy obraz psychologiczny ucznia, bo pragnie przedstawić warunki i tryb jego życia domowego, jego rozwój fizyczny, a ponadto osiągi, które uzyskuje w różnych dziedzinach zajęć. Oto jak się ono przedstawia w skróceniu do najważniejszych rysów:

I. Dane osobiste dziecka.

II. Właściwości cielesne.

III. Dom rodzicielski: a) jego charakterystyka, b) jego ustosunkowanie się do dziecka.

IV. Obraz osobowości dziecka. 1) Ogólne wrażenia jakie wywiera: A) W szkole; a) ustosunkowanie się do kolegów, b) do nauczyciela. B) Poza szkołą; a) ustosunkowanie się do domu rodzicielskiego, b) poza domem. 2) Dziecko jako członek gminy. 3) W sporcie, zabawie, pracy: A) W sporcie i zabawie. B) Przy pracy; a) ustosunkowanie się do pracy: jej motywy, sposób zachowania się przy niej, jej tempo; b) tablica osiągnięć pracy; c) szczególne uwagi o właściwościach w pracy (uwaga, spostrze-

2) Beurteilung d. Schüler u. ihrer Leistungen. Die Quelle 1928, str. 597, 696.

gawczość, pamięć, fantazja, myślenie), d) szczegółowe osiągi zamiłowania do zawodu, skłonności.

V. Wyraźnie występująca przemiana u dziecka i jej powody.

Takie jednak świadectwo psychograficzne — jak słusznie zauważa Sost — może być pożyteczne dla szkoły lub domu, ale nie zawsze powinno się dostawać do rąk ucznia. Bronił się też przed tym Reddie. Nie zawsze bowiem uczeń powinien dowiadywać się przedwcześnie o niektórych spostrzeżeniach czynionych nad nim przez innych. W interesie jego własnego spokoju, normalnego rozwoju lub celem uchronienia go od przedwczesnego uświadomienia nie jest to wskazane. Jeżeli idzie o pewne choroby nieuleczalne, o normalne zjawiska rozwoju płciowego lub pozapłciowego w czasie dojrzewania, o sprawy dziedziczności itd., to psychografia w ręku ucznia mogłaby się stać dla niego niebezpieczną. Również szkodliwy wpływ miałyby wszelkie pomyłki w ocenie psychograficznej. Już sama wiadomość, że szkoła prowadzi psychografię i że w arkuszu psychograficznym są takie, a nie inne rubryki, mogłaby dać uczniom zachętę do wprowadzenia w błąd swoich obserwatorów. Chęć wydawania się innym, niż się jest w Istocie, powodowałaby równie tyle przebiegłych kruczków w zachowaniu się uczniów, ile ich spotykamy w szkole, gdy idzie o wydobycie lepszej noty z jakiegoś przedmiotu. Wszystkie te podstępny uczniowskie miałyby jednak znacznie gorszy wpływ na rozwój moralny, niż gdy idzie o wyprowadzenie w pole szkoły co do wiedzy. Jakże stosunkowo drobne są małe szacherki z podpowiadaniem lub odpisywaniem zadań w porównaniu z kręctwem i obłudą, aby przedstawić się pod względem moralnym i charakteru inaczej, niż się istotnie wygląda!

Innym środkiem obrony przed wchłonięciem oceny wiadomości przez psychografię jest pewien *k o m p r o m i s*, który czasem starano się w klasyfikowaniu zastosować między tymi dwiema stronami.

Jeżeli byśmy stronę psychograficzną w ocenie ucznia odłączyli całkowicie od oceny wiedzy i także zewnętrznie ją osobno prowadzili, to znów możemy popaść łatwo w jednostronną ocenę samej wiedzy, niezależną od całości struktury ucznia. Aby jednak zapewnić obu stronom, a więc i ocenie wiedzy i ocenie psychograficznej, równy wpływ, starano się je obie włączyć w o s t a t e c z n ą o c e n ę klasyfikacji ucznia brałaby w rachubę i powstawałaby z dwóch szeregów ocen, odpowiednio do siebie ustosunkowanych. W naszych świadectwach te dwie strony poniekąd są uwzględnione: ocena psychograficzna mieści się w rubryce „zachowania”, ocena zaś wiedzy w rubrykach poszczególnych przedmiotów. Obie oceny są zatem od siebie oddzielone i świadectwo to jest jeszcze bardzo intelektualistyczne, a ocena z zachowania się prawie nie ma wpływu na całość oceny ucznia. Psychografia kurczy się tutaj prawie do zera. Za to dążność do oceny całościowej w dziedzinie przedmiotów szkolnych zaznacza się coraz wyraźniej w naszym systemie klasyfikacyjnym. Przepisy o przejściu z jedną notą niedostateczną lub o rekompensacie jej lepszymi notami w innych przedmiotach są właśnie wyrazem tego dążenia.

W świadectwach stosowanych w krajach niemieckich widzimy rozbijanie jedynej noty z „zachowania” na szereg not o charakterze bardziej psychologicznym. Znajdujemy więc noty z zachowania się, uwagi, pilności, porządku zewnętrznego itd., dążące do tego, aby obok not z wiedzy w poszczególnych przedmiotach nauki dać wewnętrzną, pozaintelektualny obraz ucznia. Większy też wpływ na ocenę ogólną wywiera tam strona psychograficzna. Wśród nauczycieli daje się odczuwać niewystarczalność takiej psychografii i stąd biorą się uwagi o wartości tych ocen lub wskazówki, jak je należy rozumieć<sup>1)</sup>

1) Zob. Hugler: Die Sittennote. Die Quelle 1931, str. 735 i 622. — Lesemann:

**9. Trudność oceny dyspozycjonalnej.** Nie trzeba sądzić, że ocena dyspozycjonalna nie mieści w sobie już żadnych stron ujemnych. Najczęstszy z zarzutów, z którym się ona spotkała, to jej subiektywność, jej zależność od indywidualności oceniającego nauczyciela. Widzieliśmy, jak zarzut ten był doświadczalnie uzasadniony. To że taka klasyfikacja jest subiektywną, uświadamia sobie także nauczycielstwo. Na ankietę urządzoną przez Sosta w tej sprawie 60% odpowiedzi nauczycieli żądało obiektywnej oceny opartej na osiągnięciach. Lecz subiektywność oceny nie wydaje się tutaj najtrudniejszym zagadnieniem: można jej ujemne skutki pomniejszyć przez porównanie wzajemnych ocen kilku nauczycieli jednego fachu, przez uniformujący wpływ kierownika zakładu lub nadzoru szkolnego. Środki te mogą przyczynić się bardzo do ujednostajnienia ocen i ich wyrównania.

Większa trudność oceny dyspozycjonalnej leży w tym, że wymaga ona bardzo dużej wnikliwości psychologicznej ze strony nauczyciela. Studium psychologii, a zwłaszcza studium objawów psychicznych młodzieży i umiejętność ich interpretowania, jest zasadniczym warunkiem dla racjonalnego stosowania klasyfikacji dyspozycjonalnej. Lecz ta właśnie interpretacja wymaga od nauczyciela poza teoretyczną znajomością psychologii jeszcze innych uzdolnień, a zwłaszcza wielkiej wnikliwości w psychiczne życie młodzieży, którego najgłębsze strony najczęściej nie przejawiają się wyraźnie na zewnątrz. Psychiczne życie młodzieży, zarówno intelektualne jak emocjonalne, jest nie tylko odmienne od życia psychicznego dorosłych, ale też odmienne od naszego własnego życia młodzieńczego. Przy zachowaniu ogólnych wspólnych rysów młodzieńczej struktury psychicznej zachodzą jeszcze tak daleko idące różnice indywidualne w myśleniu i odczuwaniu, iż obraz duchowego

życia młodzieży dzisiejszej, utworzony na wzór życia młodości poprzedniego pokolenia, jest błędny. Stąd nauczyciel stosujący klasyfikację dyspozycjonalną musi dążyć do wytworzenia sobie właściwego obrazu swoistego życia psychicznego swoich uczniów, obrazu, dla którego brak mu wzoru we własnym życiu lub dotychczasowym doświadczeniu. Tu każdy uczeń jest inny i u każdego te same objawy, mogące mieć znaczenie dla klasyfikacji, mają odmienną wartość.

Ocena dyspozycjonalna wreszcie kryje w sobie pewne trudności, które dotyczą w ogóle życia szkolnego. Charakter i dyspozycje są czymś niedostępnym bezpośrednio naszemu doświadczeniu; domyślamy się ich dopiero z zewnętrznego postępowania człowieka. Lecz to postępowanie następuje wtenczas, gdy człowiek znajduje się w odpowiedniej sytuacji. Gdy sytuacje te są jednostajne, do siebie podobne, nie ma sposobności do okazania innych właściwości psychicznych poza tymi, które tym sytuacjom odpowiadają. Jednostajne sytuacje przy najlepszej obserwacji okazują nam człowieka tylko jak gdyby z jednej strony. Kiedy się on znajduje w warunkach nowych i zmienionych, odkrywamy w nim zupełnie nowe właściwości, często będące dla nas niespodzianką w kierunku dodatnim lub ujemnym. Jesteśmy nimi zaskoczeni. Lecz nauka szkolna w dzisiejszej swej postaci przeważnie cierpi właśnie na jednostajność sytuacji. Powtarzają się one z małymi bardzo zmianami nieraz całe lata. Rutyna i mechanizm w prowadzeniu lekcji u nauczyciela, który wyzbył się pierwiastków twórczych, regularny, często nawet w drobnych szczegółach zreglamentyzowany i zorganizowany tryb życia szkolnego, trwałość składu klasy i podobne inne czynniki wpływają na to, że nauczyciel może dostrzegać osobowość ucznia tylko z jednej strony. Tworzy on sobie wtenczas na podstawie tych jednostajnych sytuacji jednostajny obraz, który rozpada się, gdy dojrzy nieraz przypadkowo ucznia w nowych sytuacjach. A razem z tym jednostajnym obrazem ży-

cia psychicznego ucznia kuleje też dyspozycjonalna ocena jego pracy.

**10. Wskazania praktyczne.** Jak się przedstawia zagadnienie oceny uczniów współcześnie w n a s z y c h szkołach? Możemy stwierdzić, że co do zasad jej stosowania panuje wielka r o z b i e ż n o ś ć. Nie rzadko spotykamy nauczyciela, który kieruje się w swej ocenie jedynie wartością osiągnięć: noty z odpowiedzi uczniów na poszczególne pytania, ilość błędów popełnionych w zadaniach lub podobne ilościowo dające się określić elementy są dla niego przede wszystkim miarodajne. Nauczyciel taki nie może wyżyć się używania katalogu, który staje się dla niego autorytetem. Noty tam zapisane przedstawiają dla niego absolutną wartość cyfrową, a nie są znakami, które można by tylko rozumieć jako pomocnicze lecz niedokładne wskazówki dla wytworzenia sobie obrazu umysłu ucznia. Wtenczas też na całość oceny ucznia mają decydujący wpływ zapisane w notesie stopnie, z których nauczyciel stara się wydobyć przeciętną. Inni znów nie tylko żądają zaniechania prowadzenia notesów, ale pragną się kierować jedynie ogólnym wrażeniem, jakie uczeń na nich wywarł. Dla wytworzenia tego ogólnego wrażenia posługują się obserwacją ucznia w jego pracy szkolnej i pozaszkolnej, jego uzdolnień, charakteru, zachowania się, zewnętrznych warunków, w których żyje. Dążą oni do mniej lub więcej trafnej dyspozycjonalnej oceny całościowej. Lecz często popadają w przesadę i dają się porwać tendencji dylatacyjnej, tkwiącej w takiej ocenie. Najczęściej jednak spotykamy prawdopodobnie klasyfikację mieszaną, wahającą się między obydwojma biegunami, nie bardzo zdającą sobie sprawę z ich zasadniczej różnicy, prawie nieświadomą co do ich wartości i konsekwencji.

Dlatego możemy w naszych obecnych warunkach postawić następujące w s k a z a n i a :

1) Na pytanie, czy w poszczególnych przedmiotach nauki mamy klasyfikować same osiągnięcia, czy dyspozycje, możemy od-

powiedzieć: przede wszystkim klasyfikacja nasza powinna się odnosić do dyspozycji z tym zastrzeżeniem, że podstawę dla ich oceny stanowią dla nas rzeczywiste osiągnięcia w połączeniu z tymi właściwościami struktury psychicznej, które stoją z nimi w najbliższym związku. Właściwości psychiczne i warunki powstawania osiągnięć, które są już bardziej odległe od dyspozycji bezpośrednio związanych z samymi osiągnięciami, mają stopniowo, w miarę swej odległości, coraz mniejszy wpływ na rezultat końcowy.

2) Na pytanie, czy klasyfikujemy rezultat końcowy pewnej dyspozycji lub zespołu dyspozycji, czy ich pochodź rozwojowy, możemy odpowiedzieć: klasyfikację przeprowadzamy patrząc w przyszłość ucznia; jest to klasyfikacja *pro futuro*. Bierze ona w rachubę zarówno jego stan końcowy, jak drogę, po której do niego doszedł. Na podstawie tych dwóch danych stawia ona sobie zagadnienie: jakie szanse powodzenia ma uczeń w przyszłości, gdy uwzględnimy te dwa momenty?

3) Na pytanie: czy klasyfikacja ma być obiektywna czy subiektywna, możemy dać odpowiedź: klasyfikacja jako ocena wartości ucznia nie może być pozbawiona całkowicie strony subiektywnej. Idzie tu raczej o to, żeby jej subiektywność nie była nieograniczoną samowolą i nie prowadziła do stronniczości. Stąd należy się starać o klasyfikację obiektywną, ale nie w znaczeniu przykładowania do wartości ucznia jakiejś bezwzględnej, obiektywnej miary, leżącej poza nauczycielem i uczniem, jak to jest możliwe wobec przedmiotów materialnych, lecz w znaczeniu kierowania się możliwie jednolitymi z a s a d a m i w klasyfikowaniu. Jednolitość ich polega na tym, że ogół nauczycieli klasyfikujących bierze pod uwagę możliwie te same momenty składające się na powodzenia i niepowodzenia ucznia, a ponadto, że tym momentom przyznaje możliwie równą wagę. Chociaż stan bezwzględnej i idealnej jednolitości jest daleki i prawie niemożliwy do osiągnięcia, to jednak dąże-

nie do niego i stosowanie różnych środków, które by nas do niego zbliżyły, jest konieczne.

4) Z żądania jednolitości w klasyfikowaniu wynika więc potrzeba ułożenia zasad klasyfikacyjnych. Praca ta objęta by przede wszystkim:

a) w y r ó ż n i e n i e w całości każdego przedmiotu różnych jego s t r o n, np. w ocenie z języka: strony gramatycznej, leksykalnej, piśmiennej i ustnej, czytania, rozumienia tekstu i wczuwania się weń, wiadomości rzeczowych, znajomości kultury, itp. Pewne wskazówki w rozróżnianiu ich podają już same programy nauczania. Prócz takiej analizy każdego z przedmiotów nauczania zasady klasyfikowania musiałyby ustalić, jak duży wpływ na ocenę całościową w pewnym przedmiocie miałyby ocena tych poszczególnych stron.

b) Zasady klasyfikacyjne musiałyby dać wskazówki, jaką wagę należy przywiązywać do wiadomości p o d s t a w o w y c h, a jaką do wiadomości rozszerzonych, opartych na nich. W szcze-

gólności idzie tu o to, czy wiadomości podstawowe mają w klasyfikacji wpływać tylko negatywnie, czy też pozytywnie, czy brak ich ma oddziaływać ujemnie na ocenę ogólną wiedzy, czy też można go rekompensować bogatszym stanem rozszerzonych wiadomości ucznia w jednym z szczegółowych działów pewnego przedmiotu.

c) Trzeba też określić, czy w ocenianiu uczniów należy stosować jednolitą „ostrość” względnie „łagodność” bez względu na wiek uczniów i klasę, czy też w niektórych klasach, np. początkowych, lub odpowiadających wiekowi dojrzewania, nie należałoby raczej stosować klasyfikacji złagodzonej. W zagadnieniu tym idzie o stopień napięcia w ocenie, o jego równomierność lub falowanie dostosowane do warunków rozwojowych lub też do innych, indywidualnych warunków ucznia.

Wszystkie powyższe zagadnienia mogą dostarczyć bogatego materiału do rozważań o charakterze praktycznym.

#### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. J. PIETER: Nowe sposoby egzaminowania, Warszawa — Lwów 1934.
2. M. GRZYWAK-KACZYŃSKA: Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej, Warszawa 1931.
3. M. GRZYWAK-KACZYŃSKA: Testy i normy dla użytku szkół powszechnych, Warszawa 1933.
4. ANDREAE: Z psychologii egzaminów. Wiedza i życie: Z psychologii i fizjologii wychowania. Lwów — Warszawa, 1899.
5. ST. SZUMAN: Badania nad wzruszeniem egzaminowym i jego wpływem na sprawność umysłową w czasie egzaminu, *Polsk. Arch. Psych.* 1933.
6. A. DRYJSKI: Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu, Warszawa 1936.
7. B. NAWROCYŃSKI: Uczeń i klasa, Lwów — Warszawa 1931.
8. E. CLAPARÈDE: Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów, Lwów — Warszawa.
9. M. GRZYWAK-KACZYŃSKA: Powodzenie szkolne a inteligencja, Warszawa 1935.
10. J. JOTEYKO: Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa, Lwów — Warszawa 1924.
11. M. KREUTZ: Zmienność rezultatów testów, Lwów cz. I. 1927, cz. II. 1933.
12. M. KRYŃSKI: Ocenianie piśmennych prac szkolnych, Warszawa 1936.
13. Z. SKORSKI: O tak zwanej klasyfikacji słów kilka, *Muzeum*, r. 38.
14. F. SOKOŁOWSKI: W sprawie oceniania wypracowań domowych, *Muzeum* r. 38.
15. S. WOLFSTHAL: Podstawy psychologiczne klasyfikacji szkolnej, *Muzeum*, r. 43. — Zob. ponadto literaturę podaną w zbiorze: J. PIĄTEK i K. SOŚNICKI: Wychowanie i nauczanie cz. I Lwów — Warszawa 1932 F. VII, str. 197, i K. SOŚNICKI: Wychowanie i nauczanie cz. II, Lwów — Warszawa — Poznań, F. III. 6. str. 311.

16. J. SOST: Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse, Paderborn 1926, zawiera obszerny wykaz literatury przedmiotu w jęz. niemieckim. 17. R. MÜNCH: Prüfungslehre, Langensalza. 18. A. BRUCKNER: Das Problem der Schülerbeurteilung, Langensalza 1931. 19. W. LIETZMANN: Über die Beurteilung der Schulleistungen, Leipzig, 1927. 20. M. LOBSIEN: Examen u. Leistung, Zeitschr. f. exp. Päd. 1905. 21. K. ZEIDLER: Zur Frage der Zeugnisgestaltung. Die Erziehung, 1928. 22. Beurteilung der Schüler und ihre Leistungen, Zeitschr. f. angew. Psych. 1928. 23. W. AUTENRIETH: Zur Beurteilung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers, Zeitsch. f. päd. Psych. 1928. 24. KIESSLING: Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung, Zeitsch. f. päd. Psych. 1929. 25. M. MUCHOW: Zum Problem der Zeugnisreform, Zeitsch. f. päd. Psych. 1930. 26. KELLER: Zur Beurteilung der Schulleistungen, Zeitsch. f. angew. Psych. 1930. 27. H. WIEMER: Ungewollte Ungerechtigkeiten, Päd. Warte, 1931. 28. P. VÖLKER: Über Zeugnisse, Pädag. Warte, 1931. 29. HUGLER: Die Sittennote, Die Quelle, 1931. 30. LESEMANN: Betragenszensuren, Pädag. Warte, 1931.

31. W. S. MONROE: Educational Tests and Measurements. 32. W. S. MONROE: Measuring the Results of Teaching, 1918. 33. W. S. MONROE: An Introduction to the Theory of Educational Measurements, 1923. 34. C. BURT: Mental and Scholastic Tests, London, 1921. 35. DICKSON: Mental Tests and the Classroom Teacher, 1924. 36. T. S. BREED: Classroom Organisation and Management, New York 1933. 37. GREEN and JORGENSEN: The Use and Interpretation of Educational Tests, New York, 1929. 38. PH. HARTOG and E. C. RHODES: An Examination of Examinations, London 1936. 39. PH. HARTOG and E. C. RHODES: The Marks of Examiners, London 1936. 40. M. SADLER, A. ABBOT, P. BALLARD, C. BURT, etc.: Essays on Examination, London 1936. 41. M. A. VALENTINE: The Reliability of Examination, London 1932. 42. A. W. COCKS: The Pedagogical Value of the True Falls Examination, Baltimore, 1929. 43. STARCH and ELLIOT: Reliability of the Grading of High School Work in Mathematics, School Review, XXI. 44. STARCH and ELLIOT: Reliability of the Grading of High-School Work in English, School Review. 45. P. J. FAY: Measuring Synthetis, Educ. Research Bull., 1929. 46. W. C. BURNET: Examinations, The Journal of Education, 1936.

BIBLIOTEKA  
Państwowego Liceum Pedagogicznego  
w GLIWICACH

Nr. ....



## „ZE ŚWIATA PRZYRODY“

pod redakcją Z. Bohuszewiczówny.

Cykl książek dla nauczyciela i starszej młodzieży, opracowanych w sposób przystępny i zajmujący, stanowiąc może cenną lekturę dla młodzieży gimnazjalnej i uczniów liceów ogólnokształcących i zawodowych (rolniczych, ogrodniczych) oraz uczniów zakładów kształcenia nauczycieli. Nauczyciele szkół powszechnych znajdą w tych opracowaniach wiele wartościowych informacji, niezbędnych przy nauczaniu przyrody.

Z cyklu tego ukazały się dotychczas następujące tomiki:

1. Piccard A. Na podbój stratosfery. Odczyt wygłoszony 8 maja 1935 r. w Politechnice Warszawskiej w tłumaczeniu i opracowaniu F. Burdeckiego . . . 1.20
2. Cygowa T. i Karmazińska II. Nasze rośliny wiosenne . . . 3.50
3. Dobrowolski A. B. Najpiękniejsze klejnoty natury . . . 1.50
4. Dembowski J. Darwin . . . 2.80
5. Sokołowski J. Zarys metodyki obserwowania ptaków . . . 1.10
6. Lublinerówna K. Mchy i porosty . . . 1.50
7. Dąbkowska I. Życie i przeszłość torfowisk . . . (w druku) —
8. Lilpop J. Roślinność epok minionych . . . (w druku) —
9. Sokołowski M. Nasz las . . . 2.20
10. Lublinerówna K. Mech płonnik i mech torfowiec . . . (w druku) —

Tomiki nr 1, 2, 4, 5, 6, uzyskały już aprobatę Min. W. R. i O. P. do bibliotek szkolnych.



## „OPOWIEŚCI PRZYRODNICZE“

pod redakcją Z. Bohuszewiczówny.

Seria, przeznaczona dla dzieci, zawiera szereg zajmujących czytanek, które w sposób popularny a jednocześnie gruntowny zapoznają młodocianych czytelników z różnymi dziedzinami wiedzy przyrodniczej. Książeczki tego cyklu stanowią świetną lekturę pomocniczą, uzupełniającą podręcznik dla uczniów; mogą być również wykorzystane przez nauczyciela jako odpowiedni materiał do tzw. lekcji pod kierunkiem; ze względu na piękną formę literacką mogą być z powodzeniem użyte jako lektura na lekcjach języka polskiego.

1. Zabińska A. Jak białowieskie rysice zostały warszawiankami . . . 1.—
2. Grotowska H. Mechanik Jur . . . —.90
3. Dyakowski B. Sąd nad żabami. Opowiadanie przyrodnicze z życia płazów . . . 1.—
4. Burdecki F. Polskie niebo . . . 1.20
5. Sokołowski J. Co bociek klekotał . . . 1.—
6. Kasperowiczowa M. dr. Jaś higienista . . . —.70
7. Dyakowski B. Królowa górskiego źródła. (Traszki i salamandry). Opowiadanie z życia płazów . . . 1.—
8. Centkiewicz J. Cz. W krainie zorzy polarnej . . . 1.20
9. — Anaruk. Chłopiec z Grenlandii . . . 1.20
10. Sokołowski J. Szpak . . . —.90
11. Jacewska H. i Wernerowa J. Wędrowcy mroźnej północy . . . —.90
12. Dyakowski B. Leszek jedzie na Podole . . . 1.60
13. — Podróż w nieznanne kraje . . . (w druku) —
14. Dorabalska A. Tajemnice powietrza . . . (w druku) —
15. Birnbaum Emilia. W podziemnym państwie . . . (w druku) —

UWAGA: Książka nr 2 jest polecona przez Min. W. R. i O. P. jako lektura uzupełniająca dla uczniów III—IV klasy szk. powsz., książki nr 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 i 10 uzyskały aprobatę do bibliotek szkolnych.

ZOFIA GAŚSIOROWSKA

## OGRÓD SZKOLNY A NOWY PROGRAM

Z praktyki szkolnej nr 33. Str. 189. Liczne fotografie i rysunki Cena zł 4.—.

Treść: I. Praca ucznia w ogrodzie szkolnym a nowy program. II. Charakter ogródków szkolnych. III. Podział prac między poszczególne klasy. IV. Organizacja i podział pracy na terenie ogrodu szkolnego dla uczniów kl. III, IV, V i VI. Dobór roślin ozdobnych i prace doświadczalno-przyrodnicze uczniów. VI. Metody nauczania przyrody w ogrodzie i w klasie. VII. Wartość dydaktyczna pracy zamierzeniami w nauczaniu przyrody. VIII. Kalendarz w ogrodzie szkolnym.

PRZYBYŁOWICZ ST.

## OGRÓD — PRACOWNIA

Z praktyki szkolnej nr 13. Str. 84. Cena zł 2.—.

Doświadczenia i obserwacje przyrodnicze na niższym poziomie nauczania z 17 rysunkami w tekście.

LUBODZIECKA R.

## ROŚLINY PNĄCE I ŚCIELĄCE SIĘ

41 rysunków w tekście. Str. 95. Cena zł 2.—.

Popularno-przyrodnicza książeczka przeznaczona dla uczniów starszych klas szk. powszechnej, może służyć jako materiał do referatów, jako przewodnik przy zapoznawaniu się z różnymi gatunkami roślin na wycieczkach i spacerach, oraz jako lektura uzupełniająca.

## PRACA W OGRODZIE SZKOLNYM

pod redakcją dr Heleny Waniczek. Str. 316. Rysunków 61. Cena zł 6.—.

Treść: Organizacja, urządzenie i wyposażenie ogrodu szkolnego. Wskazówki metodyczne dla zajęć praktycznych w ogrodzie szkolnym. uprawa drzew i krzewów owocowych. uprawa roślin warzywnych. uprawa roślin ozdobnych. Doniczkowe i skrzynkowe uprawy roślin. Ochrona roślin w ogrodzie szkolnym. Najważniejsze choroby i szkodniki roślin w ogrodzie. Przepisy przyrządzania płynów do zraszania roślin. Wykaz stacyj ochrony roślin na terenie R. P. Polskie ustawodawstwo w dziedzinie ochrony roślin. Kalendarzowy przegląd prac ogrodowych w ciągu roku szkolnego. Krótki przegląd bibliograficzny dla użytku kierowników ogrodów szkolnych.

## PORADNIK TECHNICZNO-OGRODNICZY

projektowania, zakładania i prowadzenia ogrodów przy szkołach.

W opracowaniu wybitnych specjalistów, bogato ilustrowany pod ogólną redakcją inż. W. Bromirskiego. Str. 363. Cena zł 6.—.

Książka przeznaczona jest przede wszystkim dla nauczycieli interesujących się ogrodnictwem, a zwłaszcza dla kierowników ogrodów szkolnych. Podaje ona podstawowe wiadomości z dziedziny prac w ogrodzie w sposób przystępny i zajmujący i może stanowić doskonałą pomoc dla każdego, ktokolwiek posiada czy to szkolny, czy też własny ogródek.

ZAKŁADY GRAFICZNE „NASZA DRUKARNIA”, WARSZAWA, SIENNA 15.