

LWOWSKA BIBLIOTECZKA PEDAGOGICZNA 1.

DR. JAN KUCHTA

# **TYPOLOGJA NAUCZYCIELA**

SZKICE WYCHOWAWCZE

**II. WYDANIE**

L W Ó W — 1936.

NAKŁADEM KSIĘGARNI NAUCZYCIELSKIEJ WE LWOWIE.

12 1425



DR. JAN KUCHTA

# **TYPOLOGJA NAUCZYCIELA**

SZKICE WYCHOŹAWCZE

**II. WYDANIE**

~~BIBLIOTEKA  
Państwowego Liceum Pedagogicznego  
w GLIWICACH  
Nr. 1425~~

LWÓW 1936

NAKŁADEM KSIĘGARNI NAUCZYCIELSKIEJ WE LWOWIE  
UL. BATOREGO 9.



Kuch  
Typ  
1425



~~1~~



37.091.2-057.16; 159.9

SN 17865

## I. TYPOLOGJA NAUCZYCIELA.

„Typologja nauczyciela“ to jeden z nowych kierunków psychologii. Jej zadaniem jest analiza osobowości nauczyciela-wychowawcy i stworzenie schematu typów, któryby umożliwił zorientowanie się w różnorodności osobowości różnych nauczycieli. Ma ona charakter bądźto typologii normatywnej, kiedy stara się ustalić „najlepszy“ typ nauczyciela i odpowiedzieć na pytanie, „jaki typ psychofizyczny człowieka najlepiej nadaje się do wykonywania specjalnych zadań, związanych z zawodem nauczycielskim“, — bądź typologii opisowej, kiedy ogranicza się do obserwacji i opisu różnych typów nauczycieli, spotykanych w szkole powszechnej, średniej czy zawodowej. Ta ostatnia, stawiając przed oczy duszy każdego z nas różne typy nauczycieli-wychowawców, tudzież kreśląc ich ujemne i dodatnie strony, pozwala nam wśród tych typów znaleźć siebie samych, — poznać własne wady i zalety, — i poznawszy je na przyszłość w miarę możliwości wady osłabiać lub ich unikać — dodatnie natomiast strony potęgować. Ma więc dość wielkie praktyczne także znaczenie.

Gdy chodzi o metodę badań w omawianej dziedzinie, błąkano się długo, zanim odnaleziono właściwą drogę. Ustalić bowiem „najlepszy typ nauczyciela“ lub zanalizować jego osobowość nie jest wcale rzeczą łatwą.

Nie odkryły więc „najlepszego“ typu badania psychotechniczne, przy pomocy których próbowano najpierw rozwiązać wyliczone zagadnienia. Jednorazowy egzamin, chociażby powtarzany, jak słusznie za-

znacza prof. Z. Mysłakowski, nie jest środkiem niezawodnym, wiodącym do poznania w tej dziedzinie. Daje przecież jedynie obraz psychiki w momencie, a nauczyciel-wychowawca jest osobowością, która rozwija się w czasie. Diagnoza w przekroju czasu, — w momencie, — nie da więc właściwego obrazu człowieka. Jest to tylko przekrój momentalny.

Człowiek rozważany konkretnie, jako całość, jest czemś dynamicznym. By go poznać, trzeba znać jego terażniejszość, przeszłość, która w życiu jednostki odgrywa tak wielką rolę, wiodąc do utylizacji przeszłych doświadczeń dla konstrukcji przyszłych celów, tudzież przyszłość. Ma bowiem każdy z nas w głębi duszy ukryty, determinujący jego postępowanie w pewien sposób „plan życiowy“, często tylko nam samym znany, a tak silnie niejednokrotnie decydujący o naszym stosunku do ludzi i świata.

Przeszłość uchodzi badaniom psychotechnicznym. Nie są w stanie jej uchwycić. To samo odnosi się i do przyszłości. Czyż zdołają bowiem tak głęboko wniknąć w jednostkę, by poznać jej plan życiowy, konstrukcję celów przyszłych? A nawet gdy chodzi o terażniejszość, nie dają także obrazu konstrukcji osobowości nauczyciela-wychowawcy, jego zainteresowań, które mogą być tak różnorodne, chociaż równowartościowe, jego obrazu „jako człowieka“.

I druga droga, której próbowano, droga dedukcji, próba wysnucia z ogólnych założeń dydaktycznych i pedagogicznych tudzież z obrazu „idealnej szkoły“ — typu „najlepszego“ nauczyciela, również zawiodła! Zawiodła, chociaż tą drogą szli tak wielcy i wybitni badacze jak Georg Kerschensteiner, autor dzieła „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“ (8 Aufl., Leipzig 1927), J. Wł. Dawid, w małej przepięknej książeczce „O duszy nauczycielstwa“ (Warszawa 1933), Ad. Ferrière, który w swej ostatnio wydanej pracy „L'école

sur mesure à mesure du maitre“ (Genève 1931) również tak usilnie chciał rozwiązać na tej drodze problemy osobowości nauczyciela, jego obowiązków i roli, sposobów kształcenia nowych nauczycieli. Nie wymieniam wielu innych badaczy, podanych w bibliografji, dołączonej do wykładu.

Dopiero ostatnia droga, jaką obrano, dała wcale poważne rezultaty. Była to droga długiej obserwacji nauczycieli-wychowawców w ich naturalnem środowisku pracy. W ciągu czasu więc dopiero, w naturalnych warunkach obserwacji, poznać można człowieka najlepiej, poznać można nauczyciela-wychowawcę! Ta naturalna droga jest też w większości wypadków trafna! Szedł nią między innymi głównie prof. W. O. Döring w pracach: *Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers*“ (Leipzig 1925) i „*Psychologie des Lehrers*“ (w „*Einführung in die neuere Psychologie*“, red. Emil Saupe; Osterwieck a. H. 1928), szło nadto kilku innych współczesnych badaczy, jak np. Tumlirz lub Mysłakowski, uwzględniając wyniki badań Döringa i kontynuując je — każdy w właściwy sobie sposób.

Jakież więc typy nauczycieli odnaleźli, idąc po drodze omówionej? — Wyliczają: 1) typ religijny, 2) typ teoretyczny, 3) typ praktyczny czyli ekonomiczny, 4) typ społeczny, 5) typ estetyczny, 6) typ władczy czyli polityczny.

Mówi się także wkońcu o — typie idealnym!

Przystępując do ich charakterystyki, podkreślić jednak pragnę uprzednio dwie rzeczy. Po pierwsze, że „czystych“ typów niema; istnieją tylko typy mieszane. Gdy mówimy o „typach“, mamy na myśli „typy graniczne“, „idealne“. Po drugie możliwa jest ewolucja w tej dziedzinie, polegająca na tem, że typ władczy np. pod wpływem doświadczeń życiowych czy umiejętnego kierownictwa jego pracą, zmienia się w inny typ, powiedzmy teoretyczny i t. p.

Ale przejdźmy do charakterystyki poszczególnych typów nauczycieli:

1. Typ religijny. Cechą nauczyciela „typu religijnego“, a obejmującą tą nazwą zarówno ludzi świeckich, jak nauczycieli duchownych, jest religijna struktura osobowości. Człowiek tego typu patrzy na życie jakoś głębiej. Na każdy krok w życiu, na każde zdarzenie patrzy poważniej, jako na coś, co pozostaje w związku z ostatecznym celem życia, z Bóstwem.

Człowiek typu religijnego szuka kontaktu z Absolutem, tęskni za nim, czuje jego potrzebę. Obojętne jest przytem, jakiego rodzaju będą religijne poglądy danego człowieka.

Dąży także do znalezienia ostatecznej, absolutnej prawdy, obejść się bez niej w życiu nie może. Na jej poszukiwaniu trawi godziny, dni, miesiące, lata całe.

Gdy ją znajdzie, pragnie ją z głębi serca narzucić drugim. Robi to pod wpływem ukochania bliźniego. W zasadzie bowiem z religijną strukturą osobowości łączy się także struktura społeczna.

Nauczyciele-wychowawcy tego typu to światłe wzory do naśladowania, to „*exempla boni viri*“, że użyję języka epoki renesansu; to ludzie o charakterze bez plamy, pod względem moralnym bez zarzutu.

Dzieci z reguły też poważają ich i szanują. Ale czy „lubią“ ich, po dziecięcemu pytając? — Nie zawsze!

Nie zawsze bowiem mają nauczyciele typu religijnego odpowiednio silnie rozwiniętą „estetyczną strukturę“ osobowości. Nie zawsze umieją wczuć się w uczucia, zrozumieć dziecko, zniżyć się do niego. To pierwszy moment, który doprowadzić może do pewnej przepaści między nimi a dzieckiem. Są dalej zanadto „poważni“. Powagą swą „przerastają“ zaś nie tylko swe otoczenie dziecięce, lecz i ludzi dorosłych innych typów. W pewnych wypadkach może dojść i do tego, że staną się nawet zbyt pedantyczni i... nudni.



Niedobrze jest także, gdy nie rozumieją, jaką rolę w życiu ucznia odgrywa humor, zabawy, wesołość życia, sztuka i t. p., gdy nie doceniają tych czynników. Bez nich przecie życie szkolne, życie dziecka jest tak szare i bez radości!

Gdy nauczyciele tego typu oddają się studjom teoretycznym, gdy uwzględniają wyniki badań przyrodniczych, imponuje to diatwie. Ale gdy teoretyczna struktura ich osobowości nie jest należycie rozwinięta, gdyby się, co gorsza, „wrogo“ do tych dziedzin odnosili, ujemnie oddziaływa to na diatwę. Odpycha ją to od nauczyciela tego typu.

Najbardziej wyraziście charakteryzuje nauczyciela typu religijnego cel, jaki przyświeca jego pracy wychowawczej i dydaktycznej. Dałby on się ująć w te słowa: „Nauczyciel typu religijnego pragnie przygotować dziecko — nie przez życie do życia, — ale przez życie do nieba“. Ku temu wysokiemu celowi też je prowadzi, narzucając ideały.

W życiu codziennem szkolnem wśród tego typu nauczycieli wyróżnić można dwa podtypy, spotykane dość często także wśród nauczycieli - duchownych: 1 a — podtyp bardziej uczuciowy t. zw. pietystyczny, 1 b — podtyp bardziej intelektualny t. zw. ortodoksyjny.

Podtyp pietystyczny to np. typ ks. prefekta, który raczej uczuciowo ustosunkowuje się do młodzieży. Pragnie on oddziaływać na serca wychowanków i związać je na stałe z Bogiem i Kościołem. I osiąga swój cel. Jest lubiany i szanowany przez młodzież. Pracę traktuje poważnie, ale nie doprowadza do skrajności. Nie „egzekwuje“ więc podręcznika „od deski do deski“, nie daje z religji not niedostatecznych — chociaż nie lekceważy pracy nad przyswojeniem uczniom przepisanych programem wiadomości. Pozostaje w związku z tem w sercach uczniów i w ich wdzięcznych wspomnieniach przez życie całe niejednokrotnie. Nieraz jest za miękki, nieraz trudno

mu utrzymać dyscyplinę wśród młodzieży, nieraz może traktuje go ona chwilami „niepoważnie“, jeśli słowo to nie określa zbyt silnie istoty stosunku do niego. Naogół jednak praca jego przebiega w miłym nastroju i na trudności poważniejsze nie napotyka; uzyskuje to dzięki swej społeczno-estetycznej strukturze osobowości odpowiednio rozwiniętej.

Podtyp ortodoksyjny — to podtyp nauczyciela-wychowawcy nieraz nazbyt autorytatywny, twardy i nieugięty. Jest to typ raczej intelektualny, a przytem władczy. Cechuje go „polityczna struktura“ osobowości. W skrajnych wypadkach jest to człowiek wprost wrogi życiu, nauce, sztuce. Dzieci boją się nauczyciela-wychowawcy tego typu. Należą tu np. ks. prefekci, którzy „ostro“ ustosunkowują się do uczniów, egzekwują podręcznik od deski do deski; są nieustępliwi i chociażby pojedynczo dadzą bez wahania uczniowi notę niedostateczną z religji. Ale czy wzbudzą tem w jego sercu ukochanie Boga i Kościoła, czy nawiążą złociste nici między wychowankiem a religją na życie całe, można powątpiewać. Doprowadzą jedynie do opanowania pamięciowego materiału nauczania! Ale to nie wszystko jeszcze przy nauce religji — przedmiocie wybitnie wychowawczym.

2. Typ teoretyczny. Typ teoretyczny nauczyciela odznacza się teoretyczną strukturą osobowości. Jej cechą dominującą jest to, że wśród „wartości“ wiedzę stawia na pierwszym miejscu. Dąży do niej chciwie, czuje jej potrzebę silnie. W związku z tem pozostaje jego ideał wychowawczo-dydaktyczny. „Pragnie on dać wychowankowi jaknajwięcej wiedzy i jaknajwięcej wiadomości“. W tem widzi jedyny cel swej pracy szkolnej.

Taki ideał pracy wychowawczej i dydaktycznej jednak jest ideałem zbyt intelektualistycznie pojętym. Nauczanie to tylko połowa pracy szkolnej, bardzo ceniona coprawda, ale — połowa. Pozostaje praca wy-

chowawcza, praca nad ukształtowaniem charakteru wychowanka i harmonijnem rozwinięciem jego osobowości. Tej „połowy“ pracy nauczyciel-wychowawca nie może pomijać. Cóż bowiem wart będzie człowiek o wielkiej ilości wiadomości teoretycznych, czy znakomity zawodowiec, skoro będzie charakterem ujemnym, spaczonym.

Gdy więc nauczyciel-teoretyk dostanie się pod opiekę dobrego kierownika zakładu, a ten doceniając w całej pełni jego zdolności teoretyczne, potrafi go zainteresować nadto pracą wychowawczą, staje się bardzo cennym typem nauczyciela w zakładzie. W przeciwnym wypadku będzie zawsze w swej pracy jednostronny i popełniać będzie wiele błędów, jakie niełatwo później dadzą się naprawić.

Wśród nauczycieli typu teoretycznego spotkać można dwa podtypy: „bierny“ i „czynny“, innemi słowy: a) podtyp wykładowcy i b) podtyp uczonego.

a) Podtyp wykładowcy jest to typ nauczyciela-teoretyka, na którego oznaczenie mają Niemcy pogardliwą nazwę „Wissenseinpauker — wkuwacz wiedzy do głowy uczniów“. Charakteryzuje zaś ta nazwa znakomicie jego codzienny tryb pracy szkolnej. Nauczyciel tego typu pragnie młodzieży dać jaknajwięcej wiadomości. Ale robi to nieudolnie, mechanicznie, szablonowo na drodze wykładu. Nie rozwija przytem duchowych sił dziecka, nie budzi jego samorzutnej aktywności czy twórczości. Nie obchodzi go dziecko jako „istota żywa“, nie istnieją dla niego bóle, radości, dążenia. Dziecko dla niego jest jedynie „istotą uczącą się“. Patrzy na nie wyłącznie przez okulary własnego przedmiotu i mniej lub więcej dokładnie powtórnego własnego mądrego lub niezawsze mądrego wykładu. Dziecko jest dla niego pozycją w notesie i na tem koniec. Pozatem go ono nie interesuje. Jego tryb pracy szkolnej dalby się krótko scharakteryzować w ten sposób: nauczyciel wykładowca przyjdzie do klasy, przepytuje jednego drugiego i trzeciego ucznia, da jedną, drugą

i trzecią dwójkę, później wygłosi wykład, po wykładzie trzaśnie drzwiami i... pójdzie. Na drugi dzień znów przychodzi do klasy, znów przepytuje kilku uczniów, znów da parę dwójek i parę not dostatecznych, znów trzaśnie drzwiami i znów pójdzie... O pracy wychowawczej nad dzieckiem w takich warunkach niema wprost mowy, a i co do sposobu nauczania tego typu można mieć także bardzo wiele słuszych zastrzeżeń. Nauczyciel „wykładowca“ nie nadaje się do pracy ani w szkole powszechnej, ani w średniej, ani w zawodowej! Chyba może na uniwersytecie. Ale i tutaj żąda się dziś poważniejszego zainteresowania się słuchaczem także jako człowiekiem.

b) Podtyp uczonego — to bardziej twórczy podtyp nauczyciela teoretyka. I on pragnie dać uczniowi jaknajwięcej wiedzy, ale nie podaje jej mechanicznie, nie podaje jej w formie gotowej, zastygłej. Pragnie najpierw obudzić u ucznia zainteresowanie do jakiegoś problemu, a następnie zainteresowawszy go nim, pobudzić do szukania na drodze mniej lub więcej samodzielnej pracy jego rozwiązania. Wstawia więc nauczyciel typu teoretycznego, podtypu twórczego, ucznia w sytuację „małego badacza“, „małego przyrodnika“ i każe mu na drodze „próby i błędu“ zdobywać poznanie. Rozwija w ten sposób w dziecku duchowe, twórcze siły, wyzwala jego aktywność. Wychowa z niego kiedyś w przyszłości, w ten sposób pracując, mimowoli niejako, — przyszłego naukowca, da mu poznać już na ławie szkolnej, co to jest czar torowania w wiedzy nowych dróg, odkrywania nowych prawd.

Ale i u nauczycieli tego typu brak niejednokrotnie momentu osobistego zbliżenia się do dziecka. Ich stosunek do ucznia jest obiektywny i zimny, rzeczowy. Dzieci dlatego bardziej szanują i podziwiają takich nauczycieli, jak lubią ich.

Nauczyciel tego typu jako uczący jest siłą bardzo cenną, ale jako wychowawca słabszą. Dlatego też o tej ujemnej swej stronie nie może zapominać.

3. Typ praktyczny (ekonomiczny). Nauczyciela typu praktycznego cechuje t. zw. ekonomiczna struktura osobowości, innemi słowy skłonność do umiejętnego, najbardziej odpowiadającego celowi (planom) zużytkowania sił dla pewnych korzyści. Nauczyciel typu ekonomicznego pragnie dojść do celu po jaknajłatwiejszej i najprostszej drodze. Jest dobrym metodykiem. Jest jednak przytem zbyt utylitarystą. Ma zawsze przed oczyma, wyłącznie omal, korzyść z roboty, jej efekt. Z utylitarystycznego punktu widzenia też wszystko ocenia. Wiedzę nie przynoszącą pożytku czy korzyści odrzuca. Sztuka i zabawa w jego oczach małą przedstawia wartość.

Ciekawy jest tryb jego pracy szkolnej. Skierowuje dzieci ku samodzielności, ku pracy ręcznej, ku zajęciom technicznym i życiowemu zastosowaniu zdobytej wiedzy. Niejednokrotnie odbiega od tematu lekcji, by pomówić o życiu i zdarzeniach życiowych. Ucząc, ma zawsze na myśli to, co przynosi pożytek.

Jego ideał wychowawczy i dydaktyczny ściśle odpowiada strukturze jego osobowości: Pragnie on przygotować dzieci do życia wogóle a życia praktycznego w szczególności. Dzieci też cenią życiowość tego typu nauczycieli i ich samych.

Nauczyciel tego typu jest przeciwstawieniem nauczyciela typu estetycznego. Gdy w swym utylitaryzmie zajdzie za daleko, przeobraża się w a) podtyp egoistyczny lub b) materialistyczny.

a) Podtyp egoistyczny nauczyciela typu ekonomicznego to podtyp nauczyciela „leniwego“, który właściwie nic nie robi. Uważa to za „najbardziej celowe zużytkowanie sił“. Przekręca się w szkole beczynnie z dnia na dzień, z tygodnia na tydzień, z miesiąca na miesiąc, z roku na rok, i... po trzydziestu kilku latach w czerstwym zdrowiu przechodzi na emeryturę.

b) Podtyp materialistyczny — to podtyp nauczyciela typu ekonomicznego, dla którego szkoła jest tylko

„środkiem“ do innych celów i pobocznem zajęciem („Nebenfach“). Zajmuje on się bowiem przeważnie wszystkim: rolnictwem, handlem, przemysłem, a szkołą tylko wtedy, gdy jest w jej murach i to bardzo powierzchownie. Jego cele są bardziej „materiałne“. Wykorzystuje tedy tylko swoje stanowisko jako nauczyciela i wpływy w środowisku, dla nich przeważnie. Oczywiście taki typ nauczyciela, zbyt materialistyczny, nie wiele daje szkole i wychowankowi...

4. Typ społeczny. Typ społeczny nauczyciela cechuje socjalna struktura osobowości, dążność do poświęcania się dla drugich, do oddania siebie całego dla ich dobra. Z takim umiłowaniem bliźniego staje też przed klasą i uczniem. I lubi uczniów, lubi dzieci! Miłość ta rozciąga się przytem na całą dźiatwę równomiernie, a nie obejmuje wyłącznie tego lub innego wybranego ucznia (t. zw. „wyjątki“), jak to się dzieje często wśród nauczycieli innych typów.

Dążność do oddania się i poświęcenia na usługi drugich, silniejsza nad wszystko, determinuje ich stosunek do uczniów. Zamykają też oczy na niejednen bład dziecka, są aż do samozaprzeczenia cierpliwi i wyrozumiali, niejednokrotnie posuwają się w tym kierunku bardzo daleko; grzeszą za wielką wyrozumiałością.

Struktura ich duchowa przypomina pod niejednym względem nauczycieli typu religijnego. Są bowiem bezwzględnie obowiązkowi, wiodą wzorowy tryb życia, mogący uchodzić za przykład, mają dużo serca.

Idealem wychowawczym i dydaktycznym nauczyciela typu społecznego jest „uspołecznić dziecko“, wychować je na przedstawiającego wartość członka ludzkiej społeczności.

W szkole są duszą życia społeczno-państwowego zakładu. Są niejako „instynktem społecznym“ w organizmie szkolnym. Organizują młodzież. Tworzą kółka religijne,

naukowe, zabawowe, samopomocowe i inne społeczne. Bez nich nie obejdzie się żadne wyjście szkoły na zewnątrz, poza jej mury, żadne święto państwowe, narodowe żadna uroczystość szkolna.

Oni w bardzo poważnym stopniu rozwijają śpiące w duszy dziecka zadatki społeczne, o których rozwój mało który nauczyciel innego typu poważniej się troszczy. Są tedy cennymi nauczycielami jako wychowawcy, chociaż niejednokrotnie jako teoretycy nie są nadzwyczajni, chociaż nie umieją ożywić nieraz dzięki ubóstwu wyobraźni wykładów i lekcji.

5. Typ estetyczny. Typ estetyczny nauczyciela-wychowawcy cechuje estetyczna struktura osobowości, t. j. zdolność „wczuwania się“ w drugiego człowieka, w tym wypadku wychowanka, zdolność współprzeżywania niejako z nim tego, co on przeżywa. Zdolność tę zawdzięcza on zarówno wyobraźni, która pozwala mu wzywać się w różne sytuacje nawet dziecięce, żywemu uczuciowemu życiu, pozwalającemu na nawiązanie kontaktu duchowego z uczniem, tudzież postawie estetycznej, wyczekującej, która pozwala w stosunku do ucznia postąpić jaknajsubtelniej i jaknajroważniej.

Nauczyciel typu estetycznego jest indywidualistą. Usiłuje w związku z tem i w wychowanku wyrobić samodzielną, niezależną indywidualność.

Samodzielna, niezależna indywidualność — to ideał jego pracy wychowawczej i dydaktycznej. Jest to ideał niewątpliwie wielki, ale dla szkoły niewystarczający, gdyż nauczyciel tego typu nie usiłuje uspołecznić dziecka, ani wychować na przedstawiającego wartość członka społeczeństwa.

Wśród nauczycieli typu estetycznego spotykamy dwa podtypy: a) czynny i b) bierny.

a) Podtyp czynny to nauczyciel-artysta. Nie popęd do poświęcenia się dla drugiego z miłości jest dla niego pobudką do tworzenia i pracy, tylko estetyczna rozkosz tworzenia. Przychodzi on do klasy z „artystycz-

nym, gotowym ideałem“ dziecka w duszy i na wzór tego ideału pragnąłby urobić całą klasę i każde dziecko. Do głosu przy takim kształtowaniu dziecka doszłyby nie jego swoiste, indywidualne właściwości, ale indywidualność nauczyciela.

Właściwości dziecka to nie piłka jednak, którą można swobodnie tak lub inaczej rzucić. Cudzej woli nie zawsze są one ślepo posłuszne. To też po pewnym czasie nauczyciel-artysta konstatuje, że dzieci odbiegają od tego ideału, który stworzył, i ku któremu je prowadzi. On je prowadzi w kierunku, który zgóry obrał, one podążają w wprost przeciwnym niejednokrotnie, zgodnie z wrodzonymi zadatkami własnymi.

Wynikiem tego jest rozczarowanie i gorycz nauczyciela artysty. Widzi on wyraźnie, że nie stworzy takiego ideału, jaki stworzyć pragnął. Zniechęca się do pracy, niedobrze czuje się w zawodzie nauczycielskim. Porzuca go chętnie prędzej lub później.

Dzieci o takim samym nastawieniu psychicznym lubią i ubóstwiają nauczyciela tego typu.

Dzięki żywej wyobraźni umie on ożywić swe lekcje, wygłasza piękne wykłady, pociąga go sztuka.

b) Podtyp bierny — to nauczyciel naogół wiecznie młody i żywy. Jego cechuje radosna kontemplacja indywidualnego życia każdego dziecka. On nie narzuca zgóry ideału. Podobnie, jak ogrodnik uprawiający roślinę nie skierowuje jej już a priori ani na lewo, ani na prawo, ani ku ziemi, tylko stara się usunąć przeszkody i stworzyć warunki dogodne dla jej rozwoju, tak nauczyciel typu estetycznego, podtyp bierny, szanuje to, co zastał u dziecka i pragnie tylko rozwijać zarodkowe właściwości dziecięce. Stając przed dzieckiem, zajmuje bierną, wyczekującą, estetyczną postawę obserwatora! Niczego nie narzuca! Śledzi tylko i stara się poznać wrodzone zadatki i zainteresowania dziecka. Gdy je zaś pozna, wyzwala je, stara się je rozwinąć! Szanuje indywidualność dziecka. Nie stara się go rozwijać według własnego wzoru.



W stosunku do dzieci umie się w nie „wczuć“, i to nawet w dzieci innych typów.

Jest nauczycielem wiecznie żywym i wiecznie młodym, bo wiecznie żywym i młodym jest jego stosunek do życia, dzieci, szkoły, sztuki.

6. Typ władczy (polityczny). Nauczyciela typu władczego cechuje t. zw. (niezbyt fortunnie!) polityczna struktura osobowości, t. j. dążność do tego, by za każdą cenę przeprzeć własną wolę, by wszystko podporządkować swym „celom życiowym“. Niemcy na oznaczenie tego typu struktury osobowości mają termin „Herrennatur“, t. j. „natura władcza“. Ludzie tego typu pożądamy przodowania, wyższości (Überlegenheit) i to za wszelką cenę. Uznają tylko siebie i swe cele życiowe! Innych uważają tylko za środki do realizacji własnych celów.

Nauczyciele typu władczego zapominają o tem, że każdy człowiek, nawet małe dziecko, ma swe własne cele życiowe, nie liczą się z niemi, deptają po trupach, idąc ku realizacji celów własnych.

W szkole nauczyciele typu władczego starają się doprowadzić do tego, by dzieci przed nimi drżały, by siedziały w klasie z założonymi rękami, zanim oni przyjdą, cicho, tak cicho, aby muchę w klasie przelatującą było słyhać. Są skłonni do narzucania dzieciom ostrych, niezasłużonych kar, do zasypywania ich groźbami, do nadmierne ostrych, chorobliwie wprost ostrych klasyfikacyj i szafowania notami niedostatecznemi.

Wszystko to ma jeden cel: poskromienie zupełne dziatwy, zdobywanie władzy, niepodzielnej mocy i przewagi nad dzieckiem! Nic tedy dziwnego, że dzieci nauczyciela typu władczego boją się, jak djabła, że nienawidzą go! Nauczyciel typu władczego nie ma najmniejszego wpływu wychowawczego na uczniów. To, co on gani, uczniowie lubią, co lubi, tego uczniowie nienawidzą. To też w swej pracy wychowawczej nauczyciele tego typu osiągną wprost odwrotne rezultaty wychowawcze od tych,

które zamierzali osiągnąć! Nauczyciel tego typu nie nadaje się wprost do pracy wychowawczej z tego względu. Podejmując się jej mija się fatalnie z powołaniem.

Jako nauczający dba nauczyciel typu władczego na ogół raczej o zewnętrzne efekty dydaktyczne, jak o wewnętrzną ich wartość. Dobry jest, jeśli chodzi o „lekcje pokazowe“ przeprowadzane kosztem nerwów i zdrowia uczniów. Gdybyśmy się jednak przypatrzyli w sposób ciągły chociaż z miesiąc pracy tego typu nauczyciela, zobaczylibyśmy, jak podstawowe i rażące popełnia błędy dydaktyczne i jak mało warta jest jego praca.

Jako ludzie są nauczyciele tego typu nieobliczalni, nastrojeni, chorobliwie ambitni! Na prawdziwym wewnętrznym rozwoju dzieci mało im zależy.

Jak podkreślałem, nauczyciele tego typu mało nadają się do zawodu nauczycielskiego. Na szczęście bardzo często przechodzą typy władcze duchową ewolucję i chociaż w części pozbywają się swych wad i dążeń do wyższości, tudzież przeobrażają się w inne, bardziej wartościowe typy nauczycieli.

„Typ władczy“ nauczyciela-wychowawcy, to najgorszy typ nauczyciela w szkole, jeśliby już koniecznie chodziło o wartościowanie w tej dziedzinie.

Idealny nauczyciel. Należałoby wkońcu poświęcić słów kilka „idealnemu nauczycielowi“. Oczywiście ustalić jego typ nie jest rzeczą łatwą... nie o to też tu chodzi. Zresztą struktura psychiczna idealnego nauczyciela to struktura bardzo skomplikowana. Nauczyciel idealny powinienby mieć bowiem i coś ze struktury społecznej i coś ze struktury estetycznej, bo bez niej nie wczuje się w dziecko i nie zdoła go poprowadzić, i coś wreszcie ze struktury religijnej, musi bowiem trochę głębiej patrzeć na życie, a jego przejawy ujmować w związku z ostatecznym celem i sensem życia — Bóstwem!

Nie o typ jednak chodzi, tylko o to raczej, co dominuje i staje się myślą przewodnią działalności każdego

nauczyciela idealnego, wytyczną jego pracy szkolnej i stosunku do dziecka. Otóż na to pytanie odpowiedzieć zdołamy dopiero wtedy, gdy zdamy sobie sprawę z tego, co jest zadaniem nauczyciela wogóle? Mojem zdaniem jest niem jedno wielkie zadanie, które da się ująć w tych prostych lecz silnych słowach:

„Ułatwiał życie dziecku“!

Ułatwiał je i upraszczał w poważnem oczywiście i głębokiem tego słowa znaczeniu. Upraszczenie dróg rozwojowych przed bliźnim, wchodzącym w życie, usuwanie barjer na drodze jego rozwoju stojących, oto zadanie szkoły i nauczyciela. I poto istnieją szkoły! I poto istnieje instytucja nauczycieli!

Jakżeż często nauczyciele zapominają jednak o tem swoim wielkiem zadaniu i zamiast ułatwiać życie dziecku, niepotrzebnie jeszcze rzucają pod jego stopy barjery i kłody.

Są w chemji ciała zwane katalizatorami, jak ongiś świetnie podkreślał prof. Z. Mysłakowski, — w których obecności procesy chemiczne przebiegają i szybciej i łatwiej. Otóż nauczyciel-wychowawca winien właśnie być takim katalizatorem, winien być tym czynnikiem, w którego obecności procesy rozwojowe dzieci będą przebiegały i łatwiej i szybciej.

Im kto bardziej stanie się takim katalizatorem, im bardziej zrozumie, iż upraszczanie dróg rozwojowych przed bliźnim — dzieckiem jest jego zadaniem, tem bardziej zbliży się do typu idealnego nauczyciela-wychowawcy.

#### BIBLIOGRAFJA.

- B. H. Bode: *Modern Theories of Education*. Baltimore 1927.  
 J. Wł. Dawid: *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa 1927.  
 John Dewey: *Democracy and Education*. New York 1916.  
 Prof. W. O. Döring: *Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers*. Leipzig, Quelle et Meyer 1925.

- Prof. W. O. Döring: Psychologie des Lehrers. (Einführung in die neuere Psychologie, Emil Saupe, 2. u. 3. Aufl. Osterwieck a. H. 1928.)
- W. Dzierzbicka: O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. Warszawa 1926.
- W. Fassnacht: Das Erzieherproblem in der Pädagogik der Gegenwart. (Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Leipzig 1932.)
- F. Glaeser: Lehrer als Erzieher. Wien 1932.
- Dr. W. Hertwich: Die Wandelbarkeit in der Berufseinstellung des Lehrers. (Zeitschrift f. pädagog. Psychol. Leipzig 1932.)
- Dr. W. Kammel: Der Volkslehrer, eine begriffsgeschichtliche Untersuchung. (Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Fr. Schneider. Paderborn 1926.) Die Frage der Lehrerpersönlichkeit — vom Schüler aus gesehen. (Zeitschr. f. pädagog. Psychol. Leipzig 1931.)
- Dr. G. Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. 2. Aufl. Leipzig 1927.
- Dr. Jan Kuchta: Typologia nauczyciela. Miesięcznik Pedagog. Sierpień 1932.
- Dr. Jan Kuchta: Dzieci trudne do prowadzenia. Arct. Warszawa 1933.
- Osterreich-Tacke: Der neue Lehrer, Osterwieck a. H. 1926.
- M. Piątkowicz: Osobowość nauczyciela a wychowanie. (Przegląd Pedagogiczny. R. LI (16) Nr. 36 i 38. Warszawa 1932.)
- Dr. H. Rowid: Psychologia pedagogiczna. Wyd. II. Warszawa 1930.
- Fr. Schneider: Eine kritische Darstellung der Methoden zur Erforschung der Lehrerpersönlichkeit. (Zeitschr. f. christl. Erziehungswissenschaft. Paderborn 1922.) — Erzieher und Lehrer. Paderborn 1928.
- Dr. O. Tumlriz: Pädagogische Psychologie. Leipzig 1930.
- Else Voigtländer: Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit. (Zeitschrift f. pädagog. Psychol. Leipzig 1917.)
- Zergiebel: Zur Psychologie des Lehrers. (Zeitschr. f. pädagogische Psychol. Leipzig 1911.)

## II. O POSTAWIE WYCHOWAWCZEJ.

Kiedy się mówi o osobowości nauczyciela, nie można pominąć milczeniem zagadnienia tak ściśle z tem związanego, jak zagadnienie stosunku nauczyciela do ucznia — innemi słowy zagadnienia postawy wychowawczej. Nowoczesna pedagogika przywiązuje do „postawy wychowawczej“ wielkie znaczenie, dowodząc, że

od tego, jaką postawę wychowawczą zajmie wobec wychowanka nauczyciel, zależą wprost przyszłe losy ucznia.

A jednak ta postawa wychowawcza w naszych szkołach nie jest najlepsza i pozostawia niejednokrotnie bardzo nawet dużo do życzenia. Dlatego kilka refleksyj na ten temat niewątpliwie może zrobić dużo dobrego.

Jaka postawa panowała w naszych szkołach do niedawna, jaka pokutuje jeszcze w niejednym zakładzie do dziś?

Określiłbym ją krótko jako koszarową, ostrą, surową! Nic dziwnego, że pod adresem szkoły o takiej atmosferze wychowawczej występowali ludzie tej miary co Żeromski w pośmiertnym wspomnieniu o Adasiu, co Czerwiński w pięknym wykładzie o stosunku nauczyciela do ucznia i szereg wybitnych pedagogów polskich, jak Myślakowski, Baley i obcych, jak Mathilde Vaerting, Glaeser, Tumlirz i t. d.

Koszarowa postawa wychowawcza działała bowiem w naszych szkołach dość wiele złego i z pedagogicznego punktu widzenia pozostawia bardzo wiele do życzenia!

Stosunek nauczyciela do ucznia ma przedewszystkiem decydujące znaczenie dla rozwoju charakteru wychowanka.

Jakież więc charaktery wyrastały w dawnej koszarowej atmosferze szkolnej?

Między innymi zasadniczo wyrastały trzy ich ujemne typy! A więc najpierw:

1) Typ ucznia prowadzącego wojnę z nauczycielem.

Kiedy uczeń o silniejszej indywidualności, inaczej w domu chowany przyszedł do klasy i zastał w niej koszarową i ostrą atmosferę, czuł się w niej jak jeniec. Jego podeptany instynkt mocy wiódł go przeto z całą siłą ku walce z nauczycielem, ku protestowi przeciw takiemu stanowi rzeczy. Walkę tę wiódł on zrazu po cichu, później głośniej, wreszcie wydalano go ze szkoły, względnie sam ją opuszczał. W czasie pobytu w szkole stale dążył do spotęgowania swego samopoczucia mocy, był uparty,

knąbrny; skutki walki z autorytetem brał na siebie z zaskakującą wprost odwagą.

A cóż zyskiwał nauczyciel-wychowawca, zajmując w stosunku do tego typu ucznia taką koszarową postawę wychowawczą. Czy opanował „postawę zewnętrzną“ ucznia i klasy? — Nie! — Czy opanował „postawę wewnętrzną“ ucznia i klasy, trafił do ich serc, mógł na nich wychowawczo oddziaływać? Także nie! Przeciwnie, budził nienawiść ku sobie, doprowadzał do rozdwojenia energii dziecka. Mała ich tylko część szła bowiem na pracę szkolną, o wiele większa zaś na walkę z nauczycielem. Doprowadzał niepotrzebnie do rozdźwięku w psychice ucznia! Wychowywał, gdy chodzi o charakter, typy wiecznych malkontentów, skrytych rewolucjonistów, typy ludzi, którzy rzadko kiedy w życiu będą czemkolwiek zadowoleni.

Nie był to jednak jeszcze najgorszy typ ucznia, który wyrastał w koszarowej atmosferze!

2) Drugim typem, który w takiej atmosferze mógł się rozwijać, był typ jeszcze gorszy: typ oportunisty i karjerowicza. Był to typ ucznia, który przyszedłszy do klasy i zastawszy w niej koszarową, ostrą atmosferę i wymagającego nad miarę, ostrego nauczyciela, skłonny do przybierania koszarowej postawy i tresury, powiedział sobie tak niejako w duszy: albo będę go ślepo słuchał, albo nie dostanę dobrego stopnia. I słuchał go! Nie obrał drogi walki i otwartego buntu, lecz drogę odmienną, drogę zewnętrznego posłuszeństwa i bezwzględного podporządkowania się, pod wpływem bojaźni, bez wewnętrznego przekonania o słuszności tego, czego słucha, bez wewnętrznego wycucia potrzeby karności, której się podporządkowywał, i jej roli! Stawał się typowym karjerowiczem. Zabezpieczało mu to bowiem spokój w stosunku do nauczyciela.

Cóż jednak zyskiwał wychowawczo w tym wypadku ten ostatni? Jakie typy charakterów wychowywał z takich uczniów?

Nauczyciel-wychowawca opanowywał w tym wypadku postawę zewnętrzną ucznia i klasy. Czy opanowywał jednak postawę wewnętrzną, czy trafiał do duszy wychowanków? Nie! Ich postawa wewnętrzna była albo obojętna albo wprost wroga. Wyrastały z nich typy ludzi przybitych, typy ludzi o poczuciu własnej niepełnowartościowości.

3) Najgorszym atoli był typ trzeci: typ ucznia obłudnego. Ucznia, który zbyt ślepo i pochopnie słucha nauczyciela, niebardzo lubią współuczniowie, innemi słowy „zdradzeni“ koledzy. Skłonni są wobec niego dlatego do wrogich, ostrych nieraz docinków, napaści, walki. Do walki z kolegami zaś trzeba odwagi. Trzeba jej bezwzględnie, gdy się chce grać rolę oportunisty, stojącego ponad współtowarzyszami. I cóż się dzieje? Jednostki, które do niej odwagi nie mają, zaczynają postępować obłudnie, ...lawirować! Przed nauczycielami udają, że skłonni są ślepo ich słuchać, że gotowi są na każde ich skinienie; przed współuczniwami, że są jednej z nimi myśli, że z nauczyciela nic sobie nie robią. Przybiorą w danej chwili tę albo inną maskę, która jest im potrzebna, i będą lawirowali. — Postępują więc obłudnie, starając się nie wysunąć zbytnio w żadną stronę i nie utracić łączności na tyłach.

Tu znów nauczyciel-wychowawca opanowuje tylko postawę zewnętrzną ucznia; o głębszem oddziaływaniu na postawę wewnętrzną i tu niema wprost mowy.

Wyrastają zaś w konsekwencji z takich uczniów również ludzie o niedobrych charakterach, bo śliscy pochlebcy, ludzie nieszczerzy.

Koszarowa postawa wychowawcza wiecie więc do szeregu poważnych błędów wychowawczych i paczy często charakter wychowanka.

Nic dziwnego, że teoretycy pedagogiki i wybitni wychowawcy - praktycy starają się doprowadzić do jej przeobrażenia w naszych szkołach, że dążą do wprowadzenia jej do pedagogicznego

dzenia do naszych szkół nowoczesnej postawy wychowawczej.

Jej hasło naczelne brzmi: nauczyciel-wychowawca nie może dążyć wyłącznie do opanowania „postawy zewnętrznej“ wychowanka; przede wszystkim dążyć musi do opanowania jego „postawy wewnętrznej“ Chodzić mu raczej powinno o znalezienie drogi do serca wychowanka. Tylko w tym wypadku bowiem możliwe jest skuteczne oddziaływanie wychowawcze na uczucia i zaszczepienie w jego duszę tych ideałów jakie w duszy każdego ucznia — szkoła zaszczepić musi.

Samo doprowadzenie do stanu „znośnej“ czy „idealnej“ nawet karności zewnętrznej nie wystarcza. Pomi- jam, że w nią wdrażać winno się przy współudziale samej młodzieży i tak, by ona nie wyczuwała, że karność jest jej narzucana. Nie będę podkreślał, jak wielkie to ma znaczenie, by młodzież raczej sama wyczuwała potrzebę karności i potrzebę tudzież konieczność współ- odpowiedzialności za jej utrzymywanie, płynącą z przekonania, że wszelka praca w szkole jest bez karności wogóle niemożliwością.

Chodzi mi przede wszystkim o silne zaznaczenie dwu momentów. Po pierwsze, że karność zewnętrzna nie może nigdy stać się celem samym w sobie, lecz tylko środkiem. Po drugie, że skrajna przesada w jej kierunku jest bardzo szkodliwa dla rozwoju charakteru wychowanka, wiedzie bowiem do ustawicznego przeciwstawiania się, negacji zarządzeń, przekory, wybryków, co dla społecznej strony charakteru dziecka jest szkodliwe. Indywidualna strona charakteru także rozwija się w tym wypadku ujemnie, gdyż dziecko w sta-łej walce ze szkołą i nauczycielem traci pewność siebie; odwagę i nabywa niepotrzebnych wad. Zbytnia su-



rowość wiedzie zawsze do kłamstwa, pochlebstwa, oszukiwania.

Ostatecznym wynikiem są dwa oblicza ucznia: jedno „zewnątrzne“, nieprawdziwe, posłuszne i uległe, drugie „wewnętrzne“, którego nauczyciel nie zna. A przecież poznanie tego drugiego oblicza i opanowanie postawy wewnętrznej wychowanka są to rzeczy pierwszorzędnej wartości i o wiele ważniejsze dla pracy wychowawczej.

Do opanowania „postawy wewnętrznej“ wychowanka dążyć powinien nauczyciel-wychowawca, przestrzegając między innymi następujących postulatów, wysuwanych przez teoretyków postawy wychowawczej:

I. Nauczyciel-wychowawca, patrząc na dziecko nie tylko jako na „istotę uczącą się“, przez pryzmat okularów własnego przedmiotu, ale jako na „istotę żywą“, żyjącą w konkretnych, lepszych lub gorszych, znanych dobrze wychowawcy warunkach i dążącą do realizacji własnych celów życiowych, winien dać mu możliwość zaspokojenia „instynktu mocy“ i realizacji celów i dążeń, zmierzających do samopotwierdzenia własnego „ja“ przez:

a) odpowiednie osobiste ustosunkowanie się do dziecka i niejako bardziej „prywatne“ zainteresowanie się nim,

b) stworzenie odpowiedniej atmosfery pracy.

a) Wychodząc z założenia, że nie upór lub zła wola dziecka — naogół — są przyczyną jego szkolnych niepowodzeń czy jego aspołeczności, lecz brak wiary w siebie i niespołeczne dążenia do kompensacji, płynące z niezaspokojenia „instynktu mocy“ dziecka, należy unikać poniżania, wyśmiewania dziecka i jego niepowodzeń, a budzić w nim odwagę życiową i przekonanie o własnej wartości osobistej, stale skłaniać do podejmowania nowych prób na drodze do postępu, da-

wać możliwość „przeżycia“ tego, że może być lepszym, a gorycz zawodów, jakich ewentualnie dozna, łagodzić życzliwym ustosunkowaniem się doń, pełnym zaufania w jego dobre chęci, względnie przeniesieniem dziecka do innego środowiska, w którym łatwiej da sobie radę i pokona trudności, a w mniej przykry sposób odczuwać będzie poczucie własnej niepełnowartościowości.

Aby zilustrować jeszcze wyraźniej, dlaczego tak ważną rzeczą jest budzić w dziecku wiarę w siebie, odwagę życiową i przekonanie o własnej wartości osobistej, podam następujący przykład, tak często cytowany przez zwolenników psychologii indywidualnej.

W pokoiku dziecięcym bawi się kilkoro dzieci. Są to dzieci małe. Jedno z nich jest nawet tak małe, że dopiero od kilku dni umie chodzić. Dzieci bawią się wesoło i pogodnie. Nagle przez otwarte drzwi spojrzwały do salonu. W nim leży na podłodze puszysty kobierzec a na kobiercu zapomniana piłka. I nagle dziecięca gromada wpada na genialny plan. Postanawia przenieść się do salonu i tam na kobiercu wspaniale pobawić się piłką. Całej dziatwie plan ogromnie przypada do gustu a najbardziej... temu najmniejszemu dziecku, które jeszcze dobrze chodzić nie umie. Działwa przystępuje więc od razu do realizacji „planu“.

Starsze dzieci łatwo dostały się do drugiego pokoiku. Ale dla najmniejszego dziecka, chociaż najgoręcej tam się dostać chciało, nie jest to rzecz wcale łatwa. Chce jednak gorąco, jak podkreśliłem, tam się dostać, więc idzie! Uszło krok... dwa... upadło. Nic sobie z tego nie robi, podnosi się i znów biegnie. Jednak znów upadło. I za trzecim razem nie powiodło mu się. Traci wiarę we własne siły. Ale spróbuje raz jeszcze jeden, raz ostatni. Zebrało wszystkie siły. Przebiegło parę kroków... lecz upadło znów! Teraz już nie podejmie na nowo wysiłków. Siądzie smutne na podłodze, samotne, i łezka żalu za-

kręci się w jego oku... łezka zazdrości, że ono tu musi siedzieć, podczas gdy inne dzieci tak wesoło się bawią piłką.

W tem, gdy ono tak siedzi, nadchodzi matka i rozpoczynają się oddziaływania wychowawcze; matka chce bowiem, by dziecko poszło się bawić razem z innymi dziećmi, i dąży do tego najpierw po dobremu, chwalać dziecko, że umie tak ładnie się bawić, chodzić i t. p.

Ale pochwała nie pomaga. To bowiem, co mówi matka, że dziecko „umie chodzić“, że „może pójść“, to tylko słowa, a dziecko ma pr z e ż y c i a przeciwne i pewność, że jest inaczej i dlatego nie ruszy się z miejsca.

Wtedy rozgniewana matka przechodzi do innej metody. Grozi dziecku karą, gani je. Ale i to nie pomaga! Dziecko dalej siedzi beczynnje.

Niemądra matka karze wtedy dziecko, bo sądzi, że przyczyną jego aspołeczności jest jego upór i zła wola. Mądra nie zrobi tego. Pozna bowiem jedną rzecz, o której prawdziwości i czytelnika chciałbym przekonać, a mianowicie, że przyczyną aspołeczności dziecka nie jest upór i zła wola, lecz brak wiary w siebie, odwagi życiowej i przekonania o własnej wartości. I mądra matka nie ukarze dziecka. Weźmie je za rękę, rozstawi podpórki i pochwałą nagradzając każdy odważniejszy krok dziecka, doprowadzi je, gdzie zechce, przywróci mu straconą wiarę w siebie.

Obraz tego dzieciaka, to obraz każdego ucznia „trudnego do prowadzenia“, „złego“. Nie chce on napewno, podobnie jak to dziecko, być zły, ale niema wiary w siebie i nie umie być dobry. A nauczyciel jak postępuje w stosunku do takiego ucznia? Tak, jak niemądra matka. Dawszy na przykład uczniowi dwójkę z matematyki, w przystępie dobrego serca mówi: „Ty mógłbyś się uczyć, masz głowę, — mógłbyś mieć nawet „dobrą“ notę z matematyki; ale tobie się nie chce“.

Chłopak zaś słuchając słów nauczyciela, że mógłby mieć i „dobrą“ notę z matematyki, nie wierzy mu. Myśli sobie: „...Ty złapałeś mnie na tem, że nie umiem logarytmów i obiecujesz dobrą notę z matematyki, ale nie wiesz, że nie umiem jeszcze potęg, ułamków i t. p. Gdybyś wiedział nie mówiłbyś tak...“ I słowa nauczyciela nie osiągają skutku, brzmią, jak gorzka ironja, bo uczeń ma przekonanie, że jest inaczej, ma inny wprost przeciwny pogląd na tę sprawę.

b) Atmosfera klasy i szkoły winna być ciepła, pogodna, nieoficjalna, życzliwa. Winna to być atmosfera wzajemnego zaufania, zbliżenia się, radosnej twórczej współpracy, atmosfera o wysokim poziomie etycznym i kulturalnym. Nie może to być natomiast w żadnym wypadku atmosfera koszarowa i władcza wyłączenie. Taka bowiem „atmosfera wychowawcza“ nietylko uniemożliwia oddziaływanie wychowawcze, ale utrudnia w wysokim stopniu nawet nauczanie.

W dziedzinie pracy wychowawczej doprowadza do przepaści między wychowankiem a wychowawcą, uniemożliwia nawiązanie bliższego kontaktu duchowego, wiedzie do braku szczerości, otwartości, przywiązania do szkoły i do wychowawców. Staje się wkońcu źródłem nerwowości, a w wypadku, gdy „poczucie zależności“ w dziecku jest zbyt silne i przykro przez nie odczuwane, także społeczności i w konsekwencji wad charakteru.

W dziedzinie nauczania atmosfera taka wiedzie również do ujemnych rezultatów. Onieśmiela dziecko, tłumi jego zainteresowania i aktywność twórczą. Dziecko ani nie ma odwagi wyjawic nasuwających się w czasie lekcji problemów, ani nie śmie, pełne bojaźni i lęku, zapytać o rzeczy niejasne dlań i niezrozumiałe. Nie korzysta wskutek tego w pełni z nauki, traci wiele czasu na marne; jest później przeciążone i wycieńczone pracą polekcyjną, domową.

Należy w związku z tem dążyć usilnie, by ogólna atmosfera wychowawcza szkoły i klasy była daleka

i wolna od tych wad, by nauczyciele z „wyżyn“ zeszedli do uczniów, stykali się z nimi częściej, okazywali im więcej serdeczności, a jak najmniej byli jedynie „nauczającymi urzędnikami“. Da się to osiągnąć względnie łatwo przez zharmonizowanie wysiłków wychowawczych Dyrektora i Rady Pedagogicznej oraz konsekwentne dążenie do przetworzenia ducha szkoły w tym kierunku, — przez zapewnienie sobie jaknajwyższej współpracy samej młodzieży, a także przez ścisłe i żywe współdziałanie szkoły z domem i rodzicami.

II. Drugi postulat w stronę wychowawcy skierowany, to postulat „sympatji witalnej“, t. j. zdolności współodczuwania przez wychowawcę tego, co się dzieje w duszy wychowanka, zdolności nawiązania z nim ścisłego kontaktu duchowego. Rodzi się on na tle prawdziwości stosunku wychowawcy do wychowanka, uznania powagi uczuć dziecka, traktowania go na równi z dorosłymi w momentach uczuciowych, zainteresowania się uczniem, jako kimś bliskim, kimś, czyje przeżycia nas obchodzą i znajdują w nas analogiczne oddźwięki.

Co to jest sympatja witalna, kto ją posiada w wysokim stopniu, jak i gdzie ją można zaobserwować, wskaże następujący obrazek :

Na podwórzu jakiegoś domu bawi się kilku chłopców. Między nimi znajduje się dwóch braci, młodszy i starszy. Bawią się w „łapankę“; jeden stara się dogonić i schwycić drugiego. Młodszy, ambitny niezwykle chłopak, złapał już omal wszystkich kolegów. Pozostaje jedynie ten najwyższy, którego najtrudniej było dopędzić. Wyteża więc wszystkie swe siły i goni za nim. Już go ma schwytać. Już rękę wyciąga, by go dosięgnąć. Wtem... potknął się o kamień i pada. Uderza o kamień kolanem. Ostry ból przeszył serce chłopaka, łza zakręciła się w jego oku, ale nie pokaże tego. Zaciśnie zęby i nie płacze. Wie, że otoczenie nie tylko nie będzie z nim współczuło ale będzie się z tego cieszyło wprost... ..Biegnie do domu.

Biegnie przez podwórze, nie płacze. Biegnie przez sień, nie płacze. Biegnie przez schody, nie płacze. Przybiega na III piętro, dzwoni do domu, nie płacze. Służąca otwiera mu drzwi, on przebiega przez jeden i drugi pokój, nie płacze. Dopiero, gdy wbiega do kuchni, gdzie jest matka, ukrywa głowę w fałdach sukni matki i wybucha gwałtownym płaczem. Dlaczego? Wyczuwa bowiem u matki sympatję witalną; wie, że matka nie wchodząc nawet w przyczyny jego bólu zrozumie i odczuje sam ból jego, dlatego tak garnie się do matki, która sympatję witalną posiada może w najwyższym stopniu, w jakim go posiadać można.

Sympatja witalna cechować musi i nauczyciela-wychowawcę, skoro ma mieć wpływ na młodzież. Ale nie każdy nauczyciel ją posiada. Nie posiadają jej naogół — młodzi nauczyciele. Trzeba dopiero mieć dzieci, przez lata je wychowywać — poznać, jak to trudna rzecz, — by nabrać „sympatji witalnej“. Przychodzi to dopiero z wiekiem, chyba, że jest się... urodzonym nauczycielem-wychowawcą.

Ktoś jednak słuchając tych wywodów o sympatji witalnej, mógłby się przerazić wprost mych wywodów i nabrać przekonania, że jestem zwolennikiem jakiejś demagogicznej, „radosnej“ szkoły, że takie hasła grożą wogóle szkole i doprowadzić mogą do anarchji.

Otóż tak nie jest! Nie jestem wcale zwolennikiem demagogji, ani bezkrytycznym wyznawcą haseł „pseudoradosnej szkoły“. To tylko ten lub ów nauczyciel „z prowincji“, przybywszy do miasteczka i dowiedziawszy się od kolegów, że szkoła się teraz przeobraża, że winna być „radosną“, wraca do swej siedziby i szkoły, rozpuszcza młodzież na lewo i na prawo i... „robi radosną szkołę“.

W tem demagogicznym znaczeniu szkoła radosną nigdy nie będzie. Uczeń bowiem zawsze w szkole będzie musiał pokonywać pewne przeszkody i opory natury

zewnątrznej i wewnętrznej. Chociażby materiał nauczania został mu podany w jaknajbardziej idealny sposób, będzie musiał pokonać własną bezwładność i lenistwo (opory wewnętrzne), — nim przyswoi go sobie, zawsze natrafi w nowym materiale nauczania na jakieś trudności, (opory zewnętrzne).

Nie o to mi więc chodzi! „Sympatja witalna“ to nie demagogja! Pozwala i na surowsze ustosunkowanie się do ucznia, gdy na to zasłuży, i na ukaranie go. Nie zwalcza i nie broni ucznia przed poważną pracą i surową nawet karą! Bo czyż matka, ideał, gdy chodzi o sympatję witalną, nie karze dziecka, nieraz nawet nieludzko? A jednak dziecko nie ma z tego powodu jakichś poważniejszych żalów do matki!

W pokoiku dziecięcym bawią się dwie siostrzyczki. Długo bawią się spokojnie. Wtem posprzeczały się. Starsza siostrzyczka ukąsiła podówczas młodszą w rączkę. Krzyk, płacz! Wbiega matka. Następuje sąd i kara... Matka dowiedziawszy się o co chodzi, chwyciła starszą córeczkę za rączkę, ukąsiła ją i powiedziała: „Widzisz, to tak boli!“! Powracający po godzinie trzeciej z biura ojciec zastaje w domu wszystkie trzy osoby zapłakane. Młodszą córeczkę, bo ją ukąsiła starsza, starszą, bo ją ukąsiła matka, i matkę, bo ją boli ból dzieci.

A więc mimo sympatji witalnej matka ostro ukarała dziecko. Ale dziecko wyczuwa, że matka musiała to zrobić, że boli ją jego ból — i czuje, że stało się tak, jak stać się powinno było i musiało.

Podobnie dzieje się w szkole. Gdy nauczyciel ma sympatję witalną i serce, chociażby był najbardziej wymagający i surowy, uczniowie go lubią i szanują. Co więcej! Najostrzejszych nauczycieli niejednokrotnie najwdzięczniej wspominamy, gdy mieli serce, najpobłażliwszych najgorzej. A więc można i należy w szkole wymagać. Nie wolno jedynie tropić w uczniu stale przestępcy, czyhać na to, by dać mu notę niedostateczną za byle drobnostkę, nie triumfować, że się ucznia na tem lub

owem złapało, gdy się to tylko stanie, bo takiego nauczyciela uczniowie nienawidzą. Tyle o postulacie sympatii witalnej.

III. Jako postulat trzeci wysuwa się postulat specjalnego ustosunkowania się do tak wielkiej dzisiaj liczby „uczniów trudnych do prowadzenia“<sup>1)</sup>, zaniebanych pod względem wychowawczym, posiadających braki w zakresie wiadomości. Tych traktować należy indywidualnie. Żądać należy od nich dużo, ale nie więcej, niż dać mogą, bo to zniechęciłoby ich do pracy wogóle. Nie wolno stawiać wymagań „ponad siły“ dzieci, a przede wszystkim trzeba w pewnym specjalnym przejściowym okresie krótszym lub dłuższym, zależnie od potrzeby, — zacząć systematycznie nad nimi pracować i, względnie je traktując, w sposób pełen dobroci, powoli a umiejętnie wdroyć je w nowy tryb życia czy pracy. Same weń nie wejdą; nie wejdą tembardziej w jednym dniu czy tygodniu, jak tego od nich żąda niejeden nauczyciel, „słownie“, przekonywując je, że mogą przecież się poprawić, a zapominając o tem, że usunięcie braków wymaga dłuższej, systematycznej pracy i czasu, a także wiary w możność osiągnięcia celu, której uczeń nie ma, gdy czas na poprawę jest za krótki, a pierwsze próby samorzutne i nieumiejętne zawiodą.

IV. „Postawa wychowawcza“ podlegać musi wkońcu pewnej ewolucji w miarę rozwoju duchowego dziecka. Nie wolno ucznia traktować w sposób jednakowy w klasach najniższych i najwyższych.

W poszczególnych „fazach rozwojowych“<sup>2)</sup> będzie postawa wychowawcza musiała być dostosowana do właściwej w nich dziecku struktury psychicznej. W okresie

---

1) Zagadnienie postawy wychowawczej w stosunku do tych dzieci omawiam obszerniej i ilustruję przykładami z życia szkolnego i domowego w pracy: Dr. Jan Kuchta „Dzieci trudne do wychowania“. T. I. Arct. Warszawa, 1933. Rozdział IV.

2) Dr. Jan Kuchta, Rozwój psychiczny młodzieży. Warszawa 1934.



dzieciństwa np. nauczyciel będzie niejako absolutnym rozkazodawcą, a jego „autorytet zewnętrzny“ wszystkim omal. W okresie pokwitania jednak, kiedy „autorytet zewnętrzny“ nauczyciela pada, a siła, odwaga i zręczność kolegi-przywódcy już także nie wystarcza do zaimponowania wychowankowi, może mieć na dziecko wpływ tylko nauczyciel, którego „autorytet wewnętrzny“ ono uzna. Postawa wychowawcza oczywiście nie będzie już wtedy mogła być absolutna. Będziemy zdążyli do tego, by dać uczniowi więcej swobody i samodzielności, do autonomji ucznia jednym słowem (samorząd). W okresie młodzieńczym nauczyciel będzie mógł być tylko życliwym doradcą.

Rzeczą kierownika zakładu jest nie dopuścić do tego, by postawa wychowawcza zbyt rażąco odbiegła od tych najogólniejszych norm, które nie chcą krępować bynajmniej indywidualności wychowawcy. Pragną jedynie zapobiec najbardziej zasadniczym brakom dotychczasowej „postawy wychowawczej“ i nie dopuścić do atmosfery szkolnej nieraz nazbyt koszarowej, urzędowej, władczej, a nieraz naodwrot zbyt demagogicznej i dlatego demoralizującej młodzież, — w jednym i drugim wypadku jednak zgoła „niewychowawczej“. Szkoła bowiem, nieumiejętnie ustosunkowując się do młodzieży, traci swój autorytet, a nauczyciel wpływ na wychowanka.

Zapobiec złemu można przez zapoznanie grona nauczycieli na „Radzie pedagogicznej“ z teorjami postawy wychowawczej oraz zreferowanie podstawowych z tej dziedziny prac naukowych.

#### BIBLIOGRAFJA.

Dr. Jan Kuchta. Dążenie do kompensacji, a postawa wychowawcza. Kraków 1930.

Dr. Z. Mysłakowski. Co to jest kontakt pedagogiczny? Ruch Pedagogiczny. Kraków 1923.

St. Czerwiński. O nowy ideał wychowawczy (Rozdział o stosunku nauczyciela do ucznia). Warszawa 1931.

Państwowe Liceum Pedagogiczne  
w GLIWICACH

- Dr. Stefan Baley. Psychologia kontaktu wychowawczego. Warszawa 1932. (Skrypt.)
- Dr. Jan Kuchta. Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna. Warszawa 1934. III. wyd.
- Dr. Jan Kuchta. Psychologia dziecka wiejskiego. Warszawa 1934. II. wyd.
- Dr. Jan Kuchta. Dziecko-włóczęga. Warszawa 1933.
- Dr. Jan Kuchta. Książka zakazana. Arct. Warszawa 1934.
- Mathilde Vaerting. Lehrer und Schüler. Leipzig 1931.
- Tumlirz. Jugendliche u. ihre Erzieher. Langensalza 1928. (2 części).
- F. Glaeser. Lehrer als Erzieher. Leipzig 1933.
- Fr. Schneider. Erzieher und Lehrer. Padeborn 1928.
- H. W. Ziegler. Bericht über die Psychologie des Lehrens und Lehrers. Erziehung 1931, Nr. 12. str. 698.
- E. Hylla. Psychologie des Lehrerberufs. — Prussische Lehrerzeitung 1923. Zeszyt. 65 i 66.



1997-01-05

11.05.1999

2009-09-02

2011-06-10

2013-04-10

STUDIUM NAUCZYCIELSKIE  
w GLIWICACH

K 17865