

Kierowanie przez nauczyciela polonistę własnym rozwojem zawodowym w aspekcie funkcji określonych rodzajów wiedzy i umiejętności

BOLESŁAW PEKALA
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Bydgoszczy

Truizmem jest dzisiaj stwierdzenie, że rozwój naukowy nauczyciela polonisty staje się już problemem społecznym. Stymulowany potrzebami chwili zaznacza się przede wszystkim jako konieczność pogłębienia wiedzy i wyspecjalizowania się w swej dyscyplinie, w intencji możliwie dobrego pełnienia swej roli społeczno-zawodowej. Innymi słowy, w grę wchodzi tzw. rozwój świadomości dydaktycznej¹. Niezależnie od powyższego rozwój naukowy nauczyciela staje się jednym z poważnych czynników satysfakcjonujących i identyfikujących z zawodem.

Studia magisterskie nie zapewniają jednak optymalnego rozwoju świadomości dydaktycznej. W czasie ich trwania, tj. w przedziale I ich etapu — bo taką stosuje się tu periodyzację — zdobywa wprawdzie nauczyciel polonista określoną sumę teoretycznej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, ogólnej o świecie — i metodycznej oraz specjalistycznej, częściowo jednak rozwija umiejętności praktyczno-dydaktyczne. Istnieje więc konieczność zwiększenia możliwości praktycznego kształcenia metodycznego w czasie studiów. Dotychczasowy sposób ich realizacji nie dawał studentom dostatecznego przygotowania do prowadzenia samodzielnych zajęć w szkołach. Nieodzowne staje się „rozbudowanie” tzw. szkół ćwiczeń i zwiększenie ilości godzin studenckich zajęć praktycznych w szkołach podstawowych i średnich, a także przedłużenie praktyk wakacyjnych. Warto jednak zaznaczyć, że dopiero realizacja koncepcji pięcioletnich studiów polonistycznych może spowodować bardziej zadowalające w tym względzie rozstrzygnięcia.

W II etapie rozwoju świadomości dydaktycznej (tj. od momentu ukoń-

¹ To termin, którym posługuje się dydaktyka języka polskiego, zakładający posiadanie konkretnej wiedzy ogólnej, merytorycznej, dydaktycznej (także z zakresu samokształcenia), psychologicznej, pedagogicznej i związanej z moralnością — łącznie z umiejętnościami (z określoną inteligencją i określonymi zdolnościami) — w zakresie znajomości i realizacji:

- celów i treści nauczania i uczenia się języka polskiego,
- koncepcji, zasad, metod i innych sposobów, organizacji nauczania i uczenia się przedmiotu.
- problematyki związanej z diagnostyką psychologiczną — poznawaniem ucznia,
- zagadnień związanych z badaniem sprawności efektywności, czyli wyników nauczania,
- organizacji pracy nauczyciela polonisty i kierowania własnym rozwojem dla dobra szkoły i społeczeństwa.

czenia studiów do trzeciego roku pracy zawodowej) młody stażem polonista przymierza zdobytą w uczelni wiedzę teoretyczną do potrzeb i wymagań pracy dydaktyczno-wychowawczej. Szczególnie to ważny okres dla adaptacji zawodowej. To okres tzw. „docierania się”, wchodzenia w zakres najważniejszych obowiązków. Intensywny kontakt ze szkołą umożliwia konfrontację teorii z praktyką — co szczególnie stymuluje rozwój świadomości dydaktycznej. Nierzadko dochodzi do przeciążeń uczniów nadmiarem wiadomości, gdyż młody nauczyciel poznaje dopiero ich możliwości umysłowe — co pozwala mu coraz lepiej i konsekwentniej planować pracę dydaktyczną².

Można przyjąć umownie, że III etap rozwoju świadomości dydaktycznej wiąże się z przedziałem lat: od trzech do kilkunastu lat pracy zawodowej. Posiadając określone kwantum zdobytej uprzednio wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych, polonista zdobywa w tym stadium dalsze doświadczenia w zakresie teorii i praktyki nauczania. Znacznie wzrasta jego krytycyzm, toteż nowe rozwiązania i propozycje dydaktyczne ocenia z dystansem. Nierzadko weryfikuje zalecenia teorii. Utrwala się zwykle jego autorytet w szkole i środowisku. Przestaje być „młodym” polonistą, staje się doświadczonym nauczycielem. W tym etapie uzyskuje się zwykle najwięcej osiągnięć w pracy zawodowej. Rozwój świadomości dydaktycznej dokonuje się tu przede wszystkim poprzez pogłębianie umiejętności³ praktycznych w zakresie dydaktyki przedmiotu, czyli dalsze udoskonalenie warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dochodzą zwykle do głosu określone pasje twórcze. Siłą rzeczy następuje najczęściej określona specjalizacja polonisty w zakresie pracy pozalekcyjnej.

W IV etapie rozwoju świadomości dydaktycznej (to okres po kilkunastu latach pracy zawodowej) dysponuje już polonista określonymi doświadczeniami z zakresu pracy dydaktycznej i wychowawczej. Nie jest to jednak okres charakteryzujący się najbardziej aktywną pracą dydaktyczną. Grozi tu niebezpieczeństwo tzw. „rutyny”, co jest szkodliwe dla nauczania i wychowania. Budzi się nieraz refleksja teoretyczna, umożliwiająca rekapitulację własnych doświadczeń dydaktycznych. Sprzyja to bardziej adekwatnemu stosowaniu zaleceń dydaktycznych i eliminuje zbyteczną aktywność polonisty.

Wyróżnikiem jednak wszystkich etapów rozwoju świadomości dydaktycznej nauczyciela języka polskiego jest potrzeba wzbogacania teoretycz-

² Zob. wiążące się z omawianym problemem pozycje: J. J a k ó b o w s k i: *O sprawności pracy pedagogicznej początkujących nauczycieli*. Bydgoszcz 1973, LWSP; M. J a k u b o w s k i: *O nową koncepcję kształcenia wychowanków*. Sympozjum Pedeutologiczne. Warszawa 1974.

³ Może w tym pomóc udział w pracy zespołu samokształceniowego: zob. J. Z ó ł k i e w s k i: *Formy i metody pracy zespołów samokształceniowych nauczycieli języka polskiego w szkołach podstawowych*. „Polonistyka” 1968, nr 3.

nej wiedzy metodycznej, specjalistycznej, pedagogicznej i ogólnej o życiu i świecie — a także umiejętności dydaktyczno-wychowawczych. Innymi słowy, dochodzi się tu do kompleksu spraw związanych z tzw. kierowaniem własnym rozwojem⁴, ząębającym się jak najbardziej z tzw. edukacją permanentną⁵.

Aby nauczyciel polonista mógł sprostać stawianym mu poważnym wymaganiom, trzeba „stworzyć warunki wyzwajające jego naturalne skłonności do ciągłego rozwoju naukowego”⁶, „pielęgnacji zainteresowań polonistycznych, próby sił w pisarstwie naukowym i popularnonaukowym czy w publicystyce kulturalno-społecznej”⁷. Stanowi to m.in. nieodłączny warunek stabilizacji kadr w szkolnictwie, łącznie z drugim — materialnym. Warto tu sobie uświadomić sytuację, iż „utrzymywanie daleko idących dysproporcji między tym, czego społeczeństwo oczekuje, a tym, co społeczeństwo świadczy, stanowi podstawowy hamulec rozwoju rzeczywistej funkcji systemu oświatowego”⁸.

W szkołach różnych typów pracuje niemało polonistów, którzy posiadają zainteresowania naukowe i ambicję kierowania własnym rozwojem na poziomie akademickim, cechują się skłonnością do analizowania otaczającej rzeczywistości, wyciągania wniosków, szukający odpowiedzi na szereg interesujących ich zagadnień. Jak stwierdza Z. Szelaę, „praca pedagogiczna wymaga takiej postawy wobec procesu dydaktyczno-wychowawczego. Polonista ma do czynienia z młodzieżą o zróżnicowanej osobowości, uzdolnieniach, zainteresowaniach, co zmusza go do różnicowania procesu nauczania, poszukiwania efektywnych form pracy, a więc wymaga postawy twórczej. Co ważniejsze — kontynuuje myśl swą cytowany autor — celem współczesnej szkolnej edukacji jest wychowanie przez naukę, zatem siłą faktu praca nauczycielska stwarza wiele okazji do teoretycznej refleksji, która stanowić może punkt wyjścia do uczestnictwa w rozwoju nauki”⁹.

Problemem społecznym więc stała się dzisiaj konieczność twórczego popierania ujawnionych i nieujawnionych ambicji i aspiracji polonistów kształcenia się na akademickim poziomie.

Zmiana niekorzystnych dla zawodu polonisty warunków jest szcze-

⁴ Zob. Z. Pietrasiński: *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa 1977; R. Wroczyński: *Edukacja permanentna*. Warszawa 1973.

⁵ Zob. J. Wołczyk, M. Maciaszek, R. Wroczyński red.: *Szkoła i edukacja permanentna*. Warszawa 1975, PWN.

⁶ Tamże.

⁷ Patrz: W. Podgórski: *O perspektywach i możliwościach własnej pracy naukowej polonisty* (w:) zbiór.: *I Ogólnopolski Sejmik Polonistyczny*. 1975, z. II, s. 108.

⁸ S. Krawcewicz: *Przemiany w funkcjach i struktura zawodu nauczyciela* (W:) zbiór.: *Oświata i wychowanie w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Warszawa 1974, s. 202.

⁹ Z. Szelaę: *Refleksje na temat własnej pracy naukowej nauczyciela polonisty* (W:) zbiór.: *I Ogólnopolski Sejmik Polonistyczny*. Warszawa 1975, z. II, s. 90.

gólnie pilna także ze względu na perspektywy możliwości realizacji koncepcji permanentnej edukacji¹⁰. „Perspektywa kształcenia ustawicznego — stwierdza J. Wołczyk — wyrasta z ogólnych procesów przekształcania się społeczeństwa, zdeterminowanych dynamicznym rozwojem nauki, kultury i gospodarki narodowej. Kształcenie ustawiczne — podkreśla cytowany autor — jest więc nieuchronną koniecznością, a zarazem narastającą potrzebą społeczną, warunkującą postęp społeczny i wszechstronny rozwój osobowości”¹¹.

Umiejętności kierowania własnym rozwojem, należące do istotnych czynników, stymulujących rozwój świadomości dydaktycznej, pozostają w licznych związkach z tzw. identyfikacją¹² z zawodem, a tym samym z procesem tzw. adaptacji¹³ zawodowej.

Problem adaptacji zawodowej nie jest wyłącznie problemem charakterystycznym tylko dla zawodu nauczycielskiego. Dotyczy także innych zawodów. „Adaptacja — stwierdza M. Olszewska — jest zjawiskiem charakterystycznym dla każdego zawodu. Ma miejsce w przedsiębiorstwie produkcyjnym, urzędzie, w warsztacie szkolnym, klasie, szkole. W zależności od warunków — rozwija swą myśl autorka — ma tylko różny charakter i przebieg, wszędzie są jednak te same cele adaptacji i wszędzie mają miejsce jej ogólnopsychologiczne prawidłowości”¹⁴.

Problem identyfikacji nauczyciela polonisty z zawodem to dzisiaj już problem społeczny, toteż oświetlenie wpływu szeregu czynników jest niezmiernie ważne. Trudno jednak wyodrębnić wszystkie czynniki. Zwrócenie uwagi na najważniejsze pozwoli wyjaśnić szereg spraw związanych z tzw. płynnością kadr w nauczycielskim zawodzie. Jednym z pierwszych tego typu czynników to specyficzny charakter języka polskiego. Jak wiadomo, język polski jest przedmiotem dosyć skomplikowanym pod względem różnorodnej, złożonej problematyki. Łączy elementy historii literatury polskiej, obcej, teorii literatury, gramatyki, ćwiczeń, ortografii. Siłą rzeczy musi uwzględniać treści historyczne, współczesne, wychowawcze. Wiąże się z filozofią, socjologią, psychologią, pedagogiką. Łączy wiedzę o sztuce, teatrze i filmie. Postuluje opanowanie licznych wiado-

¹⁰ Zob. J. Starnawski: *O możliwości pracy naukowej nauczyciela polonisty*. „Ruch Literacki” 1964, z. 3.

¹¹ Zob. J. Wołczyk: *Rola i zadania nauczyciela w perspektywie kształcenia ustawicznego*. (W:) M. Maciaszek, J. Wołczyk, K. Wroczyński (red.): *Szkola i edukacja permanentna*. Warszawa 1975, PWN, s. 206.

¹² Rozumie się jako pełne utożsamienie się z obowiązującym modelem nauczyciela i emocjonalne związanie się z wykonywanym zawodem.

¹³ Pojęcie adaptacji uwzględnia procesy przystosowawcze oraz efekty tych procesów. Ważność problemów adaptacji zawodowej i identyfikacji z zawodem ilustruje fakt odejścia z zawodu — w latach 1952—1964 — 146 116 nauczycieli, w tym 38 315 (tj. 26%) na własną prośbę; patrz: W. Iwanowski: *Kadry nauczycielskie*. Warszawa 1968, PZWS, s. 132.

¹⁴ Zob. M. Olszewska: *Adaptacja zawodowa polonistów absolwentów uniwersytetów* (W:) zbior.: *I Ogólnopolski Sejmik Polonistyczny*. Warszawa 1975, z. II, s. 57—58.

ności i dziedzin. Zobowiązuje do przyswojenia sobie licznych umiejętności. To przedmiot gigant, który, rozbudowując się nadal, staje się coraz bardziej obcy poloniście, a to m.in. z tego tytułu, że trudno go już dzisiaj objąć i w pełni opanować.

W aspekcie postawionego poprzednio zagadnienia należy podkreślić, że na proces adaptacji zawodowej, a także identyfikacji z zawodem, mają m.in. niebagatelny wpływ zakłady nauczycieli, a ściślej nauczyciele akademicy. Chodzi w zasadzie o problem jednoznacznie określony, czyli o prawidłowe przygotowanie absolwenta polonistę do pracy w złożonej sytuacji szkolnej. Jak wiadomo, zależy to m.in. od kadry nauczającej, czyli nauczycieli akademickich. „Podstawową, coraz bardziej zauważalną tendencją dotyczącą kwalifikacji kadry kształcącej nauczycieli — stwierdza cytowany autor — jest wzrost wymagań odnoszących się do zakresu ich poziomu naukowego oraz łączenia ich rozwoju naukowego (prowadzenia badań) z funkcjami dydaktycznymi. W naszych warunkach kadra kształcąca i doskonaląca nauczycieli stanęła wobec zadań nie tylko przekazywania (podkr. autora), ale także i wytwarzania (podkr. autora) nowej wiedzy naukowej. Konieczność wytwarzania nowej wiedzy naukowej zarówno wynika z potrzeby pogłębienia ich funkcji dydaktycznej, jak też stanowi istotny składnik kariery zawodowej, ich awansu jako nauczycieli akademickich. W tym upatrywałbym szansę tworzenia nowych bardziej wartościowych jakościowo zmian w relacji nauczyciel akademicki—nauczyciel szkolnictwa podstawowego i średniego”¹⁵.

Relacje między zadaniami przekazywania i wytwarzania wiedzy naukowej zostały aktualnie zwichnięte, szczególnie w zakładach kształcenia nauczycieli. Faktyczne uzależnienie awansu od tzw. dorobku naukowego sprawiło, że zlekceważono dydaktykę w szkołach powołanych przede wszystkim od jej honorowania i kultywowania. Spowodowało to głębsze i poważniejsze reperkusje i utrwaliło niejako w świadomości nauczycieli akademickich przekonanie o niecelowości zbytniego aktywizowania się w dziedzinie ulepszania własnej dydaktyki. Dopełnieniem tej sytuacji są poważne straty materialne ponoszone z racji nikłego wykorzystania sprzętu audiowizualnego, który podlega przecież nieubłagany procesom „starzenia”. „Trzeba więc spojrzeć prawdzie w oczy — stwierdza J. Szczepański — zapomnieć o mitach dziewiętnastowiecznych, traktować nauczycieli szkół wyższych zgodnie z faktami i rozpocząć ich systematyczne kształcenie, by umieli wykonywać funkcję szczególnie ważną, tzn. by umieli uczyć”¹⁶. Rozsądek nakazuje dzisiaj dawną relację zadań

¹⁵ Zob. S. Krawcewicz: *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*. Warszawa 1979, „Książka i Wiedza”, s. 197.

¹⁶ J. Szczepański: *Szkice o szkolnictwie wyższym*. Warszawa 1976, s. 101.

nauczyciela akademickiego: praca naukowa — „dydaktyka” — zmienić na relację: dydaktyka i praca naukowa — szczególnie w odniesieniu do sytuacji nauczyciela akademickiego zakładów kształcenia nauczycieli. Strategia stanowienia stymulujących bodźców po awans włącznie musi uwzględniać uwagi powyższe, jeśli chce się lepej przygotować do pracy studentów — kandydatów do zawodu nauczycielskiego¹⁷.

Czynnikiem stabilizującym świadomość dydaktyczną polonisty, a tym samym sprzyjającym procesom adaptacji zawodowej i identyfikacji z zawodem, jest posiadanie szerokiej wiedzy o zmieniającym się świecie, czyli innymi słowy pełne zaangażowanie¹⁸ się w sprawy nauki. Charakterystyczną cechą współczesnych czasów stanowi dokonywanie się różnorodnych szybkich przemian społecznych, związanych z przybliżającą się w wartkim tempie rewolucją naukowo-techniczną. Wzajemne powiązanie i wzajemna stymulacja procesów coraz bardziej zmieniają warunki życia ludzi i całych społeczeństw — wytwarzając różnorodne związki integracyjne. Słuszne jest w tym kontekście stwierdzenie, że „rewolucja naukowo-techniczna staje się jednym z najważniejszych czynników (...) określających historyczne perspektywy rozwoju społecznego”.

Siłą napędową sygnalizowanych zmian staje się wiedza, nauka. Jej znaczenie coraz bardziej wzrasta, jej wpływ staje się coraz bardziej dominujący. Opanowawszy w pełni sfery produkcyjne dóbr materialnych podbija coraz skuteczniej różnorodne dziedziny życia, wykreślając kierunek ich rozwoju. Bohaterem nowych czasów stał się jej producent, tj. naukowiec, zwany też potocznie pracownikiem nauki. Przekonujący jest więc sąd, że „przekształcenie nauki w wiodący element sposobu produkcji znacznie poszerza jej funkcje społeczne. Działalność występuje jako samodzielny, społeczno-nieodzowny typ pracy, nabierający w coraz większym stopniu masowego charakteru. Ogólnie — stwierdza cytowany autor — proces ten można scharakteryzować jako narastającą intelektualizację. Wpływa ona zarówno na samego społecznego producenta (jego fizyczne i umysłowe siły i potrzeby), jak i na jego produkt. Produkcja i zastosowanie stale odnawiającej się wiedzy jest jednym z głównych

¹⁷ Wiele informacji na temat różnych spraw związanych z przygotowaniem wyższych kadr naukowych przekazują m.in. następujący autorzy: L. Leja: *Optymalizacja kształcenia pedagogicznego młodej kadry naukowej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1974, nr 1; W. Okoń: *Dydaktyka szkoły wyższej*, Warszawa 1973; S. Słomkiewicz: *Pedagogiczno-metodyczne kształcenie młodych nauczycieli*, „Życie Szkoły Wyższej” 1976, nr 6; K. Kulińska: *Badania efektywności kształcenia w szkołach wyższych* (W:) S. Krawciewicz (red.): *Monografie, rozprawy, studia*, Warszawa 1979, WSiP, s. 206 i nast.; zbior.: *Kształcenie i doskonalenie kadr naukowych w niektórych krajach członkowskich RWPG*, Warszawa 1975; S. Krawciewicz: *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa 1979, „Książka i Wiedza”, s. 196 i nast.

¹⁸ Por. I. Cieślak, J. Kubin, *Upowszechnienie nauki i zainteresowanie nauką*, Wrocław 1971.

czynników przyspieszonego rozwoju innowacji we wszystkich sferach życia społecznego"¹⁹.

Splot różnorodnych uwarunkowań nakłada m.in. na współczesnego nauczyciela obowiązek transmisji nauki, co równocześnie związane jest z obowiązkiem legitymowania się dużym zasobem wiedzy ogólnej i specjalistycznej²⁰. Trudno dzisiaj wyobrazić sobie dobrego nauczyciela polonistę, który by nie pragnął zdobycia imponującej wiedzy ogólnej, który byłby pozbawiony chęci jej powiększania. Tak charakterystyczna dla wielu ludzi pasja poznawania otaczającej rzeczywistości w tym większym stopniu musi stać się udziałem nauczyciela. Chciałoby się widzieć w nim osobowość opanowaną dążeniem wniknięcia w tajniki świata człowieka szeroko pojętej wiedzy humanistycznej. Ten typ potrzeby ludzkiej nie powinien kształtować się jedynie z pobudek utylitarnych. Stanowić powinien szczególnie wysublimowaną dominantę ustosunkowania się człowieka do otoczenia, wtopioną i niepodzielnie związaną z koncepcją szczęścia ludzkiego. Pozazawodowa ogólna wiedza operatywna, wykraczająca poza kanon wiadomości ściśle zawodowo-specjalistycznych, spełnia określone funkcje utylitarne. Przede wszystkim jest czynnikiem rozwoju umysłowego nauczyciela polonisty, nieodzownym komponentem stabilizującym jego naukowy światopogląd. Jak duże, doniosłe znaczenie ma światopogląd, nie trzeba tego tu udowadniać. W zasadzie winien to być jeden z zasadniczych celów życiowych każdego człowieka. Zebrane materiały pozwalają zasygnalizować swoistą dysfunkcję w zakresie niedostatecznego kumulowania wiedzy ogólnej.

Nauczycielowi polonistę grozi zasklepienie się w swojej specjalności. Jest to niepożądana prawidłowość współczesnych czasów i dotyczy wszystkich specjalności. Z wielu względów izolowane, jednokierunkowe wykształcenie, bez prób wyjścia poza jego obręb, nierzadko prowadzi do szeregu komplikacji alienacyjnych danej jednostki, do swoistego wyobcowania i niekompetencji w zakresie szerszego traktowania spraw życia. Nie do rzadkości należą bowiem specjaliści wysokiej nawet klasy, którzy tracąc poczucie realności i rzeczywistości uważają swoją dyscyplinę za najważniejszą, a siebie za najlepszych. Posiadanie więc szerokiej, ogólnej i pozazawodowej wiedzy może stanowić cenne antidotum na zbyt arbitralne i jednostronne, wąskie ustosunkowanie się do życia.

Niedostatki w zakresie wiedzy ogólnej rodzi szereg niebezpieczeństw, konsekwencji w zakresie kształtowania uczniowskiego światopoglądu. Truizmem jest twierdzenie o niestabilności poglądów ucznia w przypad-

¹⁹ Patrz: Dzermen M. Gwiszjani: *Rewolucja naukowo-techniczna a postęp społeczny*. „Przegląd Humanistyczny” 1974, nr 7 (106), s. 6.

²⁰ Zob. S. Burkot, B. Faron, Z. Uryga, *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*. „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 2.

ku braku ich u nauczyciela. To także jedna z dysfunkcji sygnalizująca określone nieprawidłowości w zakresie kształtowania osobowości uczniów. Poszczególne dyscypliny specjalistyczne dostarczają człowiekowi informacji o świecie, czyli organizują jego poznanie. Zgodnie z tą funkcją czynią zadość potrzebom człowieka w tym zakresie, zaspokajając jego ciekawość, umożliwiając rozumienie otaczających zjawisk. W takim układzie wiedza staje się ważnym czynnikiem adekwatnego i zarazem twórczego dostosowania się człowieka do warunków życia — z jednej strony, z drugiej zaś — do czynnego ich przekształcania i tworzenia w odniesieniu do każdej jednostki ludzkiej z osobna”²¹.

W warunkach pracy szkoły podstawowej, a szczególnie średniej nauczyciel uzbrojony w wiedzę specjalistyczną i ogólną bywa bardzo często inspiratorem i inicjatorem dalekosiężnych, nierzadko życiowych zamierzeń ucznia. Brak wiedzy ogólnej z poszczególnych dziedzin osłabia propagandę nauki w szkole. Uniemożliwia po prostu podnoszenie jej znaczenia w świadomości społecznej, co stanowi jeden z przykładów określonej dysfunkcji.

Sporo można by przytoczyć uzasadnień wskazujących na potrzebę rozszerzenia wiedzy ogólnej polonistów o zagadnienia związane z innymi dziedzinami wiedzy²². Z pedagogicznego punktu widzenia jest wskazane, by poloniści byli zorientowani w osiągnięciach innych dyscyplin i nieobce im były, przydatne dla celów wychowawczych, preorientacyjnych. wiadomości biograficzne związane z najwybitniejszymi twórcami literatury i kultury humanistycznej. „Każdy cywilizowany naród — stwierdzają cytowni autorzy — posiada osiągnięcia naukowe, które wyznaczają jego miejsce w kulturze światowej. W naszym przypadku, pomimo poważnych wstrząsów w historii, udało się zachować ciągłość rozwoju nauki, kontynuację chlubnych tradycji”²³. Brak natomiast orientacji w historii nauki polskiej stanowi rezygnację z szeregu cennych komponentów społeczno-humanistycznej postawy, tak np. nieodzownej dla każdego człowieka, a tym bardziej dla nauczyciela polonisty.

Nauka polska w dobie obecnej legitymuje się dynamicznym rozwojem i pragnie służyć coraz lepiej naszemu krajowi. Staje się w pełni niezastąpioną dźwignią rozwoju i postępu społecznego. Jej udział jest odczuwalny we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Ogarnia całokształt kontaktów człowieka z otaczającą rzeczywistością. Staje się niepodzielna. Nie uznaje barier, staje się wspólna. Lepsza w niej orientacja może stać

²¹ Zob.: *Nauka polska i jej osiągnięcia*. Warszawa 1975, PWN, s. 10.

²² Informuje m.in. o tym pozycja pt.: *Nauka polska i jej osiągnięcia*. Warszawa 1975, PWN.

²³ Zob.: B. Dostatni, T. Podwysocki: *30 lat z nauką polską*. Warszawa 1977, s. 5.

się zacznem różnorodnych wychowawczych, doraźnych i dalekosiężnych inicjatyw i przedsięwzięć.

Niedorozwój pomnażania własnych zasobów operatywnej wiedzy pozazawodowej powoduje osobliwe komplikacje w zakresie realizowania się funkcji psychologicznej nauki. Społeczna rola wiedzy²⁴ polega nie tylko na tym, że „wyjaśnia ona, w jaki sposób zachodzą określone zmiany, lecz także, że sama wywołuje jakieś zmiany w psychice ludzi”²⁵. Jak wiadomo, określone treści mogą wpływać w mniejszym czy większym stopniu na sądy ludzkie, motywacje, czyny, określone działania. Zahamowanie tego rodzaju wpływów uniemożliwi realizowanie się wyżej wspomnianej funkcji, co w przypadku sytuacji nauczyciela polonisty może stać się poważną przyczyną atrofii jego świadomości dydaktycznej.

Z różnych względów potrzebna jest współczesnemu poloniście szersza wiedza dotycząca sensu istnienia człowieka i w ogóle spraw związanych z normami etycznymi. Jakkolwiek przekonującym jest stwierdzenie, że sens swego istnienia należy wiązać z obiektywnym rozwojem społeczeństwa ludzkiego, niemniej trudno wyrzec się wewnętrznego mniemania, że szczęście osobiste ma największą²⁶ wartość. Bezwiednie w tego typu rozważaniach wkracza się na drogę dyscypliny traktującej o szczęściu, którą niektórzy próbują nazywać felicytologią²⁷. Oczywiście do truizmów należy stwierdzenie, że każdy człowiek ma prawo być w życiu szczęśliwym. Czymś innym jest jednak określać szczęście w kategoriach ujęć teoretycznych, czym innym jest formułowanie i realizowanie praktycznych wskazań, które by ów fantom przybliżyły i uczyniły udziałem ludzkiego życia.

Życzyłoby się również nauczycielowi poloniście, by był człowiekiem fizycznie i psychicznie zdrowym, by mógł w pełni odczuwać radość z życia, ze swego istnienia, które miałyby dla niego biologiczny, społeczny i humanistyczny sens. By mógł podziwiać otaczającą przyrodę, pracować, poznawać życie i zadośćuczynić swym własnym potrzebom, które by z kolei umożliwiały wielostronny (nie wszechstronny) rozwój i samorealizację²⁸. Byłby to niemały krok w kierunku osiągnięcia tzw. pełni życia, którą można by opatrzyć uludnym słowem „szczęście”. Ta indywidualna radość miałaby niemały wpływ pozytywny na stosunek do obowiązków zawodowych.

²⁴ Problematykę tę m.in. omawiają następujący autorzy: I. Cieślak, J. Kubin: *Upowszechnianie nauki i zainteresowanie nauką*. Wrocław 1971; Z. Kowalewski: *Z badań nad społeczną funkcją nauki*. Warszawa 1974; B. Suchodolski: *Nauka i świadomość społeczna*. Wrocław 1974.

²⁵ H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1970, PWN, s. 16.

²⁶ Zob. W. Tatariewicz: *O szczęściu*. Warszawa 1965, PWN.

²⁷ Od łac. słowa *felix* = szczęśliwy.

²⁸ Zagadnienie szczególnie akcentowane m.in. przez A. Masłowa w pracy pt. *Motivation and personality*. New York 1954.

etyka Z pracą nauczyciela wiązano zawsze określone powinności etyczno-moralne, od których wolne były inne zawody czy sfery ludzkiej aktywności. Znalazło to wyraz i dobitne podkreślenie w specyficznym konglomeracie norm, nakazów i zakazów, przetransponowanych w postaci tzw. etyki nauczycielskiej. Zagadnienie powyższe wiąże się z problemem tzw. rzeczywistego autorytetu nauczyciela.

aut Do truizmów należy stwierdzenie, że tak pojmowany autorytet jest niezbędnym czynnikiem konstruktywnego kształtowania osobowości młodzieży. Wydaje się, że są i dzisiaj jeszcze różni ludzie, którzy łączą autorytet nauczyciela z tzw. instytucjonalnym, niejako automatycznie uzyskiwanym, autorytetem z tytułu podjęcia pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Nic bardziej mylnego niż takie rozumowanie. Jeszcze do niedawnej przeszłości — jak stwierdza trafnie jeden z autorów — „autorytet nauczyciela, ale także rodziców, księdza czy prawodawcy wiązano bezpośrednio z naturą tych funkcji i stanowisk. Był on ich niekwestionowanym przywilejem — stwierdza autor — nabywanym z urzędu, bądź z tytułu, bez koniecznego związku z osobistymi zaletami i kwalifikacjami”²⁹. Dzisiaj wykształcenie, wiedza nauczyciela, jego poziom intelektualny, są ważnymi składnikami jego autorytetu, choć nie jedynymi i wyłącznymi. Siła autorytetu nauczyciela wiąże się m.in. z wartościami moralnymi, stosunkiem do otoczenia, rzetelnością, obowiązkowością, pracowitością. O ocenie nauczyciela (a szczególnie polonisty) — obok wiedzy fachowej — w dużym stopniu decydują autentyczne jego wartości, zalety i jego charakteru, czyli kierunkowe cechy jego osobowości.

19-00 Wiążące się z nim zagadnienia etyczne nie stanowią jednak łatwej lektury, którą by się pochłaniało jak książkę beletrystyczną. Czytanie bowiem dzieł z zakresu etyki wymaga pewnego wyrobienia teoretycznego czytelnika. Niemniej tego typu rozważania mają tę dobrą stronę, że pogłębiają merytoryczną wiedzę w tej dziedzinie. Inną korzyścią jest to, że w ten sposób stwarza się punkt wyjścia do własnych rozważań nad trudną lekcją postępowania w życiu. Zagadnienia etyczne z kilku co najmniej powodów znajdują szczególnie eksponowane miejsce w orbicie zainteresowań nauczyciela polonisty. Pierwszy to ten, którym są specyficzne, zahaczające o problematykę moralną, treści literatury. Drugi wiąże się z pierwszym i odbiorcą, specyficznym podmiotem pracy polonisty. Przedmiot oddziaływań szkoły — uczeń — kształtuje swą osobowość, stąd też jego zapotrzebowanie na wiedzę z zakresu moralności. Innym wreszcie powodem — to specyficzna rola nauczyciela polonisty, który nie może w tej dziedzinie pretendować do nieomylności i sam często szuka w lekturze wsparcia w rozstrzyganym, na lekcji i w życiu,

²⁹ S. Soldenhoff: *Etyka nauczyciela*. „Trybuna Ludu” 1977, nr 99.

szeregu dylematów, uwikłań w zakresie moralnych i pozamoralnych wartości.

W sumie korzyści mogą być wielostronne, bezsporne i trudne do zakwestionowania. W konsekwencji, może się poszerzać w omawianej dziedzinie wiedza³⁰ nauczyciela, pogłębiać się zainteresowanie ze strony ucznia, budzić obustronna refleksja teoretyczna, ustalić się w ten sposób pogład na zagadnienie nieodzowności roli i funkcji norm moralnych człowieka. Może mieć szansę kształtowanie się tzw. świadomości³¹ moralnej — nieodzownego stabilizującego składnika świadomości dydaktycznej nauczyciela języka polskiego.

Warto także podkreślić, że określone wartości etyczne nie są rezultatem usiłowań pojedynczych jednostek. Omawiane wartości moralne zostały wytworzone przez obiektywne warunki życia społecznego i wraz ze zmianami tych warunków ulegają określonemu przekształceniu.

Z racji dużego zapotrzebowania na ten typ informacji nauczyciel polonista winien sobie przyswoić chociażby w stopniu elementarnym garść danych o technice wartościowania, co pomogłoby lepiej zrozumieć niejako zjawisko moralne.

Na kanwie omawianych zagadnień warto przypomnieć o pospolitości występowania postawy oceniającej w przypadku ludzi dorosłych, a szczególnie młodzieży. Ten typ ustosunkowania próbuje się wyjaśnić naturalnością sytuacji ludzkich. „Poza ludźmi o żyłce badawczej — stwierdza Maria Ossowska — rzeczywistość interesuje człowieka przede wszystkim jako coś, co przyciąga lub odpycha, co mu zagraża lub sprzyja, co go wywyższa lub poniża”³², co w sumie zmusza człowieka do refleksji i oceny. Niewątpliwie oceny związały się bardzo silnie z naszym życiem. „Można ganić albo chwalić to — zdaniem R. Firtha — jak się człowiek zachowuje w pracy, jak odnosi się do kolegów, w jaki sposób kobieta prowadzi dom, jak zachowuje się w ogonku, w sklepie, jak ludzie wydają pieniądze, jak wychowują dzieci, jak pozwalają swojemu psu traktować kota sąsiadów. Każdy czyn — konkluduje cytowany autor — może stać się przedmiotem oceny moralnej. Nie ma czynów, które by należały do kategorii czynów moralnych jako takie, podczas gdy wymiana dóbr jest działalnością ekonomiczną jako taka”³³.

³⁰ Pomocni w tym względzie mogą być m.in. następujący autorzy: M. Guyau: *Zarys moralności bez powinności*. Warszawa 1960, KiW; M. Glińska: *Etyka marksistowska. Przewodnik dla studentów*. Katowice 1974, U. Śl.; M. Fritzhand: *W kręgu etyki marksistowskiej. Szkice i polemiki etyczne*. Warszawa 1966, KiW; A. Sarapata.

³¹ Zob. C. Kowal: *Świadomość moralna a postępowanie człowieka*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1965, nr 2 i 3.

³² Zob. M. Ossowska: *Normy moralne*. Warszawa 1970, PWN, s. 13.

³³ Patrz: R. Firth: *Elements of Social Organization*. Boston 1966, s. 184 — cytuję za: M. Ossowska: *Normy postępowania*. PWN 1970, s. 14.

Niepodważalny jest wniosek, że to przyjazna i nieprzyjazna rzeczywistość zmuszają człowieka do dokonywania codziennego wyboru, a tym samym do preferowania, dyskwalifikowania zjawisk, sytuacji. Warto przypomnieć, że wspomniane ocenianie jest szczególnie charakterystyczne dla dojrzewającej młodzieży, wiążąc się z tzw. młodzieńczym filozofowaniem³⁴. Ten charakterystyczny rys psychiki młodzieńczej przejawia się w niezwykle wyraźnej tendencji do tzw. mędrkowania³⁵, które pod czujną opieką polonisty winno być także etapem na drodze do ukształtowania naukowego światopoglądu.

Dla celów prawidłowego ferowania ocen moralnych ważne jest przypomnienie, że występuje ogólna niemal tendencja jednolitego oceniania zjawisk, co często prowadzi do deformacji percypowanej rzeczywistości. „Lubi się mianowicie — stwierdza M. Ossowska — żeby rzeczy, które uważamy za dobre, były uwarunkowane wyłącznie przez zjawiska, które oceniamy także dodatnio i by zło mogło mieć tylko złe konsekwencje”. Pewne jest, że preferencja jednolitości postawy oceniającej jest nie do przyjęcia, gdyż nie gwarantuje adekwatności obrazu świata. Konieczna jest więc pogłębiona teoretyczna refleksja nad zagadnieniami etyki, w związku z czym znajomość ważności i systematyzacji norm etycznych³⁶ jest z racji ich przydatności w pracy nauczyciela polonisty kwestią nie podlegającą dyskusji.

Ważną grupę norm, występujących w formie zakazu czy nakazu, wymagających ich znajomości i praktycznego przyswojenia, stanowią te, które bronią ludzkiej egzystencji. Jak stwierdza M. Ossowska, służą one „potrzebie bezpieczeństwa, chroniąc dobro tak szczególnej wartości, jakim jest życie ludzkie”³⁷. Przestrzeganie tych norm w życiu ludzkim i społeczeństwach — w całej rozciągłości — jest niemożliwe (przykładem może być zabójstwo w obronie własnego życia w czasie wojny), o czym pamiętać winien polonista w dyskusjach z młodzieżą nad skomplikowanymi sytuacjami postaci z utworów literackich. Nauczycielowi polonistom, jak zresztą każdemu człowiekowi, nie może być obca problematyka norm moralnych w obronie godności³⁸. Nieprzestrzeganie norm w obro-

³⁴ Termin S. Szumana.

³⁵ Określenie przyjęte od J. Pietera.

³⁶ Chodzi tu w zasadzie o normy etyczne, które można jedynie przypisać tzw. grupie wolnej, której członkowie skłonni są im podporządkować się w celu kontynuowania harmonijnych interpersonalnych kontaktów.

³⁷ Zob. M. Ossowska: *Normy postępowania*. Warszawa 1907, PIW.

³⁸ Ilustrują to lepiej przykłady, do których zwykle zalicza się:

„1. Schlebienie, czyli tzw. podlizywanie się komuś możnemu z widokiem na jakieś osobiste korzyści;

2. Narzucanie się komuś, kto wyraźnie nie chce naszego towarzystwa, tak jak narzucanie się w erotyce partnerowi, który na te awanse reaguje negatywnie;

3. Okazywanie ślepego posłuszeństwa i rezygnacja z własnego rozeznania przez dorosłego człowieka, np. gdy potępia się na rozkaz fakty, które nie są mu w ogóle znane;

nie godności jest naganne, gdyż deprecjonuje człowieka, prowadząc do dezintegracji jego osobowości.

Niezmiernie ważną jest grupa norm w obronie niezależności ludzkiej, której znajomość i praktyczna realizacja może przyczynić się do ukształtowania w człowieku, w wychowanku tzw. osobowości totalnej, bez przymusów zewnętrznych, co umożliwi dopiero bycie sobą i pozwala wyrazić swoje autentyczne ja. Chodzi tu o stworzenie odpowiednich sytuacji i warunków, które doprowadziłyby jednostkę do spontanicznej aktywności całej zintegrowanej osobowości. „Harmonia panująca między podstawowymi motywami człowieka — stwierdza Ch. Bay — a jego przejawiającym się zewnątrz zachowaniem, harmonia, która pozwala dać pełny wyraz osobowości”. Konsekwencją tego stanu jest „wolność bycia sobą, zaś (...) spontaniczna aktywność, którą można obserwować najlepiej u dzieci i artystów, a która stać się winna udziałem każdego. Jest to aktywność — jak stwierdza E. Fromm — płynąca z naszego autentycznego „ja”, aktywność dla samej aktywności”. Ukształtowanie czy osiągnięcie bowiem wolności totalnej, wolnej od ograniczeń i nacisków zewnętrznych, w harmonii z naturą i rozumem, bez wewnętrznego cenzora, może stać się stymulantem pożądanej aktywności ludzkiej.

Normy moralne w obronie prywatności przypominają z kolei o złożoności interakcji dorosłych z dorosłymi, nauczyciela z uczniami. Rozrost współczesnych społeczeństw, a tym samym organizacyjnych powiązań, wywiera coraz większy wpływ na zanik różnic interpretowanej prerogatywy prywatności³⁹. Uprawnienie powyższe jest niezmiernie ważne dla samopoczucia jednostki ludzkiej, o czym winien pamiętać działacz społeczny, nauczyciel czy każdy obywatel.

Natomiast normy moralne służące potrzebie zaufania dotyczą zachowań ludzkich, których negatywnym w sensie społecznym wykładnikiem są: kłamstwo, oszustwo, hipokryzja i zakłamanie, brak odpowiedzialności za słowo, kradzież, donosicielstwo, brak lojalności. Honorowanie reguł służących potrzebie zaufania jest nieodzowne dla harmonijnego współżycia społecznego. Eliminuje niepokój, likwiduje obawę o siebie i swe dobro. Jest czynnikiem stabilizującym właściwe samopoczucie, chroniącym przed trudnymi do przewidzenia schorzeniami społecznymi, stratami natury osobistej, moralnej i społecznej. Rezygnacja z przestrzegania wyżej wymienionych norm spowodowałaby chaos społeczny i załamanie psychiczne jednostki. Zasygnalizowane wyżej normy moralne, mające

4. Oportunizm jako działanie niezgodne ze swoimi przekonaniem (...); — zob. M. Ossowska: *Normy moralne*. Warszawa 1970, PIW, s. 54.

³⁹ Obrona prywatności to obrona przed ludzkim wścibstwem, ciekawością, zabezpieczenie przeciw obecnej kontroli, uprawnienie do okresowej samotności; — patrz M. Ossowska: *Normy moralne*. Warszawa 1970, PWN, s. 102–104.

na celu zapewnienie potrzeby zaufania, są szczególnie niezbędne w interakcjach nauczyciel—uczeń. „Bez moralności obywatelskiej społeczeństwa giną — stwierdził Bertrand Russel — bez moralności osobistej nie są warte przetrwania”⁴⁰.

Niemalą trudność stanowi przestrzeganie norm służących sprawiedliwości. Niewątpliwie koncepcja sprawiedliwości ma swe uwarunkowania historyczne, psychologiczne i socjologiczne. Mówiąc o sprawiedliwości bardzo często mamy na myśli tzw. sprawiedliwość społeczną, czyli dystrybucyjną, włączaną najczęściej do programów społeczno-politycznych określonych systemów. Warto tu również wspomnieć o zasadzie konsekwencji, według której „w wypadkach identycznych należy postępować tak samo”. Pomocną w praktyce szkolnej może być egalitarna zasada sprawiedliwości postulująca: „dla każdego to samo”, którą K. Ajdukiewicz nazywa zasadą „równej miary”.

Należy podkreślić jeszcze, że przestrzeganie z całą konsekwencją postulowanych wyżej norm nie jest zawsze możliwe praktycznie z tytułu występowania różnorodnych determinant.

Trudno byłoby nie zwrócić uwagi na grupę dyrektyw, formułowanych przeważnie w formie zaleceń, które wiążą się z określonymi postawami emocjonalnymi. Innymi słowy, chodzi tu o tzw. „cnoty miękkie”, stojące także na straży harmonijnego współzycia. Zasygnalizowana grupa cnót miękkich i związane z nimi zalecenia praktyczne mają swe wykładniki w — nie wymagających szerszych wyjaśnień — sformułowaniach: życzliwość powszechna, tolerancja, humanizm, opiekuńczość, altruizm, bezinteresowność, delikatność, dobroć, łagodność, ofiarność, uczynność, uprzejmość, ufność, współczucie, wyrozumiałość⁴¹. Funkcja cnót miękkich jest doniosła. Na pewno łagodzą współzycie społeczne, eliminują konflikty, równocześnie jednak wyrażają wewnętrzną potrzebę wielu ludzi, dla których stanowią ideał życia, czyli pewien wzorzec postępowania.

Określonego ustosunkowania się nauczyciela polonisty wymaga grupa cnót instrumentalnych (praktycznych), utożsamiających się niejako z dyrektywami prakseologicznymi. Jedną z nich jest pracowitość, której próbuje się nadać w naszym kraju wysoką rangę, znaczenie. Uzupełnieniem tej grupy są: dokładność, metodyczność, rzetelność, przezorność, roztropność, wytrwałość, oszczędność, zapobiegliwość, sumienność, wstrzeźliwość⁴². Jak już wspomniano, wymienione powyżej cnoty instrumentalne są równocześnie dyrektywami prakseologicznymi. Włączyć je do cnót moralnych można jedynie wówczas, jeśli służą pozytywnym celom spo-

⁴⁰ Cytuję za: M. Ossowska: *Normy postępowania*. Warszawa 1970, PIW, s. 75.

⁴¹ Patrz: M. Ossowska, *Normy postępowania*. Warszawa 1970, PIW, s. 194.

⁴² Wyliczono za: M. Ossowska: *Normy postępowania*. Warszawa 1970, PIW, s. 224.

łecznym. Tym samym, podlegają ocenie moralnej, dodatniej lub ujemnej, w zależności od charakteru celu, od motywacji działającego i jego postawy⁴³.

Jednym z poważnych antyadaptacyjnych, a równocześnie i antyidentyfikacyjnych czynników, zakłócających pracę nauczyciela polonisty, są trudności mieszkaniowe. Nie pomagają tu wiele stosowane póśrodki jak wynajem mieszkań. Tego typu sytuacja powoduje wiele komplikacji w sytuacji nauczycieli. Rezygnując z pracy w szkole bardzo często szukają możliwości zatrudnienia się w bogatych zakładach produkcyjnych, które większą i szybszą w tym przypadku stosują pomoc. Wiadomo, że początkowo w zawodzie nauczycielskim nie można było uzyskać pożyczki na wkład mieszkaniowy. Brak odpowiedniego standardu wynajętego na wsi mieszkania nauczycielskiego często rzutuje negatywnie na autorytet nauczyciela w tym środowisku.

Wysokie stany liczbowe w klasach — to inna z przyczyn unicestwiających prawidłową adaptację i identyfikację z zawodem. Wysokie stany liczbowe, dochodzące często do 40 uczniów, są niezwykle destrukcyjnym czynnikiem, rzutującym szczególnie negatywnie na zdrowie nauczyciela polonisty. Każdy, kto pracował w takiej klasie, wie, jak ciężko utrzymać ład i porządek. Wysoki stan liczbowy w klasie utrudnia nauczycielowi prawidłową orientację w osobowości poszczególnych uczniów, co wpływa negatywnie na jego rozeznanie w aktualnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej. Rzutuje to na cały proces nauczania, na końcowe efekty pracy. Utrudnia indywidualizację nauczania, czyli innymi słowy, pracę z uczniem słabym i uczniem zdolnym. Powodując ciasnotę w pomieszczeniach szkolnych wysokie stany liczbowe zakłócają tok pracy lekcyjnej, przekreślając normalną pracę, wprowadzając równocześnie niepotrzebnie element tymczasowości i improwizacji. W przepelnionych pomieszczeniach nie ma możliwości organizacji dobrej pracy w grupach.

Innym mankamentem tego rodzaju sytuacji to utrudnienie w zakresie uzyskiwania większych efektów nauczania (trudności w kontroli pracy lekcyjnej i domowej) i wychowania (trudności w organizacji wycieczek, wyjazdów, imprez klasowych). Około 50% określa swoje położenie w mniejszych środowiskach jako sytuację deprivacji⁴⁵ w zakresie kontaktów kulturalnych. Jeszcze jest wiele miejscowości w naszym kraju i lokalnych środowisk, w których nic się nie dzieje, czyli ubogich w wyda-

⁴³ Tamże, s. 226.

⁴⁴ Tabl. zbior. danych — poz. 19.

⁴⁵ Według wyjaśnienia T. Tomaszewskiego to sytuacja, w której „podmiot działający pozbawiony jest czegoś, co jest potrzebne do jego normalnego życia lub funkcjonowania”. Chodzi tu o sytuację, w której „nie są zaspokojone jakieś podstawowe potrzeby jednostki”; zob. T. Tomaszewski: *Człowiek i otoczenie* (W:) T. Tomaszewski (red.): *Psychologia*. Warszawa 1976, PWN, s. 32—33.

rzenia kulturalne. Niewątpliwie ten stan rzutuje negatywnie na rozwój osobowości. Dotyczy to także prowadzenia zajęć przez wiele lat w tych samych klasach, co także wpływa niekorzystnie na rozwój osobowości nauczyciela. Organizacja więc prawidłowych, systematycznych kontaktów ze środowiskiem obfitującym w wydarzenia kulturalne wydaje się być czynnikiem niezwykle ważnym. Prowadzenie lekcji w różnych klasach może również przeciwdziałać ustaleniu się stereotypowych schematów i rutynie pracy z dziećmi czy młodzieżą. Uczestniczenie nauczyciela polonisty w pracy na rzecz środowiska lokalnego może stać się pozytywnym czynnikiem sprzyjającym adaptacji zawodowej, a także i identyfikacji z zawodem. Nie dzieje się to jednak w sposób automatyczny. Zagadnienie to wymaga szerszego wyjaśnienia.

Trwałość związków nauczyciela ze środowiskiem zależy przede wszystkim od znajomości problematyki tegoż środowiska. Potrzeby środowiska wywierają określony wpływ na szkołę i pracę nauczyciela. Wydaje się, że tym potrzebom najlepiej może czynić zadość otwarta szkoła środowiskowa o zmodyfikowanej koncepcji pracy. Szkoła tego typu winna skoncentrować swą działalność na określonych dziedzinach sztuki albo ochrony środowiska lub turystyki, ewentualnie na innych dziedzinach. Nachyleń tego typu może być więcej — w zależności od charakteru środowiska. Celem tych zabiegów może stać się silniejsze związanie młodzieży ze środowiskowymi czynnikami, które „mają dla ludzi dominujące znaczenie, aby tym samym poprzez aktywne uczestnictwo młodzieży w przetwarzaniu ważnych stron własnego środowiska przygotować ją do świadomego, twórczego pełnienia tych ról, które nie zawsze świadomie i twórczo i nie wszyscy dorośli pełnią w tym środowisku”⁴⁶.

Koncepcja pracy tak pojmowanej otwartej szkoły w środowisku wyznacza nauczycielowi poloniście bardziej skomplikowane zadania, których realizacja może uwypuklić wysoki poziom uspołecznienia, ofiarności i ideowości oraz silniejszą więź ze środowiskiem lokalnym i regionem. „Głównym powodem uczestniczenia nauczycielowi w pracach na rzecz środowiska lokalnego jest świadomość obowiązków (podkreślenie autora), jakie na nim spoczywają w zakresie szeroko rozumianej roli wychowawczej — stwierdza cytowany autor. Nauczyciele zdają sobie sprawę, że ich odpowiedzialność za wychowanie przejawia się również we współdziałaniu ze środowiskiem lokalnym, z instytucjami tego środowiska, z rodzicami. Współdziałanie to sięga zresztą dalej i obejmuje społeczno-polityczną, gospodarczą i kulturalną działalność nauczycieli na rzecz

⁴⁶ Nawiązuje się tu do określonych propozycji, objaśnień W. Okonia — patrz: W. Okoń: *Przemiany szkoły ogólnokształcącej w świecie*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1976, nr 1, s. 11.

środowiska. W historii naszej oświaty jest wiele dowodów, że nauczyciele zawsze angażowali się w tego rodzaju działalność⁴⁷.

Kontakty nauczyciela polonisty ze środowiskiem lokalnym mogą wpływać w określonych warunkach wyraźnie na rozwój świadomości dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciel może zyskać sporo nowych cennych doświadczeń wewnętrznych, tak ważnych przecież dla jego rozwoju, jak i wychowanków. Wzbogaca to tym samym proces nauczania i wychowania, czyniąc bardziej zbliżonym do życia kraju i regionu.

Mówiąc o kontaktach nauczyciela ze środowiskiem lokalnym ma się również na myśli współpracę z rodzicami dla dobra wychowania. Płaszczyzna tej współpracy nie zawsze zadowala obie strony. Sporo tu nieraz można usłyszeć zarzutów z obu stron i skarg. Problem ten wymaga z obu stron dobrze rozumianego współdziałania. Kontakty nauczyciela ze środowiskiem⁴⁸ lokalnym nie mogą się jednak przekształcić w wykorzystywanie wysiłku nauczyciela dla celów doraźnych, administracji terenowej. Tego rodzaju współpraca jak najbardziej nie sprzyja umacnianiu autorytetu szkoły w środowisku. Problem ten jest nadal poważny i wiele w tym względzie wzajemnych pretensji czy choćby uwag dostarcza codzienna praktyka.

Współczesnemu poloniście powinna być znana obecnie lepiej niż kiedykolwiek funkcja środowiska wychowawczego⁴⁹ i liczne uwarunkowania⁵⁰ przyspieszające ewentualnie opóźniające, czy nawet hamujące proces rozwoju wychowanka. Wpływ grup rówieśniczych, działania zabawowe, procesy identyfikacji z grupą zabawową — czy celowo aranżowane działanie wychowawcze, mające na celu intensyfikację działalności uczniów — mogą stać się czynnikami przyspieszonego rozwoju społecznego ucznia.

Wiedza w odniesieniu do stymulatorów rozwoju społecznego ucznia należy do podstawowych składników świadomości dydaktycznej, w którą winien być wyposażony nauczyciel języka polskiego⁵¹. Umiejętność do-

⁴⁷ Zob. S. Krawciewicz: *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*. Warszawa 1979. „Książka i Wiedza”, s. 61.

⁴⁸ Do omawianego zagadnienia nawiązuje m.in.: S. Kowalski: *Szkoła w środowisku*. Warszawa 1969, PZWS.

⁴⁹ Kwestię tę m.in. rozwijają w swych propozycjach: Th. M. Newcomb, R. H. Turner, Ph. E. Converse: *Psychologia społeczna*. Warszawa 1970, PWN, s. 337 i następne; E. Trempała: *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*. Bydgoszcz 1969, BTN; J. Wołczyk, M. Winiarski (oprac): *Szkoła otwarta — rzeczywistość i perspektywy*. Warszawa 1976, PWN.

⁵⁰ Szczególnie związane z funkcjonalnością instytucji socjalizujących — zob.: A. Podgórecki (red.): *Socjotechnika*. Warszawa 1974, „Książka i Wiedza”.

⁵¹ Problematykę sterowania rozwojem społecznym uczniów m.in. rozwijają: L. S. Wygotski: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa 1971, PWN; J. Tatarowicz: *Rola treningu w procesie społecznej aktywizacji dziecka*. *Psychologia Wychowawcza* 1972, nr 4; E. Ziółkowska: *Badania nad wpływem szkoły na rozwój społeczny i umysłowy dzieci ośmioletnich*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 3; A. Gurycka: *Dzieci bierne społecz-*

boru zadań, które by wzmacniały pozytywne zachowania społeczne, a równocześnie dostarczały wzorów do naśladowania i sprzyjały wyrobieniu nawyków w zakresie pełnienia określonych ról społecznych — stanowi kanon przepisów działania nauczycielskiego w stosunku do ucznia.

Swoistym dopełnieniem sygnalizowanych negatywów sytuacyjnych jest często konflikt ról, kompetencji i zadań, który dodatkowo komplikuje i tak już niełatwą pracę nauczyciela polonisty.

Pełna identyfikacja z zawodem wykształca również najczęściej pasje pozytywne z wychowawczego punktu widzenia, które udzielają się uczniom⁵² i wyznaczają kierunek ich zainteresowań. Pełne utożsamienie się z pracą szkolną może się stać poważnym atrybutem osobowości nauczyciela i doniosłym czynnikiem umacniającym jego autorytet w szkolnym i pozaszkolnym środowisku.

Udziałem nauczyciela polonisty są nierzadko i inne utrudnienia, które hamują realizację określonych zadań. Składają się na to liczne przeszkody i braki. Wymienić tu należy również szybkie tempo życia uniemożliwiające dokładną realizację zadań, zmuszające nierzadko nauczyciela do powierzchownej, pobieżnej pracy. Dają się także we znaki niedostatki lektury i materialnego wyposażenia miejsca pracy.

Przytoczone najważniejsze przyczyny — łącznie z niedostatkami wyposażenia placowego — rzutują ujemnie na pracę nauczyciela polonisty, który eksploatuje się szybciej niż nauczyciele innych przedmiotów nauczania. Nie pozwalają one odczuwać satysfakcji z pracy, powodując w konsekwencji zniechęcenie, przekreślając oczekiwaną adaptację zawodową, a także identyfikację z zawodem.

Nie trzeba specjalnie akcentować, że jednym z warunków zrealizowania przez polonistę rozlicznych zadań jest posiadanie odpowiedniego warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej i naukowej. Nie trzeba również podkreślać, że ów problem jak najbardziej zazębia się bezpośrednio z problematyką świadomości dydaktycznej polonisty, pośrednio z problematyką adaptacji zawodowej czy identyfikacji z zawodem.

Należy wspomnieć na początku o konieczności posiadania gabinetu polonistycznego (czy ewentualnie tzw. klasopracowni) z kompletem potrzebnych pomocy naukowych. Posiadanie gabinetu polonistycznego jest niezmiernie ważne dla autorytetu nauczyciela polonisty w szkole — wobec nauczycieli i uczniów — i stanowi nieodłączny składnik dobrego sa-

nie. Wrocław 1970, Ossolineum; L. Wołoszynowa: *Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa 1967, PWN; J. Piaget: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa 1967, PWN; W. Soborski: *Struktura aktywności społecznej uczniów klas drugich w trakcie wykonywania wspólnych zadań*. „Psychologia Wychowawcza” 1975, nr 5.

⁵² Warto pamiętać, że współczesna młodzież jest także inna niż kilkadziesiąt lat wstecz. Przypomina o tym m.in. R. Dyoniziak: *Młodzież epoki przemian*. Warszawa 1965, NK.

mopoczucia nauczyciela i ucznia. Tu bowiem w dużym stopniu ogniskują się jego prace z uczniami — tak lekcyjne, jak i związane z zajęciami pozalekcyjnymi.

Warto z kolei zaznaczyć, że w dobie potężnego rozwoju nauki i techniki, w dobie potężnych przeobrażeń, szkoła stawia zapotrzebowanie na nowy model nauczyciela: intelektualisty-badacza, człowieka, który nieustannie konfrontowałby swoje osiągnięcia z możliwościami jeszcze lepszych rozwiązań. Zrozumiałe, że musi to być człowiek o szerokich horyzontach myślowych, umiejący analizować zmienną rzeczywistość, przyspieszać pozytywne zmiany, orientować uczniów w arkanach sztuki życia.

Rola polonisty wymaga reagowania na nowości. Ustawiczne uzupełnianie swej wiedzy, czyli permanentne, ustawiczne dokształcanie jest sprawą oczywistą. „[...] W dzisiejszych warunkach przyspieszonego tempa rozwoju nauki i techniki, przemian oświatowych — stwierdza S. Krawcewicz — nauczyciel nie może opanować takiej sumy wiedzy i takich umiejętności, które by wystarczyły mu na cały okres aktywności zawodowej. Cechą nowoczesnego systemu szkolnego jest zdolność do innowacji i zmian zgodnie z postępem nauki i jej zastosowań w życiu praktycznym. Podatność szkolnictwa na zmiany i ulepszenia, innowacje i rozwój wymaga wysokiego stopnia samodzielności zawodowej nauczycieli. Ciągłe odnawianie umiejętności, doskonalenie i samokształcenie stało się w tych warunkach koniecznością. Coraz częściej dąży się — kontynuuje autor — do wyposażenia nowoczesnych systemów oświatowych w takie rozwiązania, które by przygotowały przyszłego nauczyciela do kierowania własnym rozwojem oraz umożliwiały kształcenie i doskonalenie zawodowe”⁵³.

Także zwrócenie większego niż dotychczas zainteresowania organizatorów praktyk studenckich w kierunku relacji: metodyk — opiekun — praktykant, najważniejszej i funkcjonującej przez cały okres praktyki — jest niezmiernie ważne, gdyż ma to duży wpływ na efekty kształcenia dydaktycznego. Nauczyciel opiekun praktyki spełnia doniosłą rolę w przygotowaniu do zawodu. Jego osobowość, cechy charakteru, świadomość dydaktyczno-wychowawcza odgrywają w tym przypadku decydującą rolę. Powinien to być człowiek wybrany z wielu nauczycieli. Wiadomo bowiem, że nie każdy dobry nauczyciel fachowiec może być instruktorem. Hospitacje często potwierdzają fakt niepełnego uświadamiania sobie roli i zadań; decyduje tu także stopień świadomości dydaktycznej instruktora, a także i charakterystyczne cechy osobowe opiekujące-

⁵³ Zob.: S. Krawcewicz: *Kształcenie ustawiczne nauczycieli. Podstawowe założenie i zarys problematyki badań*, Warszawa 1974, s. 1-2.

go się polonisty. Problemu tego nie można lekceważyć w całokształcie spraw praktyk, gdyż osobowość instruktora odgrywa niemałą rolę w kształceniu zawodowym⁵⁴. Wiedza instruktora, życzliwość, umiejętności praktyczno-metodyczne są nieodłącznymi składnikami autorytetu instruktora wobec praktykanta. Liczy się tu także umiejętność pracy z klasą, tj. rozwiązywania różnych problemów wychowawczych. Właściwa atmosfera panująca w klasach, w których uczy instruktor, i jego autorytet u uczniów to czynniki wielokroć akcentowane przez praktykantów i zaliczane do wpływających na ich stosunek do pracy w szkole.

Osobliwe deformacje procesu nauczania i uczenia się literatury sygnalizują m.in. określone deficyty świadomości dydaktycznej polonisty w zakresie stanu wiedzy ogólnopedagogicznej i umiejętności ogólnopedagogicznych, których niedostatek nie sprzyja realizacji pełnej celów dydaktycznych, a także i wychowawczych.

Poznanie dokładne teleologii wychowania jest niezmiernie ważne dla prawidłowego ukierunkowania oddziaływań nauczyciela polonisty w procesie pracy szkolnej. Wartość tej poddyscypliny polega przede wszystkim na tym, że obejmuje postulowane stany rzeczy, nazywane celami, które wykreślają kierunki i etapy działań nauczyciela. Szwankuje również w dużym stopniu znajomość problematyki stanowienia celów wychowawczych, których nadmiar powoduje nieraz trudności w ich rozumieniu i komplikuje orientację w ich układzie i stanowieniu. „[...] można z pełnym uzasadnieniem mówić o tysiącach celów wychowania — stwierdza H. Muszyński — tyle bowiem potrafimy wyróżnić najrozmaitszych, wąskich i szerokich, ogólnych i szczegółowych, prostych i złożonych dyspozycji osobowościowych, których ukształtowanie w wychowankach uznajemy za pożądane”⁵⁵.

Konieczne tu staje się zdawanie sobie sprawy z potrzeby uwzględniania kryteriów zależności zakresowej⁵⁶, funkcjonalnej⁵⁷ i przyczynowej⁵⁸, według których można szukać związków między określonymi celami wychowania, a tym samym dokonywać nieodzownej ich systematyzacji.

⁵⁴ Zob. B. Pekała: *Problem odpowiedniego doboru instruktora opiekuna praktyk pedagogicznych* (w:) M. Jakowicka (red.): *Rola i miejsce praktyk pedagogicznych w systemie kształcenia nauczycieli*. Zielona Góra 1976, s. 161 i nast.

⁵⁵ Informacje na temat stanowienia celów wychowawczych można znaleźć m.in. w pozycji: H. Muszyński: *Ideał i cele wychowania*. Warszawa 1974, WSiP, s. 25.

⁵⁶ Polega na tym, że cele bardziej szczegółowe wkomponowane są logicznie w cele bardziej ogólne. Chodzi tu, innymi słowy, o tzw. cele cząstkowe, których realizacja może doprowadzić do osiągnięcia celu zasadniczego; — zob.: H. Muszyński: *Ideał i cele wychowania*. Warszawa 1974, WSiP, s. 26.

⁵⁷ Chodzi tu o cele, które stanowią konkretne zespoły, które muszą być realizowane.

⁵⁸ Polega z kolei na tym, że realizacja jednych celów jest „warunkiem koniecznym lub niezbędnym dla realizacji innych”. Nie można np. „kogoś nauczyć mnożenia i dzielenia ułamków, zanim nie opanuje on szeregu umiejętności podstawowych w zakresie operacji liczenia”; — zob. H. Muszyński: *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974, WSiP, s. 26.

Chciałoby się bowiem wiedzę teleologiczną wiedzę o strukturze celów⁵⁹ i kryteriach celowego zachowania wykorzystać w osiągnięciu dydaktyczno-wychowawczym⁶⁰ stanów rzeczy. Realizacja celów dydaktycznych (ogólnych, szczegółowych, dominujących, lekcyjnych) oraz ich konfiguracje zależnościowe są problemem pierwszoplanowym, budzącym szczególną uwagę polonisty.

Akcentowanie i akceptowanie — a w sumie preferowanie — w praktyce elementów poznawczej koncepcji osobowości wiąże się niewątpliwie z określonymi reperkusjami dydaktycznymi — staje się zagadnieniem ważnym. Np. poznawcza koncepcja osobowości zakłada szczególnie kształcenie takiej struktury jak systemu orientacyjnego, sterującego systemem przewidywania konsekwencji własnych działań. Przy takiej orientacji celem szkoły winno stać się kształcenie systemu wartości u człowieka dla przeciwstawienia się dominacji tendencji konsumpcyjnych. Intensyfikujący wpływ na poziom aspiracji uczniów ma decydujące znaczenie w procesie nauki szkolnej czy późniejszej zawodowej pracy.

Uwagi powyższe nie wyczerpują rejestru kierunkowych modyfikacji kształcenia w przypadku zaakceptowania w praktyce szkolnej poszczególnych elementów poznawczej koncepcji osobowości. Kompleks spraw związanych z myśleniem i działaniem ludzkim wymaga w tym układzie zaakcentowanego potraktowania. Nauczycielowi i uczniowi muszą być dzisiaj lepiej znane programy racjonalnego myślenia i działania. Zdaniem J. Kozińskiego, „współczesne systemy wychowania częściej kształcą ludzi oświeconych, którzy orientują się w historii i fizyce, ale którzy nie umieją samodzielnie myśleć i działać, którzy nie opanowali podstawowych nawyków organizacji i kierowania”⁶¹.

Preferowanie elementów poznawczej koncepcji osobowości reorientuje polonistę także w zakresie pracy wychowawczej. Zgodnie z intencją Kell’ego celem jej winno stać się naukowe rozwiązywanie problemów osobistych ucznia. Relacje typu terapeuta (polonista) i pacjent (uczeń) zdobyć sobie muszą pełne prawo obywatelstwa w naszym systemie szkol-

⁵⁹ Problematykę metod osiągnięcia jednostkowych i złożonych (wielorakich) celów rozwija m.in. J. Koziński w pozycji pt. *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa 1977, PWN, s. 42.

⁶⁰ Zagadnienie celów wychowawczych precyzuje obszernie m.in. H. Muszyński w pozycjach: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1970, PWN, s. 107—173; *Ideat i cele wychowania*. Warszawa 1974, WSiP, natomiast problematykę celów dydaktycznych w aspekcie nauczania i uczenia się języka polskiego, szczegółowo przybliżają: W. Pasterniak w pozycji pt.: *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1974, WSiP, s. 27—48; J. Kulpa, W. Pasterniak w pracy pt. *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V—VIII*. Warszawa 1976, WSiP.

⁶¹ Zob. J. Koziński: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1977, PIW, s. 233.

nym⁶². Postulowane elementy poznawczej koncepcji osobowości reorientują poza tym polonistę w kierunku preferowania w nauczaniu metod poszukujących⁶³, aktywizujących działanie ucznia — a znacznego ograniczenia metod podających⁶⁴, siłą rzeczy sprzyjających niekiedy kształtowaniu się pasywizmu i bierności. W ten sposób może się udać zrealizować inną wizję kształcenia i ukształtować bardziej partnerskie relacje między nauczycielem i uczniem, czyli mniej zhierarchizowany stosunek w szkolnej pracy⁶⁵.

Umiejętność panowania nad klasą, czyli wychowankami, jest bardzo ważna. Brak tej umiejętności paraliżuje często w poważnym stopniu inicjatywę nauczyciela albo wręcz uniemożliwia efektywną pracę dydaktyczną. Niewątpliwie konsekwencja w postępowaniu z młodzieżą stanowi ważny atrybut nauczyciela umiejącego pokierować zespołem uczniowskim i skłonić go do rzetelnej pracy. Konieczne jest, by nauczyciel polonista wykształcił w sobie cechę panowania nad sobą w trudnych sytuacjach pracy z młodzieżą, zachował pewność siebie i zdecydowanie w kontaktach z wychowankami. Zebrane materiały sygnalizują, że nie rzadko lekceważy się zasadę, którą warto tu przypomnieć. „Nie można rozpoczynać zajęć w rozgardiaszu — stwierdza K. Lausz — w klasie nie zorganizowanej do danego rodzaju zajęć. Należy wtedy spokojnie odczekać — proponuje cytowany autor — aż klasa uspokoi się, dając postawą swą znać, że nie mamy zamiaru się złościć, ale sytuacji takiej nie tolerujemy. Nie należy mówić samemu, ani żądać odpowiedzi od ucznia, gdy inni hałasują, lub zajęci są czym innym. Odpowiedź ucznia musi być też konsekwentnie traktowana w klasie jako istotny element procesu nauczania i uczenia się całego zespołu”⁶⁶.

Warto przypomnieć, że nawiązywanie kontaktu z uczniem — w for-

⁶² Na skutek oddziaływań różnych niekorzystnych sytuacji około 15–20% ogółu uczniów szkół podstawowych wg H. Spionek, J. Konopnickiego, A. Kamińskiego i in. nie jest w stanie dostosować się do wymagań szkolnych; zob. W. Knothe: *Co po dziesięciolatce?* „Życie Literackie” 1978, nr 12. Niewątpliwie temu odsetkowi winny być m.in. serwowane elementy psychoterapii; zob. I. B. Weiner: *Zaburzenia psychiczne w wieku dorastania*. Warszawa 1977, PWN, s. 475–517.

⁶³ Do których zaliczyć należy: metodę problemową, dyskusję, pracę w grupach, pogadankę heurystyczną, metodę laboratoryjną; zob.: K. Lausz: *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*. PWN 1970, s. 179 i nast.; J. Zborowski: *Unowocześnienie metod nauczania*. Warszawa 1966; Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1974, PWN, s. 166 i nast.

⁶⁴ Wymienić należy m.in.: wykład, opowiadanie pedagogiczne, metodę nauczania programowego; zob. wyżej wymienione pozycje K. Lausza, Cz. Kupisiewicza, J. Zborowskiego.

⁶⁵ Pomocne w tym mogą stać się następujące opracowania z psychologii J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa 1977, PWN; S. Gerstmann: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Wrocław 1968, Ossolineum; S. Kowalski: *Rozwój mowy i myślenia dziecka*. Warszawa 1962; J. Kozłowski: *Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela*. Warszawa 1968.

⁶⁶ Zob. K. Lausz: *Z rozważań nad modelem osobowym nauczyciela — polonisty* (W:) zbiór.: I Ogólnopolski Sejmik Polonistyczny. Warszawa 1975, z. II, s. 9–10.

mie swoistego porozumienia stwarzającego osobliwą atmosferę na lekcji i w ogóle nad przybliżeniem literatury i sztuki — postulowano już w polskiej pedeutologii, włączając do kanonu nieodzownych umiejętności nauczyciela każdego przedmiotu. Niewątpliwie taką postawę ułatwia nastawienie całokształtu naszej psychiki, które według C. G. Junga nazywane jest ekstrawersją, czyli nastawieniem na zewnątrz⁶⁷. Przeciwnym takim postawy — stwierdza Z. Mysłakowski — jest introwersja, czyli nastawienie na wewnątrz, które może utrudniać interakcję nauczyciela z uczniem. Niezależnie jednak od zasygnalizowanej nieporadności i określonych niedomogów własnej konstytucji psychicznej, nauczyciel spełniając swą rolę polonisty jest w jakimś stopniu „aktorem”, więc poprzez trening może sobie w dużym stopniu wypracować właściwy stosunek do psychicznych potrzeb ucznia.

Wielokrotnie sygnalizowane w materiałach trudności interakcyjne⁶⁸ są często powodowane nieumiejętnością właściwego reagowania. „Reagować można wszystkim — stwierdza Z. Mysłakowski — gestem, mimiką, intonacją, treścią wypowiedzenia, nawet umiejętnie stosowanym milczeniem. Człowiek wypowiadający się — kontynuuje autor — oczekuje tej reakcji, gdy ona jednakże nie nadchodzi lub nadchodzi nie w porę albo jest nieodpowiednia, niespodziewana — kontakt pryska”⁶⁹.

Szereg perturbacji interakcyjnych, uniemożliwiających nieraz nauczenie, bierze swój rodowód z nieposiadania przez polonistę żywej wyobraźni, co uniemożliwia stymulowanie procesów interakcyjnych i sprzyja wpadnięciu w oschły schemat, uniemożliwiający tzw. „wżywanie się w cudze stany psychiczne”, „odtworzenie cudzych stanów psychicznych”, „wżywanie się w cudzą psychikę”. Mankament tego rodzaju powoduje liczne nieporozumienia typu uprzedzeń, nietaktów, pomyłek, co zakłóca prawidłowe interakcje międzyludzkie.

Do niedostatków integracyjnych i interakcyjnych włączyć również należy obserwowaną rzadziej u polonistów, nadmierną powściągliwość uczuć, co utrudnia kontakt z klasą, osłabiając wpływ nauczyciela na uczniów. „Według potocznego przekonania — stwierdza T. Tomaszewski — zdolność do przeżywania emocji stwarza to, co się nazywa urodą życia. Oziębłość emocjonalna jest uważana za ważny defekt osobowości człowieka także w psychiatrii”⁷⁰. Emocje (uczucia) wiążą się niewątpli-

⁶⁷ Zob. Z. Mysłakowski: *Co to jest talent pedagogiczny* (W:) W. Okoń (red.): *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1962, PZWS, s. 76.

⁶⁸ W zagadnieniu m.in. orientują: Th. M. Newcomb, R. H. Turner, Ph. E. Converse: *Psychologia społeczna*. Warszawa 1970, PWN.

⁶⁹ Zob. Z. Mysłakowski: *Co to jest talent pedagogiczny* (W:) W. Okoń (red.): *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1962, PZWS, s. 76.

⁷⁰ Patrz: T. Tomaszewski: *Świadomość* (W:) T. Tomaszewski (red.): *Psychologia*. Warszawa 1976, PWN, s. 178.

wie ze zjawiskiem, które dawniej nazywano „pobudliwością uczuć”, „adaptacją uczuciową”, „współodczuwaniem”, „współprzeżywaniem”, co współcześnie łączy się z temperamentem ludzkim. Ów specyficzny stan organizmu, charakteryzujący się podwyższoną temperaturą uczuć stanowi nieodłączny składnik swoistej atmosfery lekcyjnej. Ów nieuchwytny niemal „fluid”, czyli specyficzna atmosfera panująca nieraz na lekcji literatury, potęguje przeżycia uczniowskie i jest liczącym się komponentem samorealizacji nauczyciela polonisty.

Faktem staje się również wzrost zapotrzebowania na kwalifikacje z zakresu wiedzy stosowania określonych manipulacji wychowawczych dotyczących poszerzenia się obowiązków współczesnego nauczyciela w związku z określonymi zmianami statusu społecznego współczesnej rodziny⁷¹. Narzuca się w związku z tym wniosek, że należy w szerszym niż dotychczas zakresie stosować w szkole — jako funkcjonalnej instytucji — wskazania socjotechniki wychowania. Dające o sobie znać określone dysfunkcje wychowania w rodzinie muszą być częściej niż dotychczas poddawane specjalizującym, korelującym działaniom szkoły⁷² czy klasy. Nie zawsze wiedza nauczyciela w tej dziedzinie jest wystarczająca, by mógł eliminować określone niedostatki w zakresie wychowawczej diagnostyki i terapii, a w konsekwencji i dydaktyki lekcyjnej.

Przyczyną wielu dodatkowych trudności i kłopotów dydaktycznych jest nieświadomiona przez wielu nauczycieli obserwowalna akceleracja rozwoju fizycznego młodzieży i związany z nią problem przyspieszonego dojrzewania seksualnego — co stanowi w sumie zauważalną dysproporcję w odniesieniu do jej rozwoju psychicznego. Zagadnienie inicjacji seksualnej młodzieży stało na wokandzie spraw dnia dzisiejszego. Wydatnej pomocy dla rodziców w tej materii można się w naszych warunkach raczej spodziewać jedynie ze strony nauczyciela⁷³, szkoły.

Zaznaczone powyżej dysproporcje rozwojowe wywołują szereg komplikacji zmuszając nauczyciela do stosowania odpowiednich przeciwdziałań. Budzenie i pogłębianie zainteresowań uczniowskich pracą społeczną, kulturą, sportem, lekturą, nauką, literaturą, rozwijaniem kultury

⁷¹ Zagadnienia powyższe omawiają m.in. A. Kłoskowska: *Rodzina w Polsce Ludowej* (W:) A. Sarapata (red.): *Przemiany w Polsce Ludowej*. Warszawa 1965; Cz. Czapów: *Rodzina a wychowanie*. Warszawa 1968.

⁷² Zob. M. Ziemska (red.): *Pomoc wychowawcza rodziny. Elementy diagnozy i kierunki działania*. Warszawa 1972, TPD.

⁷³ Szerszy pogląd na zagadnienia wychowania seksualnego można sobie ukształtować m.in. na podstawie następujących pozycji: E. Schindel, A. Rot: *Biologia miłości*. Warszawa 1958. „Wiedza Powszechna”; H. Malewska: *Kulturowe i psychospołeczne determinanty życia seksualnego*. Warszawa 1972, PWN; J. Godlewski: *Życie płciowe człowieka*. Warszawa 1972, PZWL; K. Imieliński: *Życie intymne człowieka*. Warszawa 1974, PZWL; E. Fromm: *O sztuce miłości*. Warszawa 1972, PWN; Cz. Czapów: *Odpowiedzialność za współpartnera w miłości*. „Zagadnienia wychowawcze w aspekcie zdrowia psychicznego”. 1972, nr 1.

uczuc — oto niektóre przeciwwskazania, zmniejszające sygnalizowaną dysproporcję.

Nie wyczerpuje to sprawy trudności wychowawczych⁷⁴ współczesnej rodziny i niesienia jej przez szkołę pomocy. Właściwe np. rozumienie idei współpartnerstwa rodziców i dzieci nie zawsze przez tych pierwszych jest brane pod uwagę. Wychodząc z założenia, że określone dysfunkcje rodziny rodzą określone dysfunkcje dydaktyczne szkoły, ukazuje się tym samym wzajemne związki domu i szkoły i wzajemne zazębienia. Innymi słowy, potrzebna jest nieraz pomoc szkoły w celu wyjaśnienia wielu rodzicom konieczności rezygnacji ze sztywnej zasady bezwzględnego podporządkowania się dzieci. Idea współpartnerstwa ma tu stanowić swoiste antidotum na wywołujące nieraz głęboki sprzeciw dzieci drakońskie zakazy czy nakazy. Nieraz trzeba się posłużyć perswazją jako szczególnym czynnikiem wpływu interpersonalnego. Często pomaga odwołanie się do określonych przykładów czy naśladownictwa.

Jak już wspomniano, wiedza z zakresu wychowania w rodzinie, z racji szybko dokonujących się zmian w otaczającej rzeczywistości, jest obecnie szczególnie potrzebna, toteż należy przypuszczać, że w naszych warunkach zwiększać się będzie, siłą rzeczy, zakres działalności szkoły. Niemożność wyjścia przez szkołę naprzeciw potrzebom współczesnej rodziny skomplikowałaby poważnie pracę dydaktyczną nauczyciela.

Nie wyczerpuje to rejestru potencjalnych kwalifikacji polonisty, włączonego w proces interakcji szkolnych, rodzinnych i środowiskowych. Współczesny nauczyciel będzie zmuszony przynajmniej w skali uczniów swej klasy coraz więcej partycypować w obowiązkach opiekuńczych, zakładając niesienie fachowej pomocy rodzinie, która nierzadko nie stanowi już naturalnego środowiska socjalizującego⁷⁵. Wiąże się z tym zagadnienie odpowiedniego przygotowania rodziców do spełniania swych funkcji opiekuńczych⁷⁶, co znowu próbuje się scedować szkole. Z racji pracujących zawodowo rodziców izolacja dziecka we współczesnej rodzinie stała się niemal faktem. Zaburzenie wynikłych z tego tytułu interakcji rodzinnych siłą rzeczy, zmusza szkołę, nauczyciela do przejęcia szeregu kompetencji opiekuńczych, co z kolei wywołuje szereg dalszych reperkusji. Sytuacja zasygnalizowana będzie się nasilać, gdyż żelazne są prawa procesów społecznych.

⁷⁴ Trudności współczesnej rodziny m.in. omawiają: Cz. Czapów: *Typologia konfliktów młodzieży z rodzicami. Zagadnienia wychowania w aspekcie zdrowia psychicznego* 1970, nr 4; Cz. Czapów: *Rodzina a wychowanie*. Warszawa 1968; Cz. Czapów: *Błędy i braki rodzicielskiej opieki*. „Wychowanie” 1963, nr 17.

⁷⁵ Do problematyki tej m.in. nawiązują: M. Sokołowska: *Kobieta pracująca*. Warszawa 1963; B. Łobodzińska: *Małżeństwo w mieście*. Warszawa 1970; E. Sujak: *Kontakt psychiczny w małżeństwie i rodzinie*. Katowice 1971.

⁷⁶ Zob. M. Ziemska: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa 1969.

Wspomniany postępujący z szeregiem uwarunkowań proces izolacji dziecka w rodzinie jest przyczyną mankamentów w sensie osłabienia się więzi uczuciowej z rodzicami. Znaczne, a nieraz zupełne osłabienie lub zerwanie więzi uczuciowej z rodzicami spowodowane m.in. pracą obojga rodziców, brakiem czasu na rozmowy z dzieckiem i określonego typu interakcje rodzinne, niedocenianiem więzi rodzinnych — rodzi w konsekwencji niebezpieczne następstwa dla interpersonalnych kontaktów rodzinnych i pozarodzinnych. Eliminacja z życia dziecka tak rozumianego podkładu uczuciowego prowadzi w prostej linii do atrofii uczuć, do niemożności przeżywania czegokolwiek, jakiegokolwiek zresztą sytuacji życiowej, rodzinnej, ludzkiej — nie mówiąc już o lekcyjnej — z zakresu np. kontaktu z dziełem literackim czy innym dziełem sztuki. Przetransponowanie w takiej sytuacji np. w umysły czy serca uczniowskie społecznie atrakcyjnych wzorów postępowania na przykładzie postaci bohaterów literackich jest działaniem niemożliwym do zrealizowania.

Zarejestrowany w skrócie problem nie stanowi już dzisiaj jednostkowego problemu, staje się już problemem społecznym. Coraz bowiem częściej można zaobserwować tego typu sytuacje w rodzinach. Głosy części dzieci i młodzieży, że utwory literackie są nieciekawe, a szkoła jest „nudna”, nie mogą nie zastanawiać. Należy przypuszczać, że to poważny, uzewnętrzniający się symptom określonego społecznego schorzenia, któremu muszą się przeciwstawiać z całą stanowczością rodzice pod auspicjami nauczyciela, szkoły. Ukazana ogólnie dysfunkcjonalność wielu współczesnych rodzin (rozbitych, niepełnych, sieroctwo w sensie psychologicznym) zmusza coraz częściej nauczyciela do niesienia zróżnicowanej pomocy wychowawczej⁷⁷ w celu zaspokojenia szeregu określonych potrzeb dziecka czy młodzieży.

Istotnym składnikiem optymalnej świadomości dydaktycznej współczesnego polonisty-wychowawcy musi się stać wiedza na temat rozpoznawania zaburzeń psychicznych wychowanków — w celu niedopuszczenia do przeobrażenia ich w zaawansowane poważnie formy psychopatologiczne. Jakkolwiek trudno żądać, by polonista przyswoił sobie w pełni jeszcze jedną rolę lekarza-psychiatry, niemniej nie może mu być obca, z wielu względów, cała złożoność zagadnień związanych z różnicowaniem między określonymi symptomami zaburzeń psychicznych a normalnymi

⁷⁷ Pomoc winna przybrać nieraz charakter caseworku, czyli procedury indywidualnych przypadków. Chodzi tu m.in. o taki system działań w zakresie niesienia pomocy, który by zaktywizował ucznia (czy rodzinę), by mógł rozwiązać konkretny problem własny, życiowy. Chodzi tu o czynną pomoc; zob.: G. Hamilton: *Theory and Practice of Social Case Work*. Nowy Jork 1965; A. Szymborska: *Główne zasady caseworku*. „Biuletyn Sadownictwa dla Nieletnich” 1964, nr 2.

zjawiskami adolescencyjnymi⁷⁸. Przystwojenie sobie wiedzy na ten temat ułatwi nauczycielowi pełniejszą orientację w dziedzinie złożonych zagadnień wychowawczych i pozwoli pewniejsze zajmować stanowisko w zakresie przekazywania rodzicom diagnoz⁷⁹ wychowawczych.

Przystwojenie sobie przez polonistę-wychowawcę określonych elementów wiedzy z zakresu psychopatologii, psychiatrii i psychologii klinicznej pozwoli także lepiej czuwać nad procesami adolescencji swoich podopiecznych, zważywszy, że w tym okresie zmiany dokonują się niejako w trzech aspektach: „Po pierwsze intensywne zmiany w zakresie biologicznego funkcjonowania organizmu; po drugie, daleko idące przekształcenia w psychicznym funkcjonowaniu dorastających, obejmujące zarówno sferę emocjonalno-motywacyjną, jak i sferę poznawczą oraz osobowość; po trzecie, w zakresie społecznego funkcjonowania dorastających — nowy charakter relacji społecznych z dorosłymi i rówieśnikami oraz podejmowanie nowych zadań i ról społecznych”⁸⁰.

Problem wyrokowania w zakresie deficytów rozwojowych młodzieży stał się bardziej skomplikowany, a to z tego tytułu, że przypisywania dorastającym takich cech jak „niestałość, dezorganizacja osobowości, konfliktowość nie można traktować jako normatywnych właściwości tego okresu. W pewnych kręgach społeczno-kulturowych — stwierdza cytowany autor — u niektórych jednostek mogą powstawać trudności w adaptacji nowych wymagań, wzmagane nieraz przez otoczenie ludzi dorosłych, nie umiejących zmienić własnego stosunku do nastolatków, niemniej nie należy traktować dorastania jako wieku, w którym muszą się pojawiać dysfunkcje i napięcia wewnętrzne bądź konfliktowe relacje z otoczeniem”⁸¹.

Skomplikowanie układu deficytów adolescencyjnych młodzieży ilustruje schemat kategoryzacyjny w zakresie diagnozy, ujmujący większość zaburzeń psychicznych występujących w wieku dorastania. Oto one:

„1. Adolescencyjne reakcje przystosowawcze, do których należą nie będące poważnymi zaburzeniami przejściowe sytuacje zaburzenia osobowości.

2. Psychonerwice, które z wyjątkiem względnie rzadkich reakcji depresyjnych pojawiają się równie często u dorastających, jak i u dorosłych.

3. Zaburzenia psychofizjologiczne, wśród których należy wyróżnić

⁷⁸ Przypomina się, że okres dorastania (adolescencji) przypada na wiek między 11/12 a 18/21 rokiem życia.

⁷⁹ Pomocą może się stać pozycja: A. Kępiński: *Lęk. Psychopatie*. Warszawa 1977.

⁸⁰ Patrz: Irving B. Weiner: *Zaburzenia psychiczne w wieku dorastania*. Warszawa 1977, PWN, s. 8.

⁸¹ Zob. I. B. Weiner: *Zaburzenia psychiczne w wieku dorastania*. Warszawa 1977, PWN, s. 11.

otyłość ze względu na szczególny wpływ na trudności psychiczne, charakterystyczne dla adolescencji.

4. Zaburzenia osobowości, wśród których wyróżnia się przestępczość ze względu na jej szczególne znaczenie u nastolatków przejawiających zaburzenia.

5. Zaburzenia psychotyczne, wśród których najczęstsza jest schizofrenia⁸².

Lepsza orientacja nauczyciela w symptomach zaburzeń osobowości, np. w schizofrenii adolescencyjnej, poznanie początków zaburzeń i objawów zwiastunowych w wyżej wymienionym schorzeniu, wniknięcie i zapoznanie się ze sposobami leczenia — stanowi kanon wiedzy wprawdzie trudnej, ale niezbędnej dla współczesnego polonisty-wychowawcy.

W rejestr nierzadko występujących w warunkach szkoły zaburzeń osobowości włączyć należy również: depresję i samobójstwo, fobię szkolną, niewystarczające osiągnięcia w nauce czy zachowania przestępcze⁸³. Orientacja nauczyciela-wychowawcy w klinicznych przejawach, a szczególnie uwarunkowaniach różnego typu sygnalizowanych schorzeń może zapobiec rozwojowi choroby poprzez wczesne poinformowanie rodziców o zauważonych symptomach.

Współczesny polonista-wychowawca powinien posiadać szerszą wiedzę w zakresie psychoterapii⁸⁴ młodzieży. Nie chodzi o to, by zastępował wykształconego fachowca-psychiatrę. Znajomość jednak różnych form terapeutycznych w zależności od indywidualnego poziomu rozwoju wychowanka, głębokości i celów postępowania terapeutycznego rozszerzy horyzonty myślowe polonisty, a tym samym zintensyfikuje doradztwo w stosunku do zaburzonego ucznia, jak i nie zawsze właściwie zorientowanej opieki domowej. We właściwym czasie podjęte decyzje umożliwią w końcu osiągnięcie finalnych celów, które w przypadku zaburzonego wychowanka stanowi „dostarczenie nowych doświadczeń emocjonalnych, wzmacniających funkcję ego i pozwalających na przystosowawczą syntezę osobowości”⁸⁵. Ma to miejsce wówczas, gdy nastolatek potrafi podjąć normalny kontakt z otoczeniem i realizację społecznych celów.

⁸² Tamże, s. 132.

⁸³ Powyższą problematykę szerzej rozwijają m.in. I. B. Weiner: *Zaburzenia psychiczne w wieku dorastania*. Warszawa 1977, PWN; M. Lipka: *Zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży*. Warszawa 1977, PWN.

⁸⁴ W zakresie psychoterapii m. in. orientują: I. B. Weiner: *Zaburzenia psychiczne w wieku dorastania*. Warszawa 1977. PWN, s. 475 i nast.; H. Wardaszko-Łyskowska (red.): *Terapia grupowa w psychiatrii*. Warszawa 1973, PZWL; G. Czapów, Cz. Czapów: *Psychodrama. Geneza i historia — teoria i praktyka — próba oceny*. Warszawa 1969, PWN; J. Dollard, N. R. Miller: *Osobowość i psychoterapia*. Warszawa 1967; S. Krotoczwil: *Psychoterapia*. Warszawa 1974, PWN; M. Łobocki: *Zastosowanie socjodramy w wychowaniu*. „Ruch Pedagogiczny” 1971, nr 5.

Zapotrzebowanie więc na trzy co najmniej cechy osobowości, tak charakterystyczne dla psychoterapeuty, jest jak najbardziej wyraźne. Do pierwszej zaliczymy autentyzm, który wyraża się w zgodności tego, co głosi nauczyciel polonista, z tym, co przeżywa. Innymi słowy, postępowanie jego jest zgodne z głoszonymi zasadami. Natomiast dojrzałość emocjonalna uzewnętrznia się przede wszystkim w bardzo życzliwym, ludzkim, szczerym ustosunkowaniu się polonisty psychoterapeuty do wychowanka. Współczesna młodzież zgłasza stosunkowo duże zapotrzebowanie na tego rodzaju interakcje. Z tym się wiąże następna cecha: zdolności empatyczne, umożliwiające wnikanie w psychikę wychowanka. Warto jeszcze dodatkowo zaznaczyć, że wpływ polonisty terapeuty na młodzież zależy w poważnym stopniu od jego ładu wewnętrznego. „Im pełniejsze jest życie osobiste nauczyciela — głosi jeden z autorów — im większa dojrzałość emocjonalna, im wyższa godność osobista, im większa czujność w etyce zawodowej — tym lepsze zrozumienie ucznia, głębsza dla niego życzliwość i w konsekwencji lepsze efekty wychowawcze”.

Inną z przyczyn określonych deficytów dydaktycznych jest specyficzny pasywizm ucznia współczesnej szkoły, głęboko zakorzeniony w tradycji szkolnej. „Schemat: nauczyciel mówi — uczeń słucha — stwierdza H. Muszyński — stał się wszechwładnie dominujący w szkole dziewiętnastowiecznej, a następnie także dwudziestego wieku i jeszcze do dziś nie należy bynajmniej do rzadkości. Schemat ten — jak stwierdza dalej cytowany autor — przenoszono [...] także w dziedzinę wychowania. Sądzono, że werbalne przekazanie uczniom odpowiednich informacji lub wskazówek posiada wysokie walory wychowawcze. Wyrazem tego sposobu myślenia — dodaje autor — jest występująca wciąż jeszcze tendencja do wprowadzania specjalnych przedmiotów o charakterze wychowawczym”⁸⁶.

Postulowana aktywność ucznia nie może być już dzisiaj wymuszana jedynie przez zagrożenia (np. stopień niedostateczny). Zagrożenie nie sprzyja ukształtowaniu właściwego charakteru, przechodząc zaś w trwałe nastawienie hamuje rozwój osobowości ludzkiej, stając się jednym z poważnych czynników jej wypaczenia; „obniżają efektywność, zahamowują inicjatywę i twórczy charakter działania umysłu człowieka, spychają intelekt do wysiłku najmniej twórczego, bo podyktowane potrzebą obrony — stwierdza H. Muszyński — skłaniają do myślenia mało perspektywicznego, bo lęk o jutro przesłania odleglejsze możliwe cele i następstwa, nade wszystko zaś prowadzą do rozwinięcia się osobowości o swoistej orientacji zagrożeniowej w odróżnieniu od orientacji celowości”.

⁸⁶ Patrz I. B. Weiner: *Zaburzenia psychiczne w wieku dorastania*, Warszawa 1977, PWN, s. 481.

ciowej, która staje się w tradycyjnej szkole prawdziwym darem dostępnym jedynie wyjątkom"⁸⁷. Skutecznym antidotum na bierność⁸⁸ winien stać się wybór społecznie konstruktywnych zadań dla ucznia, które by wiązały się z jego potrzebami, pragnieniami i dążeniami, gdyż to jest przede wszystkim podstawowy warunek ich realizacji.

Nieodzowny jest także i drugi warunek: pozostawienie w wykonawstwie miejsca dla inwencji ucznia w realizacji zadania. Podkreśla to wyraźnie H. Muszyński stwierdzając: „Musi więc zadanie wypływać z dążeń jednostki lub też odpowiadać jej potrzebom i motywom, musi być akceptowane, a nie narzucone, musi wyzwalać emocjonalne zaangażowanie, musi być na tyle trudne, aby mobilizować do wysiłku i na tyle łatwe, aby budzić nadzieję na sukces, musi dawać jednostce pewien zakres swobody w jego realizacji, musi umożliwiać działania o charakterze twórczym, przez które jednostka realizować będzie samą siebie”⁸⁹.

Nieprzecenianie przez nauczyciela polonistę zjawiska transferu to również niebagatelny czynnik przeciwdziałający określonym deficytom dydaktycznym. Podkreślanie w licznych publikacjach, że wyniki nauczania, a także wychowania, zależą przede wszystkim od stopnia kompetencji nauczyciela, sprawiło, że m.in. poważna część polonistów „przecenia sam materiał nauczania, czego rezultatem jest przekonanie, iż przyswojenie przez ucznia wiedzy o tym, jak należy postępować, uwewnętrzni nie tylko treści intelektualne, ale także normy i wartości. Wystarczy więc wydobywać treści wychowawcze, np. tkwiące w utworze literackim, poprzez mówienie o nich, a w najlepszym przypadku ekspozować je przy udziale środków audiowizualnych i w nawiązaniu do uczuć i doświadczeń wychowanków”⁹⁰.

Przekonanie o automatycznym niejako realizowaniu się procesu wychowania w powiązaniu z procesem nauczania jest nadal w wielu kręgach teoretyków i praktyków-wychowawców silne. Potwierdza to często w różnych sytuacjach i kontekstach wyrażany pogląd, że w zetknięciu z dziełem literackim — w procesie poznawania utworu literackiego —

⁸⁶ Zob. H. Muszyński: *Przemiany organizacji i metod wychowania w szkole*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1976, nr 1, s. 56—57.

⁸⁷ Zob. H. Muszyński: *Przemiany organizacji i metod wychowania w szkole*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1976, nr 1, s. 58.

⁸⁸ Zob. pozycje: A. Kamiński: *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1966, PZWS; A. Kamiński: *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1966, PZWS; A. Kamiński: *Samorząd szkolny jako metoda wychowawcza*. Warszawa 1973, PZWS; A. Kamiński: *Spółdzielnia uczniowska jako placówka wychowawcza*. 1967, ZWCRS.

⁸⁹ Zob. H. Muszyński: *Przemiany organizacji i metod wychowania w szkole*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1976, nr 1, s. 56—57.

realizuje się także proces oddziaływania wychowawczego, równoznaczny z procesem transponowania w ucznia idei etyczno-moralnych⁹¹.

Obserwacja częstych sytuacji szkolnych i życiowych potwierdza fakt nieuwewnętrznienia się określonych norm w sytuacji wielu wychowanków. Wynika z tego prosty wniosek, że ukształtowanie w osobowości wychowanka „dyspozycji sprawnościowych, objętych wspólnym mianem wykształcenia, nie determinuje rozwoju dyspozycji kierunkowych składających się na charakter człowieka”. Należy zgodzić się z poglądem cytowanej autorki, że realizując „zadania tylko o charakterze poznawczym, uczniowie zdobywają wiedzę, uczą się posługiwać nią w praktyce, ale czy motywy stosowania tej wiedzy będą społecznie konstruktywne, zależy od utrwalonych postaw, przekonań, a te wymagają stosowania innych zabiegów i spełnienia innych warunków niż kształtowanie inteligencji, wyposażenia w wiedzę, rozwijanie umiejętności”⁹². W tym przypadku proces lekcyjny bywa rozpatrywany jedynie „w aspekcie aktywności poznawczej uczniów, zapewniającej wydajność pracy, ekonomię czasu, ład i porządek toku lekcyjnego, i w związku z tym wyznacza uczniowi w najlepszym razie wąską rolę badacza odkrywcy, wysoce efektywną pod względem kształcenia intelektu i sprawności, ale nie wystarczającą ze względu na oczekiwania społeczne (wdrożenie ucznia do pełnienia systemu ról społecznych)”⁹³.

Doceniając we właściwych rozmiarach automatyczny niejako transfer wpływu wychowawczego literatury zaakcentować należy również celową działalność dydaktyczną polonisty, zmierzającą do internalizacji wartości poznawczych i kształcących literatury. Jakkolwiek zasadniczym celem działalności polonisty jest przede wszystkim całościowy kształt spraw związanych z poznawaniem literatury polskiej i częściowo obcej, niemniej jednak działalność nauczyciela języka polskiego obejmuje także realizację celów wychowawczych, czyli problem kształtowania prospołecznych postaw⁹⁴.

Optymalny model świadomości dydaktycznej współczesnego polonisty byłby niepełny, gdyby zabrakło w nim umiejętności rozbudzania w uczniach zainteresowania nauką, wiedzą, czyli innymi słowy, chodzi tu o wzbudzenie pragnienia poznawania⁹⁵ świata i życia. Może się to prze-

⁹⁰ Zob. M. Dudzikowa: *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*. Warszawa 1978, WSiP, s. 11.

⁹¹ Przed takim uproszczeniem przestrzega m.in. P. Bagiński: *Żywe i aktualne sprawy na lekcjach języka polskiego*. „Polonistyka 1970, nr 6.

⁹² M. Dudzikowa: *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*. Warszawa 1978, WSiP, s. 12.

⁹³ Zob. M. Dudzikowa: *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*. Warszawa 1978, WSiP, s. 11.

⁹⁴ Traktuje o tym m.in. pozycja pod red. S. Nowaka pt. *Teoria postaw*. Warszawa 1973.

jawiać w chęci studiowania różnych dyscyplin, co ogólnie można utożsamić ze słowem samokształcenie. Problem samokształcenia⁹⁶, nieodzowny składnik perspektywy tzw. permanentnej edukacji⁹⁷, coraz większe znajduje sobie prawo obywatelstwa w publikacjach krajowych i zagranicznych, coraz większą uwagę poświęca temu problemowi także szkoła. „Perspektywa kształcenia permanentnego — stwierdza J. Wołczyk — wyrosła z ogólnych procesów przekształcania się społeczeństwa, zdeterminowanych dynamicznym rozwojem nauki, techniki, kultury i gospodarki narodowej. Kształcenia ustawiczne — podkreśla wyraźnie autor — jest więc nieuchronną koniecznością, a zarazem narastającą potrzebą społeczną, warunkującą postęp społeczny i wszechstronny rozwój osobowości”⁹⁸.

Koncepcje w zakresie permanencji kształcenia są różne, ale u podwalin ich spoczywa trwałe często pragnienie uczenia się⁹⁹. W dobie tzw. rewolucji naukowej nie sposób nie nadać za postępem i ograniczać ty msamym wydatnie swój kontakt z otaczającą rzeczywistością. Motywowanie takiego ukierunkowania i wykształcenie takiej postawy¹⁰⁰ u ucznia w dużej części zależy od polonisty, jeśli się pamięta, że w koncepcji reformowanej szkoły naszej aktualnie przedmiot język polski ma być w pewnym stopniu przedmiotem integrującym wysiłki i treści pracy innych nauczycieli. Problem przygotowania ucznia do samokształcenia stał się niemal centralną tendencją współczesnej szkoły w świetle perspektyw kształcenia ustawicznego. Postawienie tego problemu na wokandy spraw współczesności stało się koniecznością. Sprowadzenie tej kwestii z wyżyn teoretycznych rozważań na grunt rozwiązań praktycznych sprawić może poloniście niemało kłopotów. Problem przygotowania uczniów do samokształcenia należałoby rozpatrywać w kilku płaszczyznach, tj. biorąc pod uwagę planowanie pracy, stosowane sposoby

⁹⁵ Problematykę wyżej zasygnalizowaną penetrują m.in. autorzy: L. Niebrzydowski: *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972, I. Matuszewski: *O twórczości i twórcach*. Warszawa 1965.

⁹⁶ Nazywanego niekiedy: kierowaniem własnym rozwojem.

⁹⁷ Szereg uwag na ten temat znaleźć można także nr s. 63 niniejszej pracy i nast.

⁹⁸ Zob. J. Wołczyk: *Rola i zadania nauczyciela w perspektywie kształcenia ustawicznego* (W:) M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński (red.): *Szkoła i edukacja permanentna*. Warszawa 1975, PWN, s. 206.

⁹⁹ Do zagadnienia powyżej zaznaczonego nawiązują m.in. K. Wojciechowski: *O doskonałości*. Warszawa 1970; B. Gołębiowski: *Dynamika aspiracji*, 1977.

¹⁰⁰ Do zasygnalizowanej problematyki m.in. nawiązują: J. Pieter: *Psychologiczne problemy samokształcenia*. Warszawa 1963; J. Szczepański: *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*. Warszawa 1963; M. Siemieński: *Psychologiczne i społeczne warunki procesu uczenia się w szkole wyższej*. Wrocław 1966; K. Obuchowski: *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa 1972.

i metody, a przede wszystkim rezultaty pracy¹⁰¹ — łącznie z reperkusjami wychowawczymi.

Dzisiaj każdy polonista wie, że na obecnym etapie rozwoju naszej szkoły przygotowanie do samokształcenia może być realizowane tylko w elementach. W płaszczyźnie organizacji samokształcenia można wpływać na procesy samokształceniowe poprzez akceptowanie określonego stylu kierowania¹⁰² przez polonistę czynnościami uczniów. Zaleca się styl kierowania samokształceniem ucznia przypominający współpartnerskie współdziałanie. Rezygnacja z autokratycznego podejścia jest jak najbardziej wskazana. Rygorystyczne polecenia winny być zastąpione właściwie realizowanym instruktazem. Posługując się terminologią prakseologii — nauczyciel powinien zminimalizować własną ingerencję, próbując tym samym wyzwolić inwencję twórczą ucznia. Szczególnym przypadkiem tej formy pracy jest tzw. praca w grupach¹⁰³, wywołująca jednak wiele sprzecznych ocen.

W zakresie przygotowania uczniów do samokształcenia — w odniesieniu do stosowanych metod¹⁰⁴ w uprzywilejowanej sytuacji winny się uplasować metody aktywizujące¹⁰⁵ jak: praca z książką, rozbioru dokumentacyjnego, dyskusja¹⁰⁶ czy pogadanka heurystyczna. W powiązaniu z metodą problemową wyzwalają one inwencję twórczą uczniów, wyzwalając równocześnie procesy autoregulacyjne. Preferowanie w pracy szkolnej metod poszukujących¹⁰⁷ rodzi szereg pozytywnych konsekwencji

¹⁰¹ Problem zaznaczony powyżej częściowo próbuje omówić m.in. Z. Jopowicz: *Warunki powodzenia w studiach zaocznych*. Warszawa 1972.

¹⁰² Sporo uwag na powyższy temat zawierają m.in. następujące pozycje: J. Pólturzycki: *Uczę się sam. O technice samokształcenia*. Warszawa 1972; J. Riechert: *Jak studiować*. Warszawa 1969; W. Spasowski: *Zasady samokształcenia*. Warszawa 1959; Z. Pietrasiński: *Sztuka uczenia się*. Warszawa 1960; W. Mazurkiewicz: *Rola szkoły podstawowej w procesie przygotowania do samokształcenia na lekcjach języka polskiego*. „Polonistyka” 1970, nr 5.

¹⁰³ Problematykę tzw. pracy w grupach uczeniowskich, czyli zespołach, omawiają m.in. następujący autorzy: J. Bartecki: *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Warszawa 1964, PWN; J. Kram: *Praca w grupie humanistycznej*. Warszawa 1970; S. Rzesikowski: *Zagadnienia metodyczne pracy z młodzieżą licealną o zainteresowaniach humanistycznych*. Warszawa 1974, WSiP.

¹⁰⁴ Szereg przydatnych informacji na temat sposobów, metod i techniki samokształcenia przekazują w swych pozycjach następujący autorzy: K. Wojciechowski: *Praca umysłowa. Podręcznik samokształcenia*. Warszawa 1947; F. Urbańczyk: *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej*. Warszawa 1959; F. Urbańczyk: *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław 1965; J. Linhart: *Proces i struktura uczenia się ludzi*. Warszawa 1972; Cz. Maziarz: *Proces samokształcenia*. Warszawa 1966; F. Hanuszkiewicz (red.): *Telewizja dydaktyczna*. Warszawa 1970; S. Garczyński: *Sztuka pamiętania*. Warszawa 1966; Z. Pietrasiński: *Myślenie twórcze*. Warszawa 1969.

¹⁰⁵ Zob. K. Lausz: *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*. Warszawa 1970, PWN, s. 179 i nast.

¹⁰⁶ Zob. T. Pszczołowski: *Umiejętność przekonywania i dyskusji*. Warszawa 1962.

¹⁰⁷ Zagadnienie powyższe rozszerzają m.in. następujący autorzy: J. Jonkisz: *Wybrane zagadnienia techniki pracy samokształceniowej*. Wrocław 1962; Z. Pietrasiński: *Sztuka uczenia się*. Warszawa 1960; Z. Pietrasiński: *Myślenie twórcze*. Warszawa 1969; K. Sośnicki: *O sposobach uczenia się*. „Ruch Pedagogiczny” 1967, nr 1.

wychowawczych. Umożliwiając pełniejsze funkcjonowanie zasady potencjalizacji¹⁰⁸ w działaniu, równocześnie w rozsądnych granicach wskazuje się uczniowi źródła informacji o danych faktach, uniezależniając go w określonym stopniu od stałej ingerencji ze strony nauczyciela, budując zaufanie ucznia i wiarę we własne siły, intensyfikując tym samym procesy pracy samokształceniowej.

Zaleca się stwarzanie korzystnych motywacji i nastawień uczniów względem idei samokształcenia. Chodzi tu m.in. o nauczenie uczniów samostanowienia celów samokształceniowych. Chodzi również o umiejętność planowanie pracy samokształceniowej¹⁰⁹, co nie jest sprawą łatwą. Niemożliwe jest jednak opanowanie tej umiejętności w pełni na poziomie uczniów szkoły podstawowej, znacznie łatwiej realizuje się to zadanie na poziomie szkoły średniej. W zakres widocznych rezultatów pracy samokształceniowej w warunkach uczniów szkoły zaliczyć trzeba przede wszystkim wzrost ich zainteresowania przedmiotem języka polskiego, a także i innymi przedmiotami. Zwiększenie zainteresowania nauką może być również traktowane jako przeciwdziałanie na nudę na lekcji.

Przygotowanie ucznia do pracy samokształceniowej jest zadaniem kompleksowym, jeśli się uwzględni złożoność zagadnienia — mając na myśli udział nauczycieli poszczególnych przedmiotów, treści, metody i organizację całościowego nauczania i pracy samokształceniowej. Wyliczyć można bowiem wiele ogniw wzajemnie się ząbających i warunkujących, uzupełniających i ukierunkowujących. Zdobycie umiejętności do ich realizacji, tj. uzyskiwania wiadomości, zbierania, magazynowania i wykorzystywania w rozwiązywaniu problemów — to rozległe zagadnienie¹¹⁰ — możliwe chyba do zrealizowania na etapie szkoły średniej.

Niewątpliwie bardzo duże znaczenie dla ukształtowania właściwego modelu świadomości dydaktycznej polonisty posiadają wiedza i umiejętności prakseologiczno-metodyczne w zakresie organizacji pracy nad poznawaniem lektury i języka, z czym wiąże się znajomość czynników warunkujących prawidłowy kontakt ucznia z książką, a także znajomość

¹⁰⁸ Patrz: T. Kotarbiński: *Traktat o dobrej robocie*. „Ossolineum”: K. Piłajko: *Prakseologia — nauka o sprawnym działaniu*. Warszawa 1976, PWN, s. 194.

¹⁰⁹ Określone informacje na powyższy temat znaleźć można w pozycjach następujących autorów: Z. Jopowicz: *Warunki powodzenia w studiach zaocznych*. Warszawa 1972; M. Święcicki: *Jak studiować. Jak pisać pracę magisterską*. Warszawa 1969.

¹¹⁰ Sporo uwag metodycznych na ten temat znaleźć można m.in. w pracach następujących autorów: S. Rudniański: *Technologia pracy umysłowej* (Higiena, Organizacja, Metodyka). Warszawa 1950; S. Dziubak: *Samokształcenie jednostkowe i zespołowe. Wskazówki z zakresu techniki i organizacji*. Warszawa 1946; Cz. Maziarz: *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*. Warszawa 1965; Z. Księżczak: *Czytelnictwo i podstawy samokształcenia*. „Polonistyka” 1973, nr 3; L. Bandura: *O wyrabianiu u dzieci umiejętności uczenia się*. „Życie Szkoły” 1968, nr 10.

i umiejętności realizacji aktualnych i nowych tendencji dydaktycznych, związanych z nauczaniem i uczeniem się treści, które obejmuje przedmiot o nazwie „język polski”¹¹¹.

¹¹¹ Poszerzoną interpretacją tych zagadnień zajmuje się autor w pracy *Model optymalny świadomości dydaktycznej nauczyciela polonisty*. Bydgoszcz 1982, Wydawnictwo Uczelniane WSP Bydgoszcz, s. 105 i nast.

**ABOUT THE DEVELOPMENT LEADING
BY THE „POLISH LANGUAGE” TEACHER IN ASPECTS
OF MANY SORTS OF KNOWLEDGE AND SKILLS**

BOLESŁAW PEKALA

S u m m a r y

This article is based on opinions many authors and presents the usefulness (functions) of many different sorts of knowledge. Each more important branch of knowledge and many different aspects of sciences are presented in co-relations between the teachers personality and the subject named „Polish language”.

This article points to the necessity and particularly importance for his personality development.

Translated by Bolesław Pękala