

---

ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ W BYDGOSZCZY  
Studia z Nauk Społecznych 1985 z.9

---

JANUSZ RULKA  
WSP w Bydgoszczy

SYTUACJA MORALNA NAUCZYCIELA HISTORII /Referat wygłoszony na  
Powszechnym Zjeździe Historyków, Poznań 1984/

O etyce nauczyciela historii można mówić w dwu zakresach:  
- pierwszy, to moralność zawodowa nauczycieli w ogóle,  
- drugi, to specyficzne elementy etyki zawodowej nauczyciela historii.

Powstaje zresztą od razu pytanie, czy istnieje coś specyficznego w moralności jednej specjalizacji nauczycielskiej, jaką jest nauczanie historii.

Zatrzymajmy się najpierw na pierwszym zakresie. W dziele Marii Ossowskiej "Podstawy nauki o moralności" znajduje się jeden podrozdział dotyczący etyki zawodowej<sup>1</sup>. Nie ma w nim uwag czy egzemplifikacji odnoszących się do zawodu nauczycielskiego. Autorka prawie całe rozważania koncentruje na etyce zawodowej lekarzy, a przecież praca nauczycieli i lekarzy ma wiele elementów wspólnych. Zarówno jedni jak i drudzy pracują z ludźmi. Podstawą ich pracy są stosunki interpersonalne. Drugim czynnikiem wspólnym jest sytuacja dużej zależności chorego czy ucznia, od lekarza lub nauczyciela. Przeglądając literaturę poświęconą problematyce moralnej nauczycieli trzeba stwierdzić, że nie jest to literatura zbyt bogata, od J. Dawida i jego rozprawy "O duszy nauczycielstwa", poprzez H. Radlińską, S. Baleya, M. Kreutza, W. Spasowskiego, a po wojnie M. Grzegorzewską, J. Kozłowskiego, T. Malinowskiego, K. Kotłowskiego, H. Muszyńskiego i M. Kozakiewicza<sup>2</sup>.

Z literatury wynika, że uprawiane są dwa nurty refleksji nad problematyką tego zawodu:

- jeden dotyczy określenia ideału osobowego nauczyciela, znalezienia i określenia cech niezbędnych do wykonywania zawodu;
- drugi zajmuje się głównie określeniem zasad kodeksu moralnego nauczyciela.

W okresie międzywojennym Stefan Baley - na podstawie badań ankietowych, głównie amerykańskich i polskich - podał wykaz cech, które powinien posiadać idealny nauczyciel<sup>3</sup>. Cech tych - zasadniczych - było ponad osiemdziesiąt, a wszystkich zdecydowanie powyżej stu. Oczywiście, taka ich ilość oraz zakresy nie tylko się ząbiające, ale często wykluczające sprawiły, że ideał tak pojęty musiał być dość daleki od życia. Było to tworzenie modeli postulatycznych.

Najtrafniej w okresie międzywojennym zdefiniował osobowość nauczyciela Władysław Spasowski. "Nauczyciel stojący na wysokości zadania jest to /.../ synteza skomplikowana i bogata, synteza realizmu z idealizmem, praktyczności z podniosłością myśli, synteza gruntowności w opanowaniu elementów wiedzy z duchem apostoelskim i poczuciem solidarności z całym światem pracy, synteza zamiłowania do samokształcenia z uzdolnieniem do popularyzacji wiedzy, jest to synteza człowieka światłego, to znaczy umiejącego w każdym wypadku swej działalności, zarówno teoretycznej jak i praktycznej, zastosować najlepsze metody i sięgnąć do najlepszych źródeł, z entuzjastą oświaty i wychowania zdolnym do porwania za sobą młodego pokolenia w kierunku przebudowy krzywdzącego wszystkich ustroju"<sup>4</sup>.

Jest to więc ideał nauczyciela-rewolucjonisty. Czy dziś, po pięćdziesięciu latach, ten wzorzec dałoby się zaakceptować? Myślę, że w dużym stopniu - tak. Karol Kotłowski w pracy z 1977 roku odrzuca jednak większość poglądów W. Spasowskiego twierdząc, że w ustroju socjalistycznym jest potrzebny nie nauczyciel - rewolucjonista a nauczyciel - budowniczy<sup>5</sup>. K. Kotłowski twierdzi, że z definicji Spasowskiego przede wszystkim zachował aktualność postulat rozwoju intelektualnego nauczyciela. Nie zgadza się natomiast z postulatem Spasowskiego sformułowanym następująco: "Społeczeństwo we własnym interesie powinno zapewnić nauczycielowi pełną wolność sumienia i prawo głosu najbardziej nawet rewolucyjnych poglądów".

Oto co w odniesieniu do wyżej przedstawionego poglądu pisze Kotłowski stawiając retoryczne pytanie: "Czy wobec tego w socjalistycznym społeczeństwie panująca klasa robotnicza powinna dać nauczycielowi prawo głosu poglądów niezgodnych z jej interesami, o ile będzie przekonany, że te poglądy są słuszne?" i odpowiada: "Nauczyciel więc naszej socjalistycznej szkoły, jeżeli chce należycie wypełniać nałożone nań obowiązki wychowania dzieci i młodzieży w duchu

socjalistycznej ideologii, musi się poddać jej rygorom ustalonym przez odpowiedzialną grupę ludzi i nie może indywidualnie, na podstawie własnego sumienia decydować o tym co jest prawdziwe, a co fałszywe, słuszne, czy niesłuszne, bo wtedy stałby się czynnikiem nie wychowującym, lecz anarchizującym młodzież<sup>6</sup>. Jest to również pogląd mocno dyskusyjny, szczególnie po ostatnich doświadczeniach.

Niezależnie od światopoglądu teoretyków wychowania, czy ich przynależności do określonego nurtu pedagogicznego, wszyscy stwierdzają konieczność posiadania przez nauczyciela systemu wartości. Przy czym wartość - za ostatnio wydaną pracą A. Grzegorzcyka - definiuję następująco: "wartością jest to, co ludzie cenią samo w sobie a nie jako środek do czegoś"<sup>7</sup>. Wśród wartości duchowych Grzegorzcyk wyróżnia cztery grupy: poznawcze, estetyczne, moralne i etyczne /kontemplacyjne/.

Nauczyciel powinien posiadać odczucia, a raczej cechy z trzech pierwszych grup, a z grupy trzeciej wszystkie czyli: współczucie, sprawiedliwość, szacunek, dobroć, życzliwość, miłość, wierność, chociaż ich znaczenie nie jest w jego pracy jednakowo ważne. Jeśli chodzi bowiem o uczniów, to w wielu badaniach ankietowych wysuwają oni na czoło postulat, by nauczyciel posiadał rozległą wiedzę - w przedmiocie, ale nie tylko w nim. To z wartości poznawczych, a z wartości moralnych - aby był sprawiedliwy.

Ograniczone ramy wypowiedzi nie pozwalają mi zatrzymać się nad przedstawionymi w literaturze modelami współczesnego nauczyciela<sup>8</sup>. Nie będę też zajmował się ponawianymi co pewien czas próbami tworzenia kodeksów etyki nauczycielskiej<sup>9</sup>. Próby te świadczą bowiem o tym, "że nauczyciel w dzisiejszym świecie coraz bardziej traci swą osobowość a staje się wykonawcą ściśle określonych zadań, a sposób ich realizowania określony jest szczegółowymi dyrektywami"<sup>10</sup>.

Jeśli porównamy to z tezą, że mechanizm wpływu nauczyciela na ucznia zależy od:

- 1/ oddziaływania ucznia całą swoją osobowością, a więc i osobistym zaangażowaniem,
- 2/ rodzajów stosunków jakie kształtują się między nimi w procesie wychowania<sup>11</sup> - musimy dojść do stwierdzenia, że współczesna problematyka moralna zawodu nauczycielskiego jest nasycona dużym ładunkiem konfliktowości.

W tym miejscu chcę wrócić do postawionego na wstępie pytania: czy istnieją specyficzne elementy etyki zawodowej nauczyciela historii? Odpowiedź moja brzmi twierdząco. Specyfikę tę widzę przede wszystkim w tym, że konfliktowość roli społecznej nauczyciela historii jest szczególnie duża, może największa w porównaniu z nauczycielami innych przedmiotów nauczania. Oto co na ten temat pisze nestor polskich dydaktyków historii prof. Tadeusz Słowikowski: " ... nie wystarczy, aby nauczyciel stale uzupełniał jedynie własną wiedzę i pogłębiał umiejętności dydaktyczne; musi on również doskonalić własny system wartościowania. Tylko wówczas bowiem można mówić o dynamicznym rozwoju osobistych wartości danego nauczyciela, gdy zostanie w nim zaszczerpione - przez innych lub przez niego samego - stałe dążenie do stawania się mądrzejszym, lepszym, wrażliwszym na piękno, a zarazem do czynienia innych takimi. Aby jednak proces nauczania był w całym tego słowa znaczeniu skuteczny, uczniowie powinni wyczuwać zgodność tego, co mówi nauczyciel, z jego własnymi ukształtowanymi przekonaniem<sup>12</sup>.

Konfliktowość moralną w nauczaniu historii widzę przede wszystkim w dwu zakresach:

- 1/ konflikty, które powstają na tle zderzenia między różnymi wymogami społecznymi a osobistymi przekonaniem nauczyciela dotyczącymi jego obowiązków wobec ucznia, głównie dotyczy to problemu prawdy w nauczaniu historii,
- 2/ konflikty związane z różnicami między oczekiwaną a rzeczywistą efektywnością w pracy nauczyciela historii,

Zajmijmy się kolejno każdym z tych zakresów.

Problem prawdy w nauczaniu historii. Jest to problem równie wielki jak problem prawdy w nauce historycznej. Dla przedstawienia wagi tej problematyki posłużę się dłuższymi cytatami J. Topolskiego i H. Muszyńskiego. Jerzy Topolski poświęcił temu zagadnieniu wiele uwagi w szeregu pracach. Oto co pisze w rozprawie zatytułowanej "Warunki prawdziwości narracji historycznej". "Dla historyka naczelnym zadaniem jest prawdziwe odtworzenie przeszłości, nie zaś potwierdzenie indywidualnych czy grupowych o niej wyobrażeń, często w mniejszym czy większym stopniu nasyconych swoistą mitologią i napiętnowanymi selekcją wiedzioną najróżniejszymi mechanizmami /m.in. tradycją/. Prawa utrwalania i zapominania treści historycznych w świadomości społecznej, czyli prawa formowania się tradycji i popularnej wiedzy

o przeszłości, nie pokrywają się z dyrektywami wywodzącymi się z nauki"<sup>13</sup>. W dalszej części rozprawy Topolski stwierdza:

"Według reguł prawdziwości zdań złożonych jedynie taka koniunkcja zdań jest prawdziwa, której wszystkie zdania składowe są prawdziwe. Tymczasem w odniesieniu do narracji historycznej można stwierdzić, że:

- 1/ prawdziwość wszystkich zdań składowych nie zapewnia prawdziwości narracji historycznej /obrazów historycznych/;
- 2/ narracja historyczna /obraz historyczny/ mogą pozostać prawdziwe mimo niektórych zdań fałszywych wchodzących w jej skład;
- 3/ większy proporcjonalnie udział w całości narracji /obrazu/ zdań prawdziwych w porównaniu z inną narracją /obrazem/ nie zapewnia większego stopnia prawdziwości"<sup>14</sup>.

Uważam, że te zaskakujące dla czytelnika stwierdzenia J.Topolskiego powinny zostać przeniesione na grunt teorii dydaktyki historii i poddane analizie z punktu widzenia procesu nauczania. W odniesieniu do edukacji historycznej chciałbym też przytoczyć poglądy H.Muszyńskiego odnoszące się wprawdzie do całości etyki nauczycielskiej, ale nam specjalnie przydatne.

"Słowo "prawda" może mieć bardzo różne znaczenie. Dwa przynajmniej spośród nich musimy wziąć pod uwagę: obiektywne oraz subiektywne. Przy pierwszym sposobie rozumienia terminu "prawda" postulat rzetelności informacji w pracy nauczyciela należałoby rozumieć jako obowiązek głoszenia wyłącznie tego, co zostało naukowo sprawdzone i uznane. Ale takie postawienie sprawy tylko pozornie wydaje się wszystko wyjaśniać. W rzeczywistości bowiem zawiera ono szereg wątpliwości. Oto niektóre z nich: kto ma orzekać, co zostało naukowo sprawdzone a co nie? W jaki sposób nauczyciel mógłby się o tym na bieżąco dowiadywać wobec tak ogromnego nieustannego postępu nauki przy jednoczesnych sporach i rozbieżnościach zdań między jej przedstawicielami? A wreszcie, jak ma postąpić nauczyciel, jeśli jego osobisty pogląd w jakiejś sprawie różni się od tego, który obowiązuje go jako naukowo sprawdzony?" Dalej H.Muszyński stwierdza, że powstaje dylemat: "Czy godzić się na pewną dowolność w doborze informacji, jakie nauczyciel przekazuje uczniom /i interpretacji - J.R./, czy też skazywać ich na to, że będą wychowywani przez człowieka subiektywnie nieprawdomównego - oto dylemat niełatwy do rozstrzygnięcia. Nic dziwnego, że załamuje się on w różny, niekiedy

dramatyczny sposób w codziennej pracy nauczycielskiej"<sup>15</sup>. Ten dramatyzm jest chyba najczęstszy - obok wiedzy obywatelskiej - w nauczaniu historii, szczególnie w klasach gdzie uczy się historii najnowszej bo przecież jest to przedmiot w zdecydowanej większości państw uważany za przedmiot polityczny. Społeczno-polityczne funkcje historii są bowiem różnorodne i państwo nie chce, a nawet nie może zrezygnować z wpływu na sposób ich realizacji<sup>16</sup>.

W czterdziestoleciu Polski Ludowej dylemat "prawdy" i "nieprawdy" stawał przed nauczycielami historii wielokrotnie. Najostrzej i najokrutniej w latach 1948-1953 i 1956. Do dziś dojrzali, a wtedy początkujący nauczyciele, mają go w pamięci. Od tego czasu - wykorzystuję tu sformułowanie zaprezentowane przez prof. Kieniewicz na Zjeździe Historyków w Łodzi odnoszące się do historyków naukowców - istnieje kryzys zaufania do nauczycieli historii ze strony szeroko pojętej władzy /na wszystkich jej piętrach/ oraz społeczeństwa /w tym rodziców/. Kryzys ten przybiera różne formy, ze strony władzy: nadmiernych kontroli, nadmiernej i często jednostronnej indoktrynacji, wreszcie posunięć administracyjno-kadrowych w stosunku do nauczycieli. Nauczycieli obciąża się odpowiedzialnością za kłopoty polityczne z młodzieżą, a ze strony społeczeństwa: globalnego ironicznego lekceważenia całokształtu edukacji historycznej i podejrzliwego odrzucania wszystkiego, co nie mieści się w potocznej świadomości historycznej.

Tymczasem efekty edukacji historycznej, czy szerzej, kształtowania świadomości historycznej uczniów zależą nie tylko, a czasem nie przede wszystkim od nauczyciela, ale od ogólnej sytuacji istniejącej w państwie i społeczeństwie.

W minionym czterdziestoleciu było też sporo momentów, gdy historii uczyło się łatwiej i chętniej. Osobiście, jako były nauczyciel szkoły podstawowej i średniej, uważam za taki okres lata 1956-60. Nauczyciel miał wtedy większą swobodę i możliwości twórczej pracy. W latach następnych nadmierna presja sił politycznych na nauczanie historii nasilała się kilkakrotnie, a szczególnie uwidoczniło się to od roku 1980. Sondaże przeprowadzone przeze mnie w tym zakresie w 1983 i 1984 roku wykazują ogromną różnorodność sądów nauczycielskich. Od nauczycieli, którzy nie odczuwają utrudnień tego typu w pracy, poprzez tych, którzy "na wszelki wypadek" lub "dla świętego spokoju" nie poruszają zagadnień trudnych /tak!/ lub czynią to nie-

zwykle ogólnikowo i schematycznie, aż po tych, których dotknęły sankcje. Dla mnie typowym przykładem z tej ostatniej grupy, jest sprawa nauczyciela z doktoratem z Torunia, któremu w 1982 roku zniszczono piękną pracownię historyczną zamieniając jej wystrój na schematyczne plansze i zakazano prowadzenia z uczniami Technikum Budowlanego wieloletniej społecznej a jednocześnie fachowo prowadzonej inwentaryzacji nagrobków cmentarnych na Ziemi Chełmińskiej - sprzed 1914 roku - pod zarzutem fideizmu. Uważam, iż nauczyciel w wielu problemach winien mieć prawo przedstawiania poglądów alternatywnych. Dotyczy to zresztą nie tylko szczególnie "niebezpiecznej" historii współczesnej i najnowszej. Jestem też zwolennikiem wyobrazeniowego, spersonifikowanego i emocjonalnego przedstawiania wielu zagadnień historycznych, lecz równocześnie zachowania umiaru w tym zakresie. Wyobrazeniowe nauczanie historii jest niezbędne, ale jako punkt wyjścia dla nauczania pojęciowego i rozwijania myślenia historycznego uczniów<sup>17</sup>, a więc kształtowanie u uczniów nie tylko "historii obrazowej", ale i "historii teoretycznej". W tym celu nauczyciel musi odwoływać się do teorii historyczno-filozoficznych. Naturalne, że w państwie socjalistycznym będzie to marksizm. Postawmy jednak do dyskusji pytanie, czy nie mógłby to być czasem np. strukturalizm czy personalizm.

Przeszłość w postaci "ekstraktu" czy "kondensacji", a taką jest historia w szkole, może sprzyjać także powstawaniu różnego rodzaju fobii i uprzedzeń międzynarodowych. Dlatego jest wielkim problemem moralnym nauczycieli, autorów podręczników i programów, jak przejść cało między koniecznymi uproszczeniami a realnym niebezpieczeństwem tworzenia lub potęgowania urazów narodowych. Przedstawiony przykład problemu, będąc młodym nauczycielem szkoły podstawowej, na lekcji powtórzeniowej poświęconej powstaniu styczniowemu i represjom po jego upadku, stwierdziłem słabe przygotowanie uczniów. Po lekcji przyszła do mnie delegacja najlepszych historyków klasy, którzy oświadczyli, że nie tylko teraz się nie przygotowali, lecz i nie będą się uczyć historii w przyszłości, "Bo nasi ciągle przegrywają i przegrywają a my tego nie możemy już wytrzymać" - powiedział jeden z chłopców prawie ze łzami. Zrozumiałem wtedy, że zbyt mocno rozbudziłem emocjonalnie - przecież jeszcze dzieci - nie tylko informacjami historycznymi, lecz i sposobem narracji.

Kompromisy są więc w nauczaniu historii niezbędne. Problem tkwi natomiast w pytaniu o granice tych kompromisów<sup>18</sup>.

Badania nad świadomością historyczną świadczą o występowaniu u zdecydowanej większości uczniów martyrologicznego i wiktoryjnego widzenia przeszłości. Jedynie o około 10 % młodzieży przeważa kulturowe spojrzenie na przeszłość<sup>19</sup>. Stan taki uważam za niewłaściwy i głęboko niepokojący. Właśnie historia kultury może w wielkim zakresie pomóc w likwidacji niebezpieczeństw, o których była mowa wyżej.

Problem następnym, który występował zawsze, ale obecnie narasta, to już nie szczelina a przepaść między osiągnięciami nauk historycznych, a poziomem wiedzy części uczących historii. Dotyczy to głównie przyjmowanych w ostatnich latach do pracy absolwentów liceów ogólnokształcących, ale nie ogranicza się tylko do nich. Na tym tle powstają nawet sporadycznie konflikty między uzdolnionymi uczniami a słabymi nauczycielami. Chcę również stwierdzić, że istnieje pewna grupa nauczycieli, nie tylko młodych, którzy nie przygotowują się do zajęć, wpływając negatywnie przez to na opinię większości rzetelnych, a nawet wybitnych nauczycieli historii.

Problem różnicy między osiągnięciami nauki a nauczania ma jeszcze jeden aspekt. To co wolno mówić uczonemu, często nie wolno mówić nauczycielowi. Bywa bowiem, że wiedza działacza politycznego lub administracyjnego kontrolującego i decydującego o opinii danego nauczyciela zatrzymała się na poziomie lat pięćdziesiątych, w najlepszym przypadku sześćdziesiątych.

Drugi zakres, który już sygnalizowałem, to konflikty moralne nauczycieli związane ze sprzecznością między oczekiwaniami a rzeczywistą efektywnością ich pracy. Pojawia się w tym miejscu postulat podjęcia rzetelnych badań w zakresie rzeczywistej efektywności nauczania historii<sup>19</sup>. Jednakże już wyniki egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie mówią o tym dość minorowo. Nauczyciele o tym wiedzą i wpływa to negatywnie na ich kondycję moralną. Chcieliby oni dobrze i efektywnie pracować a jest im to trudno robić z następujących powodów:

- przeciążenia szkół i wobec tego - braku pracowni historycznych,
- ciągłego i pogłębiającego się kryzysu w zakresie środków dydaktycznych, mimo pewnych prób poprawy sytuacji w tym zakresie,
- niemożności zrealizowania programu w jego dzisiejszej postaci i w kształcie proponowanym na przyszłość, głównie ze względu na jego obszerność.



Realizacja programu utrudniona jest z następujących powodów:

1. Program nauczania historii ma charakter encyklopedyczny. Wina za ten stan rzeczy spoczywa na historykach - naukowcach, którzy będąc specjalistami w swoich dziedzinach nie pozwalają na opuszczanie istotnych z ich punktu widzenia tematów. Wskazywanie na granice możliwości recepcyjnych uczniów jest przyjmowane teoretycznie, ale cięcia lepiej czynić poza ich epoką. Dotyczy to szczególnie historii najnowszej.
2. Czas godzinowy przeznaczony na historię jest zdecydowanie za mały, mniejszy niż w innych krajach socjalistycznych. Np. na Węgrzech jest on w ogólnokształcącej szkole średniej większy o trzy godziny. Historia w klasie III jest nauczana w wymiarze 3 godzin, a w klasie IV - 4 /bez wychowania obywatelskiego/.
3. Program kończy się na chwili bieżącej, wyprzedzając o 30 lat rozpoznanie naukowe, którego nie ma dla lat 1950-84. Ma to wyraźne negatywne znaczenia dla procesu nauczania. Pewne racje mają też i ci, którzy narzucili taką cenzurę końcową. Przyjęcie bowiem ogólnie postulowanej daty końcowej w postaci roku 1956 pozostawiłoby poza szkolną edukacją całe trzdziestolecie.

Moje prognozy co do konfliktowości moralnej zawodu nauczyciela - historyka w przyszłości, są pesymistyczne i jednocześnie optymistyczne.

1. Nie widzę szans na opracowanie w najbliższych latach, a może w ogóle, optymalnego programu nauczania historii. Sprzeczności interesów są tu zbyt duże.
2. Nie ma możliwości oderwania nauczania historii od polityki. Różne, mniej lub więcej konfliktowe, mogą być jednak sposoby realizacji tego imperatywu.
3. Istnieje możliwość, przy małych nakładach finansowych, ale sensownej koncepcji, poprawy warsztatu pracy nauczyciela.
4. Zachodzi też prawdopodobieństwo przy aktywności zarówno środowiska naukowego jak i nauczycielskiego, wyraźnego zmniejszenia luki między osiągnięciami nauki historycznej, a praktyką nauczania.
5. Trudno też jest dać odpowiedź na pytanie jaka jest "kondycja moralna" ogółu nauczycieli historii. Wymagałoby to pogłębionych i reprezentatywnych badań. Incydentalne sondaże dostarczają przykładów zarówno przygnębiających jak i budujących.

PRZYPISY

- <sup>1</sup>Por. M.Ossowska, Podstawy nauki o moralności, Warszawa 1963 s.365-371
- <sup>2</sup>Por. Osobowość nauczyciela, Oprac. W.Okoń, Warszawa 1962, zbiór zawiera rozprawy J.W.Dawida, Z.Mysłakowskiego, S.Szumana, M.Kreutzta, S.Baleya
- <sup>3</sup>S.Baley, Psychologia wychowawcza w zarysie, Warszawa 1958 s.220-248
- <sup>4</sup>W.Spasowski, Wyzwolenie człowieka, Warszawa 1933 s.517
- <sup>5</sup>K.Kotłowski, Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego, Wrocław 1976 s.175
- <sup>6</sup>Tamże, s.179-180
- <sup>7</sup>A.Grzegorzczak, Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje, Wrocław 1983 s.83
- <sup>8</sup>wcześniej cytowani autorzy
- <sup>9</sup>Analizę takich prób przedstawia M.Kozakiewicz w rozprawie: Z problemów etyki zawodowej nauczyciela, W: Etyka zawodowa, pod red. A.Sarapaty, Warszawa 1971 s.150-173
- <sup>10</sup>Por. H.Muszyński, U podstaw etyki zawodowej nauczyciela, W: Etyka zawodowa, s.121-149
- <sup>11</sup>Tamże, s.129
- <sup>12</sup>T.Słowikowski, Metodyka nauczania historii, Warszawa 1972 s.185
- <sup>13</sup>J.Topolski, Prawda i model w historiografii, Łódź 1982 s.13
- <sup>14</sup>Tamże, s.25
- <sup>15</sup>H.Muszyński, Praca cyt., s.143-144
- <sup>16</sup>J.Szacki wymienia osiem funkcji jakie spełnia historia. Por. J.Szacki, Tradycja i współczesność, Warszawa 1973
- <sup>17</sup>Por. J.Rulka, Wpływ filmu na rozwój myślenia historycznego uczniów, Bydgoszcz-Poznań 1969
- <sup>18</sup>Ostatnio, wskutek przeobrażeń ideowych i politycznych w całym systemie państw socjalistycznych, również sytuacja nauczyciela historii ulega poprawie.

<sup>19</sup>Por. J. Rulka, Świadomość historyczna młodzieży szkolnej, Pamiętnik XII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich, cz.2, Katowicie, s.271-178

<sup>20</sup>Ostatnie tego typu badania przeprowadziła przed ćwierćwieczem A. Bornholtzowa. Por. O trudnościach w nauczaniu historii, Warszawa 1963

#### THE MORAL SITUATION OF HISTORY TEACHER'S

##### Summary

This article consist of two parts: in the first one, various pointes of view on subject of teachers morality are presented. Two streams of reflection which detain the problem of this profession are discussed; the first tries to describe personality of teacher and find features which are necessary to perform this occupation, the second stream takes up describing and showing moral principles of teacher. Opinions come from before and after war times.

The second part of article is devoted to teachers and teaching of history. Moral troubles in teaching history, author sees in two realm:

- problems, which are created when there is a collision between different social requirements and personal conviction of teacher, wich detain his duties in front of students;
- problems, which come from difference between expected and real effectiveness of history teacher's work.

Main part of article contains considerations about this problem, especially problem of "truth" and "false" in teching of history. One of main topics of this article is conviction that teacher in many problems should have law of presenting alternative opinions.