

# ARTYKUŁY I ROZPRAWY

LUCYNA DZIACZKOWSKA

*Institut Pedagogiki*

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Lublin*

Forum Pedagogiczne  
2015/2

## W POSZUKIWANIU METODY PRACY NAUCZYCIELA

**Streszczenie:** Wykonywanie zawodu nauczyciela – jak żadnej innej profesji – pozostawia wyraźne ślady w życiu niemal każdego współczesnego człowieka. Działania nauczyciela mają charakter osobowotwórczy, nie są obojętne dla ludzkiej kondycji. Z tego powodu jest on moralnie zobowiązany do szczególnej troski o rozwój powierzzonego mu ucznia i nieustannie stawianie sobie pytań o prawomocność własnej aktywności zawodowej. Powinien zabiegać o jej najlepszy kształt, ukierunkowując ją na dobro ucznia. Prezentowany artykuł stanowi głos w dyskusji na temat potrzeby i możliwości znalezienia metody pracy nauczyciela nastawionej na ten najważniejszy cel.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, osoba ucznia, metoda pracy

### Znaczenie nauczyciela w życiu ucznia. Współczesne uwarunkowania

Zawód nauczyciela – jak żaden inny – zaznacza swoją obecność i pozostawia konsekwencje sposobu czy nawet pojedynczych przejawów jego realizacji w życiu niemal każdego człowieka. W szkole, która jest miejscem pracy nauczycieli, spędzamy w najbardziej dynamicznych okresach swojego rozwoju – w dzieciństwie i młodości – znaczącą część dnia. Współcześnie nierzadkie są przypadki, kiedy to nie rodzice, ale właśnie nauczyciele dłużej towarzyszą dzieciom w wieku szkolnym w ich aktywności dziennej. Uczniowie, których prawni opiekunowie, głównie ze względu na pracę zawodową, nie sprawują nad nimi osobistej opieki po ukończonych lekcjach, pozostają w świetlicach szkolnych. Niekiedy też szkoła, zapewniając uczniom zajęcia pozalekcyjne, oferując doksztalcanie czy twórcze poszerzenie uczniowskich zainteresowań, stwarza dodatkowe okazje do spotkania ucznia z nauczycielem. Wydaje się zatem, że jest on osobą, której dane są wyjątkowo duże możliwości oddziaływania na powierzonych jej uczniów. Dzieje się tak w związku z działaniem dydaktycznym, które stanowi główne pole pracy nauczycielskiej, ale również z powodu całej sfery nie tylko zamierzonych, gdyż czasami spontanicznych, a innym razem wręcz niekontrolowanych, działań o charakterze

emocjonalno-moralno-duchowym. Uczeń i nauczyciel są na siebie „skazani” na co dzień, a ów „wyrok” może przynieść zarówno dobroczynny, jak i negatywny skutek dla dynamicznego rozwoju młodego człowieka (bo głównie o takim uczniu jest mowa w tym tekście), jak również pozostawia ślady (także o zróżnicowanym charakterze – konstruktywnym lub destruktywnym) na osobie samego nauczyciela.

Na ten ostatni aspekt wzajemnych relacji między nauczycielem a uczniem warto dziś zwrócić szczególną uwagę. Wraz z jak najbardziej pożądanym docenieniem podmiotowości ucznia i jego rodziców w procesach edukacyjnych nastąpiło bowiem jednocześnie obniżenie rangi podmiotowości nauczyciela, ograniczenie jego autonomicznej roli w kierowaniu własną pracą zawodową. Można mówić o wielu zróżnicowanych zjawiskach o wymiarze indywidualnym lub społeczno-kulturowym, które mają wpływ na ten fenomen. Wybrane poniżej przykłady takich zjawisk nie wyczerpują całej ich listy.

Jednym ze współczesnych zjawisk kulturowych, które w sposób szczególny mogą rzutować na dramaturgię wykonywania zawodu nauczycielskiego, jest łatwość oceniania innych. Żyjemy w czasach, w których „wszyscy znają się na wszystkim”. W publicznych sondażach jesteśmy proszeni o ocenę rzeczy, zjawisk, osób – wszystkiego bez wyjątku. Mamy „prawo” do oceniania każdego produktu, każdego człowieka. Inną sprawą jest to, do czego nasze opinie są wykorzystywane, kto nimi manipuluje i jaki ma w tym interes. Wiele lat temu José Ortega y Gasset pisał, że ludzkość wkroczyła w epokę „zadufanego paniczyka”. Swoją diagnozę odnosił głównie do Europy przed II wojną światową. Jego stanowisko zachowuje jednak w wielu aspektach aktualność. „Zadufany paniczyk”, człowiek będący produktem kultury masowej, charakteryzuje się między innymi postawą niemal bezwzględnej afirmacji siebie, przejawiającą się „uznawaniem własnych treści moralnych i intelektualnych za w pełni doskonałe” (Ortega y Gasset 2004, s. 102). Charakteryzowany przez Ortegę y Gasset „człowiek masowy”, zwłaszcza jeśli posiadał jakieś wykształcenie specjalistyczne, „wobec wszystkich spraw, na których się nie zna, nie przyjmuje postawy ignoranta”, lecz „z przekonaniem i pewnością siebie” prezentuje swoje prymitywne poglądy, dotyczące różnorodnych dziedzin życia: „polityki, sztuki, obyczajów społecznych i towarzyskich, [...] nauk” (Ortega y Gasset 2004, s. 119).

„Człowiek masowy” wkracza również w życie współczesnego nauczyciela. Zawsze „lepiej wiedząc”, co ten ma robić. Dostrzeżenie tego fenomenu nie powinno oczywiście odwracać uwagi od zjawisk niepożądanych w tym zawodzie, wywoływanych przez samych nauczycieli, a godzących w dobro ucznia. Niestety, we wszystkich epokach historycznych, w każdych warunkach kulturowych zdarzają się przypadki nadużywania władzy przez nauczycieli, popełniania przez nich niedopuszczalnych błędów wychowawczych czy nawet przejawy bardzo złej woli osób wykonujących tę profesję, wymierzone przeciw osobom uczniów. Możliwość występowania takich zjawisk i potrzeba ochrony rozwijającej się osobowości ucznia niejako nakazują podtrzymywanie instytucjonalnych i społecznych mechanizmów

kontroli pracy nauczyciela. Trzeba tu jednak dołożyć wszelkich starań, by kontrola ta rzeczywiście chroniła dobro ucznia, a nie burzyła sprzyjające temu dobrej relacji nauczyciela z uczniem, by nie przeszkadzała w pomyślnym przebiegu pracy nauczyciela. Pomyślnym, czyli takim, który faktycznie przynosi korzyści rozwojowe uczniom i wiąże się nie tylko z zabieganiem o ich dobre samopoczucie w każdej sytuacji, ale również ze stawianiem im wymagań dotyczących podjęcia wysiłku kształtowania charakteru, twórczego rozwijania własnych talentów i możliwości. Pomyślnym, czyli takim, który również nie niszczy podmiotowości nauczyciela przez sprowadzenie go do roli wykonawcy narzuconych programów.

Dziś nauczyciel poddawany jest swoistej nadkontroli społecznej. Zjawisko to jest umacniane między innymi dlatego, że dziecko jest obecnie szczególnie i coraz rzadszym uczestnikiem rzeczywistości. Rodzicielstwo jest odraczane, bywa też świadomie zaniechane. Nierzadko, gdy dziecko pojawia się w końcu na świecie, stanowi dla rodziców wartość absolutną – w tym sensie, że każde jego działanie jest niemal bezwzględnie akceptowane, a każdy przejaw niezadowolenia, poczucia krzywdy powoduje podjęcie przez rodziców walki z przyczynami tych dziecięcych odczuć. A taką przyczyną bywa czasem stawiający uczniowi słuszne wymagania nauczyciel. Współczesny rodzic nie jest jednak skłonny, tak jak w nieodległej przeszłości rodzice starszych pokoleń, przyznawać nauczycielowi racji, zwłaszcza wtedy, gdy ma subiektywne przekonanie o krzywdzie dziecka. Nierzadko pozwala sobie na ingerencję w pracę nauczyciela, otwarty z nim konflikt, wymusza na nim postawę pobłażliwości czy zminimalizowanie wymagań wobec dziecka.

W tych trudnych warunkach nadkontroli nie zmieniła się jednak fundamentalna rola nauczyciela. Rola, którą można nazwać osobowotwórczą. W żadnej relacji międzyludzkiej nie można wykluczyć (raczej – wręcz przeciwnie) takiego właśnie znaczenia, które polega na zostawieniu śladu czyjejs obecności w naszym życiu, śladu będącego efektem spotkania konkretnego człowieka, zetknięcia się z określoną jego aktywnością – jej bogactwem lub brakiem tego bogactwa. Zatem, z racji niemal codziennej obecności nauczycieli w życiu uczniów, możliwość osobowotwórczego (albo niweczącego je) działania tych pierwszych w odniesieniu do drugich (i, oczywiście, *vice versa*) jest niepodważalna i niepowtarzalna. Nauczyciel jest tym, który może pomóc innym – przede wszystkim powierzonym mu uczniom (a także ich bliskim) – w rozwoju osobowego „ja”. Może też, niestety, świadomie lub nieświadomie, poważnie zaszkodzić im w tym procesie. Nie ma raczej możliwości, by pozostał neutralny w swym oddziaływaniu na powierzonych mu uczniów.

### Uczeń i nauczyciel w relacji osobowej

Racją bytu nauczyciela i jednocześnie „skarbem w naczyniach glinianych”, powierzonym mu jako „materia” jego pracy, jest uczeń – jego osoba. Zatem – logicznie dedukując – głównym celem pracy nauczycielskiej powinna być troska o dobro tego ucznia, o pomyślność jego rozwoju. W jaki sposób tę troskę przejawiać, jakimi

nasycać ją treściami, by faktycznie była ona ukierunkowana na dobro, a nie na krzywdę i zło naruszające godność osoby ucznia? Punktem wyjścia szukania odpowiedzi na tego typu pytania jest bliższe przyjrzenie się wskazanej wyżej „racji bytu” i „materii pracy” nauczyciela – osobie ucznia oraz wzajemnym relacjom tych osób.

Nie wchodząc tu w niezwykle interesujące i obszerne wywody filozoficzne na temat osoby ludzkiej, a wskazując wybrane – istotne dla praktyki wychowawczej – elementy jej charakterystyki, przyjmijmy, że „osoba jest tym, co wyraża całego człowieka” (Mounier 1998, s. 130). A zatem nie stanowi wyrwanego fragmentu czy aspektu jego istnienia i działania, ale oddaje całe jego człowieczeństwo. Korzystając z inspiracji, jaką jest twórczość Emmanuela Mouniera, można wskazać trzy wymiary osoby. Są nimi: „powołanie, wcielenie, wspólnota” (Mounier 1998, s. 130).

To pierwsze rodzi skojarzenia z wiarą w Absolut, który obdarza człowieka określonym zadaniem życiowym. Dla Mouniera jako katolika to skojarzenie jest oczywiście jak najbardziej trafne. Niemniej jednak jego charakterystyka powołania wykracza poza wąskie ujęcie religijne. Powołanie jest właściwością oznaczającą niepowtarzalność i niezastępowalność każdego człowieka – jego wyjątkową wartość oraz ważność w otaczającym świecie, które są jednocześnie wezwaniem nie do zwykłej aktualizacji, ale do twórczego, „nieograniczonego przekraczania samego siebie”. Wcielenie jako drugi wymiar osoby wskazuje na jej odniesienie do materii – „osoba jest wcielona”, jej rozwój wiąże się nie tylko ze sferą ducha, zatem „nie polega na ucieczce od świata zmysłowego i partykularnego [...], lecz na przekształcaniu go”. Wymiar wspólnoty uświadamia, że ludzka osoba „odnajduje siebie” w relacjach z innymi osobami – w integracji z innymi (Mounier 1998, s. 130).

Tę charakterystykę człowieka jako osoby można z powodzeniem przenieść na ucznia i sposób traktowania go przez nauczyciela. Świadomość, że uczeń, także ten tzw. słaby, nosi w sobie niepowtarzalną wartość, jaką jest jego powołanie, każe w nim widzieć zawsze kogoś ważnego – zasługującego na wsparcie w zmaganiu się z własnym „ja”, w twórczym przekraczaniu swoich ograniczeń i rozwijaniu możliwości. Świadomość materialnego zakorzenienia osoby ucznia wzywa do realistycznej oceny warunków jego rozwoju, traktowania go jako jedności cielesno-psychiczno-duchowej. Dostrzeżenie przez nauczyciela wspólnoty ludzkiej jako koniecznego warunku wzrastania jego podopiecznych każe mu szukać szkolnych możliwości budowania życia wspólnotowego, inspirowania uczniów do podejmowania przez nich wysiłku umacniania czy tworzenia wspólnot w środowiskach pozaszkolnych.

Do osoby ludzkiej przynależy przymiot rozwoju i dynamicznej zmiany. Stąd podstawowym zadaniem wychowawczym, spoczywającym również na nauczycielu, jest wspomaganie człowieka w jego „dynamicznym rozwoju, kształtującym go jako osobę” (Tarnowski 1995, s. 73). Za Maritainem można powiedzieć, że w tym wspomaganie „sprawą najważniejszą jest rozbudzenie wewnętrznych zasobów oraz kreatywności”. Jak to uczynić? Sam Maritain odpowie: „Nie ma na to chwytów pedagogicznych ani przepisów technicznych” (Maritain 1991, s. 34).

Jeśli byłyby takie, oznaczałoby to, że proces rozwoju osoby podlega takim samym regułom, jak każde inne zjawisko przyrodnicze lub techniczne, i można go podporządkować zasadom ścisłego wiązania przyczyny i skutku oraz pożądanego celu z określonymi środkami. Współczesna pedagogika, także polska – a w niej pedeutologia jako dyscyplina zajmująca się badaniem zawodu nauczyciela – dość zgodnie poprzez reprezentantów różnych nurtów podkreśla, że działanie nauczyciela ma w swojej istocie, ale też w praktyce charakter komunikacyjny, pomimo że programowo „poddane jest presji celów w sensie technicznym”. Działanie to „tym różni się [...] od technicznego, że we wzajemnym porozumiewaniu się oddziałujemy na siebie jako osoby, i tym, że to, co sprawiamy [...], nie da się w pełni przewidzieć ani tym bardziej – ściśle zaplanować” (Kwaśnica 1995, s. 14-15).

Robert Kwaśnica, nie reprezentując stanowiska tożsamego z poglądami Mouniera czy Maritaina, podkreśla ów osobowy charakter pracy nauczyciela, zaznaczając dwa jego podstawowe wymiary. Pierwszy z nich można nazwać rzeczywistym i aktualnym, a wyraża się on przez to, że: „nauczyciel wywiera wpływ na ucznia każdym swoim gestem i słowem, każdym zachowaniem, przez to, kim jest jako osoba, przez to, jak rozumie świat, innych ludzi i siebie samego, jak odnosi się do uczniów, do własnej osoby i przekazywanej wiedzy, przez to wszystko, co mógłby [...] uznać za prywatne, nie zaś profesjonalne zachowanie” (Kwaśnica 1995, s. 15). Z tego powodu przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno obejmować nie tylko rozwijanie *stricte* zawodowych umiejętności, ale „przede wszystkim [skupiać się – L.D.] na rozwoju prowadzącym do bycia osobą” (Kwaśnica 1995, s. 15). I tu przywoływany autor podkreśla wymiar „całościowy i procesualny”, wskazując na potrzebę ogarniania przez to przygotowanie całej osoby nauczyciela i traktowania tego procesu jako wykraczającego poza ramy formalne i zinstytucjonalizowane, „ponieważ rozwój osoby jest nieustającym procesem, jest stawaniem się człowiekiem, które nigdy nie ma końca. Być osobą – to nie cel, który wcześniej czy później osiągamy, lecz niespełnialne ostatecznie, ale stale obecne w naszym życiu zadanie” (Kwaśnica 1995, s. 15).

Trzeba tu zauważyć, że stanowisko Kwaśnicy, bardzo inspirujące do namysłu nad procesem przygotowania do zawodu nauczyciela i nad praktyką jego wykonywania, nie akcentuje wyraźnie jeszcze jednego aspektu osoby – związanego z przyznaniem jej godności ontycznej, niezależnej od rzeczywiście wykonanej już pracy nad aktualizacją własnej osoby. Aspektu doniosłego we wszystkich relacjach międzyludzkich, a przez to również nieobojętnego dla przebiegu relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami oraz ich skutków w procesach rozwoju, zwłaszcza tych ostatnich.

### Jak rozumieć metodę pracy nauczyciela?

Dostrzegając osobowy charakter pracy nauczyciela – jego relacji z uczniem, należy porzucić myśl o możliwości znalezienia recepty na kształtowanie osoby tego ostatniego, na znalezienie „chwytów pedagogicznych”. Jeśli tak pojmujemy

metodę – jako pewien algorytmiczny, ściśle określony przez praktyczne dyrektywy sposób osiągania instrumentalnie wyznaczonego celu – to nie istnieje żadna pożądana metoda regulująca relacje nauczyciela z uczniem. Jej realizacja wymagałaby bowiem potraktowania ucznia nie jako osoby, ale jako przedmiotu, rzeczy, przyrodniczego fenomenu, podlegającego regułom technicznym, pozbawionego własnej autonomiczności czy zdolności do niej. Jeśli jednak metodę pojmimy jako drogę do realizacji świadomie przyjętego celu, który w przypadku pracy nauczyciela ukierunkowany musi być na osobę ucznia, na jej dobro, to owo dobro domaga się od nas odpowiedzi na swoją wartość, pociąga nas do odpowiedzialności za nie, żąda wyboru zawsze twórczo wypracowanego konkretnego działania (Wojtyła 2000, s. 211-212).

Nauczyciel musi nieustannie rozeznawać, co jest prawdziwym dobrem ucznia, aby nie podążać drogą jego przeciwieństwa, czyli zła przysparzanego uczniowi. Rozeznawanie owego dobra stanowi zatem podstawę nauczycielskiej aktywności. Pomyłki popełniane w tym zakresie należy traktować jako najpoważniejsze błędy w tej profesji. Natomiast sytuacja, w której nauczyciel po rozpoznaniu prawdziwego dobra ucznia sprzeniewierza się jego urzeczywistnieniu, stanowi karygodny, zły czyn, mający charakter zła moralnego, poważnej winy czy – w kategoriach religijnych – grzechu (Wojtyła 2000, s. 183-184), a w kategoriach pedagogicznych – pseudowychowania (Filek 2001 s. 82-120) czy antywychowania. Prawda o dobru, czyli prawda aksjologiczna – co podkreśla, analizując jej znaczenie Karol Wojtyła – nie jest tym samym, co prawda ontologiczna: „Ujmując ją, stwierdzamy nie tyle, czym dany przedmiot jest, ile – jaką stanowi wartość. Prawda aksjologiczna (lub raczej: prawda w znaczeniu aksjologicznym) nie jest jednak tzw. prawdą praktyczną i nie należy bezpośrednio do tzw. poznania praktycznego. Należy raczej do poznania teoretycznego, jest istotowym elementem samego widzenia rzeczywistości. Jest to jednakże ten element, któremu najwięcej zawdzięczamy w działaniu, dzięki któremu «wiedzieć» przechodzi w «chcieć»” (Wojtyła 2000, s. 187). Także w przypadku, gdy rozpoznającym prawdę aksjologiczną (o uczniu) jest nauczyciel. Zatem prawda ta ukierunkowuje działanie nauczyciela. Ma ona bowiem swoją moc normatywną: „stwierdzenie «*x* jest prawdziwie dobre» wyzwala poprzez sumienie wewnętrzny jakby przymus czy nakaz w postaci «powinieniem spełniać czyn, przez który urzeczywistnię owo *x*»” (Wojtyła 2000, s. 206). W prawdziwości rozpoznawanego dobra kryje się „podstawowa wartość norm”, ich „słuszność” (Wojtyła 2000, s. 206-207). Przyjmując to stanowisko, należy się zdystansować krytycznie wobec praktyki przejmowania norm z zewnątrz w postaci gotowych reguł życia społecznego.

W przypadku nauczyciela taka praktyka może kolidować z dążeniem do wspomagania ucznia w jego rozwoju. Formalne reguły pracy nauczyciela w postaci szczegółowych przepisów związanych z awansem zawodowym wymagają wykonania szeregu pracochłonnych czynności, odbywających się kosztem możliwości poszerzenia sfery bezpośrednich relacji z uczniami lub namysłu nad ich jakością, czy też po prostu wypoczynku nauczycieli, koniecznego do regeneracji ich sił witalnych.

Fundamentem pracy nauczycielskiej, szukającej prawdy o dobru ucznia, jest uznanie wartości ucznia jako osoby, niezależnie od jego „zasług”, czyli uznanie jego godności ontycznej (Starnawski 2012, s. 6-8). Oznacza to takie odniesienie do osoby ucznia, które nie dopuszcza potraktowania go jako środka do jakiegoś celu, a za właściwą relację z nim przyjmuje miłość (Wojtyła 1986, s. 42), która „liczy się z obiektywną potrzebą i dobrem drugiego człowieka. Dlatego prawdziwa ludzka miłość, miłość «do» i miłość «pomiędzy» osobami, musi łączyć w sobie dwa momenty: czułości i pewnej twardości. W przeciwnym razie zatraci swój jędrny profil wewnętrzny, zamieni się w bezwocne rozczulenie i miękkość. Nie wolno zapominać, że miłość człowieka musi zawierać w sobie również pewne elementy walki – walki o tego właśnie człowieka, o jego prawdziwe dobro” (Wojtyła 1986, s. 182).

W całej rozciągłości powyższe słowa można również odnieść do pracy nauczyciela, choć ich autor – Karol Wojtyła – formułował je głównie, mając na myśli miłość pomiędzy kobietą a mężczyzną. Współcześnie – w czasach charakteryzujących się nadmierną emocjonalnością, w których niemal każdy film, obraz, muzyka przesycane są emocjami, i to zazwyczaj silnymi czy nawet ekstremalnymi – człowiek coraz bardziej musi chronić się przed nadużyciami związanymi z niepanowaniem przez drugiego człowieka nad sferą emocji. W związku z tym – także w stosunku do nauczyciela – formułuje się sztywne formalne nakazy, określające możliwości kształtowania relacji z drugim człowiekiem, w tym przypadku z uczniem. Z założenia mają one służyć ochronie dóbr człowieka. W rzeczywistości bywa, że formalistyczne ich respektowanie pogłębia przepaść między ludźmi i samotność tych najbardziej bezbronnych. Trafną ilustracją tego problemu odnajdziemy w kanadyjskim filmie *Pan Lazhar*. Tytułowa postać to nauczyciel, algierski imigrant, który zostaje zatrudniony na miejsce tragicznie zmarłej, lubianej przez uczniów nauczycielki. Ta ostatnia popełniła samobójstwo. W szkole obowiązuje zakaz poruszania tego tematu. Dzieci są zagubione w niejasnej sytuacji po stracie ulubionej nauczycielki. Lazhar sam ma za sobą traumatyczne przeżycia związane z utratą bliskich. Wie, jaki łączy się z tym ból. Chce pomóc swoim uczniom i być dla nich nie tylko nauczycielem przedmiotu, ale po prostu wychowawcą. Ale gdy przyjmuje na siebie taką rolę, okazuje się, że nawet niektórzy z rodziców są temu przeciwni. Choć same dzieci coraz bardziej korzystają z jego otwartej postawy. Lazhar ma wobec swoich uczniów wymagania (dość wysokie, jeśli chodzi o proces dydaktyczny), ale ma też czułość, która – mówiąc słowami Wojtyły – „gruntownie zespolona z prawdziwą miłością osoby, bezinteresowna, zdolna jest [...] wyprowadzić miłość z różnych niebezpieczeństw egoizmu zmysłów, z niebezpieczeństw postawy użycia. Czułość to zdolność odczuwania całego człowieka, całej osoby, we wszystkich najbardziej ukrytych nawet drgnieniach jej duszy, a zawsze z myślą o prawdziwym dobru tej osoby” (Wojtyła 1986, s. 184). Taką właśnie czułość, a nie czułośćkowość, otrzymują od swojego nauczyciela filmowi uczniowie.

### **Nauczyciel jako czynnik sprawczy rozwoju i wychowania ucznia**

Podkreślając zasadę głoszącą, że w dziele wychowania nie można zastosować żadnych „chwytów pedagogicznych”, Jacques Maritain podpowiada, że podstawowymi środkami pomocnymi w realizacji tego dzieła są „osobista uwaga, skupiona na wewnętrznym rozkwicie rozumnej natury” oraz „wielka troska o skonfrontowanie tego rozkwitającego rozumu ze spójnym i dobrze ugruntowanym systemem poznania” (Maritain 1991, s. 34). Zatem pierwszy, fundamentalny warunek aktywności nauczyciela w odniesieniu do ucznia to skierowanie uwagi na osobę podopiecznego. Uwaga wychowawcy jest pojmowana przez Maritaina jako zdolność zatrzymania się na osobie rozwijającego się człowieka, by jak najlepiej rozeznac jego niepowtarzalną sytuację egzystencjalną. Za tym idzie troska o to, by w tej konkretnej (dynamicznie rozumianej) sytuacji pomóc jednostce w rozwoju i to w taki sposób, by zyskiwała ona coraz większe pole wolności wewnętrznej (niezależności od własnego subiektywizmu) i zewnętrznej (wiążącej się z umiejętnością wyzwania od nacisków społecznych, ale przy jednoczesnym rozeznaniu i umiejętności podporządkowania się dobru wspólnemu, „zapewniającemu możliwości rozwoju osoby”) (cyt. za: Tarnowski 1995, s. 73).

Ze względu na charakter i dynamikę rozwoju osoby ucznia, na to, że on sam, zwłaszcza we wczesnym okresie swojego rozwoju, nie przeczuł, nie rozpoznał jeszcze wielu własnych możliwości oraz skutków ich aktualizowania i twórczego wykorzystania, potrzebna mu jest pomoc nauczyciela, jego troska o przebudzenie źródeł wzrastania tkwiących w samym uczniu. Nauczyciel bowiem, choć jest „autentycznie sprawczym” czynnikiem wychowania ucznia, jest tylko czynnikiem „drugorzędnym” i „służebnym” (Maritain 1991, s. 29). Taka jego rola – służebna wobec żywotnych możliwości ucznia – wymaga od niego spełnienia warunku podstawowego: bycia autorytetem moralnym. Autorytet ten – jak pisze przywoływany autor – „nie jest niczym innym niż obowiązkiem dorosłego w stosunku do wolności dziecka” (Maritain 1991, s. 30). Obowiązek ten wynika z faktu nieinstynktownego, ale rozumnego podłoża rozwoju moralnego człowieka. Jacques Maritain zatem nie jest zwolennikiem poglądu o możliwości samorozwoju „dobrego dzikusa”, który instynktownie, bez pomocy dorosłych nauczy się rozpoznawać dobro i zło moralne. Francuski filozof pisze: „Plastyczna i podatna na sugestie wolność dziecka zostaje skrzywdzona i rzucona na los przypadku, jeśli nie jest wspomagana i kierowana. Edukacja, która składałaby na dziecko odpowiedzialność za zdobycie informacji o tym, o czym nie wie ono nawet, że tego nie wie, która zadowalałaby się kontemplacją rozkwitu instynktów dziecka i która czyniłaby z nauczyciela uległego i zbytecznego asystenta, byłaby zwykłym bankructwem wychowania i odpowiedzialności dorosłych w stosunku do młodych” (Maritain 1991, s. 30).

Korzystając z inspiracji płynących z twórczości polskiego filozofa Władysława Stróżewskiego, można uzupełnić wypowiedź Maritaina wskazaniem, że autorytet moralny jest najważniejszym typem autorytetu w ogóle. Autorytetu moralnego nie



można mieć, można nim tylko być. Jako taki niesie ze sobą powinność adresowaną do jednostki będącej jego uosobieniem – każe zabiegać o odniesienia wszystkich działań własnych do wartości prawdy i odpowiedzialności (Stróżewski 1997, s. 33), wymaga dbałości o dobro moralne w każdym działaniu.

W koncepcjach pedagogicznych spójnych z prezentowanym powyżej stanowiskiem podkreśla się zarówno konieczność „przeświecania autorytetu” – bycia zwłaszcza dla najmłodszych wzorem do naśladowania, jak i działania jako autorytet poprzez artykułowanie ocen moralnych. Sergiusz Hessen zwracał uwagę na to, że: „nic tak nie podrywa autorytetu nauczyciela w klasie jak jego uchylanie się od oceny złego postępkę ucznia, zwłaszcza jeżeli postępek ten ma charakter obrazy względem jednego z kolegów lub samego nauczyciela” (Hessen 1997, s. 137, 201). W stosunku do uczniów przekraczających próg moralności heteronomijnej, zmierzających ku autonomii moralnej zalecał Hessen poszerzanie sfery samorządności, by w jej ramach uczeń, współpracując z nauczycielem-autorytetem, odpowiedzialnie wypracowywał reguły moralnego postępowania (Hessen 1997, s. 202-205).

Ta zmieniająca się rola autorytetu nauczyciela w procesie wychowania ucznia – od wzoru do naśladowania po swoisty punkt odniesienia, ukierunkowujący działanie młodzieży nie na to, by go usunąć, ale „przewyższyć” (Hessen 1997, s. 209) – wskazuje, że działanie każdego wychowawcy powinno być w pewnej mierze podporządkowane logice rozwoju jednostki – logice tylko częściowo możliwej do odczytania dzięki dobrej i jednocześnie krytycznej znajomości racjonalnie i empirycznie uzasadnionych koncepcji psychologicznych, pedagogicznych czy socjologicznych. Ta logika nie może jednak nauczycielowi wystarczyć, gdyż uczeń jako niepowtarzalna osoba tylko częściowo wpisuje się w reguły odkryte przez naukowców. Nierzadko poprzez swoje uzewnętrznione zachowania demaskuje ich deformujący, upraszczający charakter, informując otoczenie, że wobec ludzkiej osoby niewystarczające są wszelkie ustalenia nauki, jak również wypracowane społecznie stereotypy, mające niekiedy charakter krzywdzących uprzedzeń. Istnieje bowiem zawsze jakiś nieodkryty, niepoddający się naukowym i społecznym uogólnieniom obszar osoby ludzkiej, istotny dla rozwoju i wychowania jednostki.

### **Szacunek dla wartości i tajemnicy osoby ludzkiej**

Świadomość niepowtarzalności ucznia jako osoby ludzkiej nie zwalnia nauczyciela z wysiłku nieustannego i, podkreślmy jeszcze raz, krytycznego zgłębiania naukowej wiedzy o człowieku, która może stać się inspiracją pomocną w szukaniu drogi dotarcia do ucznia. Świadomość ta jednak każe szukać „czegoś więcej”, co stworzy możliwie szerokie perspektywy wzrastania ucznia, pomoże mu w pokonywaniu trudów własnej egzystencji, otworzy go na relacje z innymi ludźmi.

Wanda Półtawska, nawiązując do działalności i nauczania papieskiego Jana Pawła II, wskazuje, że postawami, które niósł w świat ten uznany za świętego człowiek Kościoła, były podziw i czułość. O czułości, która nie ma w podtekście

seksualności, ale jest gestem uznania i afirmacji drugiego człowieka, była już wyżej mowa. Teraz o podziwie. Postawa podziwu informuje drugiego człowieka nie tylko o tolerancji czy programowej akceptacji, dzisiaj częściej przybierających postać zwykłej obojętności – „inny niech sobie tam będzie” (Stępniewska-Gębik 2002, s. 14-15) – ale też o uznaniu przez podziwiającego wartości podejmowanego przez podziwianego wysiłku życia. Brak podziwu, brak tego uznania osłabia witalne siły rozwijającego się ucznia, zabija w nim wiarę we własne możliwości, utwierdza w marazmie czy bylejakości.

Szkolnych historii z udziałem nauczycieli, potwierdzających prawdziwość powyższego stwierdzenia, jest bardzo wiele. Nie są jednak zbyt często opisywane w tekstach pedagogicznych. Zanim jedna z istniejących w literaturze przedmiotu ilustracji takiego nauczycielskiego braku zachwytu zostanie tu przywołana, przyjrzyjmy się przykładowi z innego specyficznego obszaru pracy pedagoga praktyka – z domu dziecka. Dostarczył go znany w kręgach reprezentantów polskiej muzyki rapowej piosenkarz (obecnie również pedagog pracujący z młodzieżą) – Dobromir Makowski. Jako dziecko trafił do domu małego dziecka, później – po krótkim pobycie u nieradzącego sobie z uzależnieniem alkoholowym ojca oraz po doświadczeniu przemocy ze strony matki – przebywał w placówce opiekuńczej dla dzieci starszych. Kiedy któregoś dnia jako czternastolatek udawał piosenkarza dającego koncert i został zapytany przez wychowawczynię: „Co robisz?”, odpowiedział rozbudowaną narracją: „Marzę o tym, że będę kiedyś piosenkarzem, pojadę do Ameryki, skończę studia i założę rodzinę, i będę jeździł po całej Polsce”. Wychowawczyni skwitowała wypowiedź podopiecznego krótko: „Dobromir, ty jesteś tak głupi, że nawet zawodówki nie skończysz”. Po wyjściu kobiety z pokoju nastolatek się rozplakał. Pomyślał, że skoro zacytowane słowa wypowiada kobieta, która skończyła uniwersytet, to ona musi mieć rację (Świtalska 2015).

Trudno obwiniać jedną wychowawczynię o dalszy przebieg życia chłopca. Niemniej jednak jako dorosły Dobromir Makowski pamięta tę sytuację szczegółowo, pamięta też ogromny psychiczny ból, jakiego wówczas doznał. Niedługo potem kto inny – nie wychowawczyni – wyraził podziw dla wartości chłopca. Niestety, był to kolega narkoman, który dość szybko wciągnął go w uzależnienie. Dziś kolega ten już nie żyje, podobnie jak inni towarzysze trudnej przeszłości muzyka. Z pewnością niewiele brakowało, by tak stało się i z nim. Trafił jednak na leczenie, a później do szkoły z internatem. Dano mu szansę na normalną naukę i zdobycie zawodu. Nie potrafił się jednak uwolnić od dawnych, złych przyzwyczajeń. Przyłapany na okradaniu mieszkańców bursy, został przez nich napiętnowany, a reprezentanci pokrzywdzonej młodzieży zażądali od dyrektorki internatu usunięcia Dobromira z placówki. Świadom tego, co może usłyszeć z ust tej kobiety i jakie mogą być konsekwencje jego czynów, nie żywił żadnej nadziei, że jego los zostanie skierowany na dobre tory. Nie będzie zatem przesadą stwierdzenie, że doznał pozytywnego wstrząsu, gdy usłyszał: „Wiem [...], że możesz żyć innym życiem”. Od tego czasu – jak deklaruje – niczego nie ukradł (Piątek 2014). Minęły

lata, Dobromir jest dziś muzykiem, był w Stanach Zjednoczonych, założył rodzinę, skończył studia, jeździ po Polsce i dociera do trudnej młodzieży, dając świadectwo, że warto mieć marzenia dotyczące własnej osoby i dążyć do ich realizacji na przekór trudnym przeszkodom, wśród których może się znaleźć nawet brak wiary wychowawców w możliwości rozwoju podopiecznych.

Nie wiadomo, czy podobnym happy endem zakończyła się inna historia, opisana nigdy w literaturze pedagogicznej przez Krzysztofa Kruszewskiego, a przywołana i skomentowana przez Krzysztofa Konarzewskiego: „Oto nauczycielka zwraca się do ucznia, którego uważa za słabego: – Co zrobili potem młodzi ze swoimi chłopami? – Uważali, że skoro... – Ale co zrobili, co? – przerywa nauczycielka. – Uwłaszczyli ich – kończy swą wypowiedź chłopiec. Po lekcji badacz przypomniał uczniowi ten dialog i poprosił o komentarz. – Chciałem powiedzieć, jakie były powody, że uwłaszczyli, dlaczego Mickiewicz uważał to za słuszne, mimo że nic to nie mogło zmienić, ale profesorce chodziło o przypomnienie treści... Ona sądzi, że jestem głupi. No, że nie umiem polskiego – powiedział. Chłopiec trafnie odczytał jej oczekiwania. – To słaby uczeń – nauczycielka rozpoczęła swój komentarz od typizującej etykiety. – Na lekcji go pytam, żeby uważał. Ale nie mogę go pytać o problemy wymagające samodzielności, bo zacząłby mówić to, czego nie rozumie. Zrobiłaby mi się wyrwa w lekcji. Czytelnik domyśla się zapewne, że te oczekiwania działają jak samospełniające się proroctwa: upodabniają konkretne jednostki do typu, który przypisał im nauczyciel. Dziecko umieszczone w szufladce «tępi i agresywni» z upływem czasu staje się w szkole coraz mniej pojętne i coraz gorzej się zachowuje. Dziecko umieszczone w szufladce «zdolni, stać ich na wiele» rzeczywiście doskonalili swoje władze poznawcze” (Konarzewski 1991, s. 169).

Poczucie pewności nauczyciela, że już niemal wszystko wie o uczniu, postawa swoistej pychy w postępowaniu wobec ucznia to szczególnie niebezpieczne błędy w wykonywaniu tej profesji. Rzutują one – jak przekonują powyższe przykłady – na samoocenę ucznia, są istotnym czynnikiem (de)motywowującym jego działania. Dlatego tak ważne jest nie to, by nauczyciel dawał uczniowi sygnały, że dokonał już pełnej diagnozy jego osoby (zresztą nie jest w stanie tego zrobić), ale to, by z przekonaniem zachęcał go do odkrywania własnych możliwości, dając przy tym wyraz osobistej wiary, przecucia, że te możliwości są szczególne i życiodajne zarówno dla samego ucznia, jak i dla innych osób wchodzących z nim w relacje. Jacques Maritain, formułując z myślą o nauczycielu „podstawowe normy wychowania”, akcentuje konieczność nadania jego pracy charakteru wyzwalającego. W związku z tym głównym zadaniem nauczyciela jest uwrażliwienie ucznia „na własne zdolności do piękna czynienia dobrze”. Zadanie to wiąże się z potrzebą wyjścia poza rozwiązania racjonalistyczne, nieradzące sobie z rozpoznaniem „głębi osobowości i jej przedświadomej duchowej dynamiki” w odniesieniu do ucznia. Rozwijając tę myśl, Maritain pisze: „właśnie ze względu na tę przedświadomą czy ponadświadomą dynamikę ludzkiej osobowości tak kapitalne znaczenie ma dla nauczyciela zachowanie osobistego kontaktu z uczniem. Nie chodzi tu tylko o posiadanie najlepszej

techniki, by uczynić studium bardziej atrakcyjnym i bardziej pobudzającym; chodzi przede wszystkim o to, by dać tej tajemniczej tożsamości duszy dziecka, która jest nieznaną jemu samemu i do której nie może dotrzeć żadna technika, krzepiące zapewnienie, że jest w jakiś sposób rozpoznawana przez spojrzenie uważne, ludzkie i osobiste” (Maritain 1991, s. 32-34).

To „uważne spojrzenie” to powinność nauczyciela, której spełnienie otwiera mu drogę do tego, by nie zaniedbał „spontanicznych zainteresowań i naturalnej ciekawości ucznia”, by przekonująco zachęcał go do ujawniania potencjału rozwojowego, choćby pierwsze przejawy uczniowskich możliwości wydawały się „ułomne i dziwaczne”. Trzeba tu bowiem pamiętać, że „najmniejsza niezręczność, najmniejsze odtrącenie czy niestosowna rada ze strony nauczyciela mogą nieuleczalnie zranic te nieśmiałe kielki, zepchnąć je z powrotem w skorupę nieświadomości” (Maritain 1991, s. 35).

Od nauczyciela musi jednocześnie płynąć zachęta do „uważnego spojrzenia na siebie”, skierowana do ucznia. Rozpoznanie tego, kim jestem, kim się staję, odczytywanie własnego powołania – „tego nie może zrobić nikt z zewnątrz”. By czynić to jak najlepiej, uczeń musi „dążyć do prawdziwego poznania samego siebie” (Starnawski 2012, s. 186-187), a zatem takiego, które nie zadowala się jedynie rozpoznaniem powierzchownym, odkryciem najbardziej płytkich pożądań, którego konsekwencją może być impulsywne podążanie za nimi, bez baczenia na implikacje takich zachowań dla rozwoju całej osoby ucznia i innych osób wchodzących z nim w relacje.

Kształtowanie u ucznia dążenia do prawdy – o otoczeniu i sobie – to zatem niezwykle istotne zadanie nauczyciela. Należy jednak przy tym pamiętać, że prawda i budowana na niej przy pomocy nauczyciela wiedza ucznia mają wyzwalać – umożliwiać jego rozwój jako osoby. Uczeń ma panować nad zdobytą wiedzą i wykorzystywać ją dla dobra własnego i innych. Zatem sukcesem pracy nauczycielskiej jest ukierunkowanie go nie na zdobycie jak najrozleglejszej wiedzy, ale na pozyskanie mądrości umożliwiającej dobre jej wykorzystanie. Wiedza zdobyta „nie w porę” może zaburzyć pomyślny rozwój ucznia. W związku z tym założeniem Maritain przytacza ciekawe wątki z biografii Błażeja Pascala, który jako genialne dziecko każdą chwilę chciał poświęcać uczeniu się. Ojciec zauważył, że wiedza panuje nad jego synem. Dlatego niekiedy usuwał z jego pola widzenia podręczniki, odraczał zdobywanie kolejnych umiejętności, by dziecko nauczyło się panować nad swoją pracą (Maritain 1991, s. 38). Dziś, gdy wiedza na każdy temat jest tak łatwo dostępna dla młodego pokolenia, uwrażliwianie przez nauczyciela swoich uczniów na jej pułapki z jednoczesną zachętą, by mądrze poszukiwali informacji o świecie, należy do najtrudniejszych, a jednocześnie najważniejszych zadań społeczności nauczycielskiej.

### Nauczyciel jako wychowawca samego siebie

We wszystkich poczynaniach nauczyciela podstawową drogą do zdynamizowania potencjału osoby ucznia jest on sam (nauczyciel). Chyba nic tak bardzo nie zachęca uczniów do odpowiedzialnego zdobywania wiedzy jak przykład nauczyciela pasjonata, zgłębiającego tajemnice otaczającego świata, który nie zapomina o praktycznych implikacjach pozyskiwanej wiedzy i uwrażliwia na nie swoich podopiecznych. Odpowiedzialność nauczyciela za wiedzę i odkrywanie przed uczniem jej perspektyw każe mu uważnie i krytycznie przyglądać się treściom realizowanych programów dydaktyczno-wychowawczych. Świadomość tego, że nauczanie żadnego przedmiotu nie sprowadza się jedynie do procesu dydaktycznego i kształtowania intelektualnej sfery osobowości ucznia, ale poprzez obecność nauczyciela i dynamikę jego relacji z podopiecznym oddziałuje na osobę tego ostatniego, każe zwrócić uwagę nie tylko na nauczycielską wiedzę przedmiotową, ale na całą osobę nauczyciela, i wydobyć z niej właściwości najistotniejsze, będące potencjalnym źródłem życiodajnych impulsów dla rozwoju osoby ucznia.

Przywołując myśl Romano Guardiniego, można powiedzieć, że warunkiem wstępnym bycia nauczycielem jest realizowanie we własnym życiu założenia „wychowuję, gdyż sam walczę o swoje wychowanie. [...] Tylko własnym życiem mogę pobudzić kogoś do życia. Największą moją siłą jako wychowawcy jest to, abym wymagał od siebie, zmagął się ze sobą” (Guardini 1998, s. 373-374). Nauczyciel-wychowawca czyni ze swojego działania świadectwo autentycznego zmagania się, by nadać własnemu życiu wartość i sens. Autentyczne, czyli niewyobcowane zmaganie, w którym wytwory nie przejmują władzy nad osobą, jest świadomie podejmowanym czynem w odpowiedzi na najgłębsze osobiste nastawienia, uwalniane od ograniczeń konformizmu, mody, rutyny (Tarnowski 1995, s. 79).

Wychowanie ucznia do autentyzmu, ale również do dialogu i zaangażowania w rzeczywistość, to trzy ważne zadania wychowawcze, które warto postawić przed nauczycielem. Jednocześnie można je przełożyć na pożądane postawy nauczyciela, których zaistnienie może pociągnąć ucznia w tym samym kierunku. O wadze autentycznego (bo inne być nie może) świadectwa nauczyciela była mowa wyżej. O dialogu – jako permanentnej gotowości „rozumienia, zbliżania się i współdziałania” (Tarnowski 1995, s. 81) – można powiedzieć, że wymaga on obustronnego wysiłku nauczyciela i ucznia. Niemniej jednak z racji społecznych zobowiązań i oczekiwań to od nauczyciela należy wymagać umiejętności otwierania ucznia na dialog. Dialog, który bierze w obronę godność ucznia, jego wrażliwość, ochrania prawidłowy przebieg jego rozwoju. To zastrzeżenie jest niezwykle istotne. Są bowiem nauczyciele, którzy dysponując psychotechnicznymi zdolnościami, potrafią pociągać uczniów za sobą, wzbudzać w nich zauroczenie swoją aktywnością, skłaniać do współpracy, ale jednocześnie zwodzić i uwodzić w obszary niebezpieczne dla ich rozwoju. „Metody pracy” takich nauczycieli służą osiągnięciu celów egoistycznie przez nich preferowanych, których realizacja sprzyja głównie zaspokojeniu

własnych, czasem nawet dewiacyjnych, potrzeb. U uczniów z kolei prowadzi do bezrefleksyjnego podporządkowania się narzuconym przez nauczyciela wzorom zachowań, poglądom, stanowi narzędzie ich urzeczowienia przez osobę dorosłą, która zamiast wspomagać podopiecznego w rozwoju, podporządkowuje go swoim interesom. Zaskakuje niekiedy skuteczność oddziaływania takich nauczycieli. Są oni zazwyczaj znawcami plastycznej i wrażliwej psychiki człowieka. Potrafią wykorzystywać jej mechanizmy i stosować metody służące zawładnięciu osobą ucznia.

Możliwość takiego uwiedzenia ucznia przez osoby nieodpowiedzialne, wymagające poważnego procesu resocjalizacji, a niestety będące nauczycielami, musi być dodatkowym mocnym argumentem motywującym pozostałych nauczycieli do podtrzymywania z uczniem konstruktywnej komunikacji – służącej rozwojowi obu stron dialogu. Podtrzymywanie takiej komunikacji wymaga od nauczyciela nie tylko dobrej woli związanej z akceptacją osoby ucznia, ale też wycucia ducha czasu, sytuacji, w których uczeń aktualnie wzrasta. Stąd właśnie rodzi się potrzeba wykorzystywania takich metod i środków oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego, które tu i teraz ożywiają wyobraźnię, mają moc wyzwalać namysł młodych nad prezentowanym materiałem, dobieranym tak, by nie niszczył wrażliwości młodego człowieka, a pomagał mu odpowiedzialnie i twórczo aktualizować potencjał własnej osoby, by umożliwiał rozwijanie postawy zaangażowania we własne życie i relacje z otoczeniem.

Postawa zaangażowania to postawa czynu. W czynie sam nauczyciel ukazuje siebie jako świadka wartości, które wybrał. Poprzez czyn – rozumiany jako działanie świadome i odpowiedzialne (Wojtyła 2000, s. 73-76, 117) – nauczyciel wyraża swą osobę, a nie jedynie przypisaną mu rolę. Dbałość o każdy swój czyn, o niesione przez niego dobro, zwana przez Karola Wojtyłę perfekcjoryzmem, kieruje uwagę nauczyciela na ucznia, a nie na własną doskonałość moralną (perfekcjonizm) (Wojtyła 2001, s. 203). Troska nauczyciela o nadawanie każdemu czynowi wartości dobra (dobra ucznia na pierwszym miejscu, ale też dobra własnego, a także dobra ich wzajemnych relacji oraz relacji z innymi podmiotami zaangażowanymi w proces wychowania osoby ucznia) to główna droga i najbardziej pożądana metoda pracy nauczyciela.

### **Zadania dla teoretyków wychowania**

Na koniec rozważań na temat przyjęty w tytule artykułu można sformułować pytanie dotyczące roli twórców teorii wychowania w procesie poszukiwania metod pracy nauczyciela. Jakie są ich zadania w tym zakresie? Czy mogą oni oferować praktykom wiedzę metodyczną? Wydaje się, że ze względu na istotę naukowej aktywności odpowiedź na to drugie pytanie powinna być negatywna. Teoretyk ma przede wszystkim zastanawiać się, dlaczego coś się dzieje w taki, a nie inny sposób, jaki splot uwarunkowań wystąpił, że doszło do takiego, a nie innego stanu rzeczy. Szukając odpowiedzi na takie pytania, może jednak poddawać analizie faktycznie

wykorzystywane metody pracy nauczyciela, odkrywać walory i niebezpieczeństwa ich zastosowań. Dysponując tą wiedzą, może z kolei proponować kierunki ich modyfikacji albo dostarczać argumentów przemawiających za potrzebą i możliwościami ich upowszechnienia, lub postulować konieczność rezygnacji z nich i szukania nowych metod.

Podstawowym zadaniem teoretyka wychowania nie jest tworzenie metod wychowania, w tym metod pracy nauczyciela, ale rzetelne rozpoznanie rzeczywistości wychowawczej, z którego płynąć mogą konkretne impulsy dla ożywiania sfery praktyki. Probierzem wartości tych impulsów, ich przydatności w dynamizowaniu procesów rozwoju uczniów przez nauczycieli jest ukierunkowanie nie tyle na sprawność organizacyjną szkoły, ile na osobę samego ucznia – jego dobro rozwojowe, odczytywane nie tylko w wymiarze indywidualistycznym, ale też poprzez jego relacje ze społecznością szkolną i dalszym otoczeniem. Nie dystansując się wobec takiego badania metod pracy nauczyciela, teoretyk powinien jednak przede wszystkim odkrywać przed praktykami ich podmiotową rolę w tworzeniu własnych metod (współ)pracy z uczniami.

Taką intencję działania teoretyka, który czuje, że powinien dzielić się swoimi przemyśleniami i doświadczeniami, ale nie może dawać „recept” na wychowanie, a ostatecznie musi powierzyć odpowiedzialność za przebieg tego procesu wychowawcy, trafnie oddał w swojej książce *Jak kochać dziecko* Janusz Korczak. „Jak, kiedy, ile – dlaczego? [...] Nie wiem i wiedzieć nie mogę, jak nieznanymi mi rodzice mogą w nieznanym mi warunkach wychowywać nieznanego mi dziecko [...]. «Nie wiem» – w nauce jest mgławicą stawania się, wyłaniania nowych myśli coraz bliższych prawdy [...]. Chcę nauczyć rozumieć i kochać; cudowne, pełne życia i olśniewających niespodzianek – twórcze «nie wiem» współczesnej wiedzy w stosunku do dziecka. Chcę, by zrozumiano, że żadna książka, żaden lekarz nie zastąpią własnej czujnej myśli, własnego uważnego spostrzegania” (Korczak 1998, s. 7).

Uznając logikę wypowiedzi Korczaka, można powiedzieć, że „czujna myśl” nauczyciela i jego „własne uważne spostrzeganie”, ukierunkowane na troskę o ucznia, to niezbędne warunki wstępne, otwierające tego pierwszego na twórcze poszukiwania najlepszych dróg pomocy temu drugiemu w jego rozwoju. Dróg czasami oświetlonych teoretyczną wiedzą o wychowaniu. Zaniechanie szukania tego światła (przy zachowaniu krytycznej postawy wobec samej tej wiedzy) należałoby uznać za poważne zaniedbanie w pracy nauczycielskiej, którego mogą nie zniwelować już posiadana wiedza nauczyciela i jego kompetencje praktyczne.

## Bibliografia

Filek J. (2001). *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.

- Guardini R. (1998). *Wiarygodność wychowawcy*, tłum. Koźbiał J. W: Rynio A. (red.). *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Hessen S. (1997). *Podstawy pedagogiki*, tłum. Zieleńczyk A. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Konarzewski K. (1991). *Nauczyciel*. W: Konarzewski K. (red.). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: PWN.
- Korczak J. (1998). *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski.
- Kwaśnica R. (1995). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. „*Studia Pedagogiczne*”. T. LXI, s. 9-43.
- Maritain J. (1991). *Dynamika wychowania*, tłum. Ziernicki A. „*Znak*”, nr 9 (436), s. 28-39.
- Mounier E. (1998). *Osoba – osobowość – jednostka*, tłum. Zakrzewska L. W: Wołoszyn S. (red.). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. III, ks. II. Kielce: Wydawnictwo „Strzelec”.
- Ortega y Gasset J. (2004). *Bunt mas*, tłum. Niklewicz P. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Piątek Ł. (2014). *Dobromir „Mak” Makowski. Spowiedź byłego narkomana*, dostępny na: <http://facet.interia.pl/meskie-tematy/news-dobromir-mak-makowski-spowiedz-bylego-narkomana,nId,1476929> (otwarty 14.07.2015).
- Starnawski W. (2012). *Godność ontyczna jako fundament i miara doskonalenia osoby*. „*Roczniki Pedagogiczne*”, nr 4, t. 4 (40), s. 7-26.
- Stępniewska-Gębik H. (2002). *Inny i podmiot – dylematy edukacyjne*. W: Brańka Z. (red.). *Podmioty opieki i wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Stróżewski W. (1997). *Mała fenomenologia autorytetu*. „*Ethos*”, nr 37, s. 32-35.
- Świtalska A. (2015). *RapPedagogia Dobromira Makowskiego w Międzyzdrojach*. [Fragment programu TVP Szczecin „Arka” z 21.06.2015], dostępny na: <http://szczecin.tvp.pl/17672715/arka> (otwarty 14.07.2015).
- Tarnowski J. (1995). *Personalno-egzystencjalny wymiar wychowania chrześcijańskiego*. W: Gnitecki J. (red.). *Kontestacje pedagogiczne. Nadzieje, złudzenia i dylematy współczesnej pedagogiki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP, Oddział w Poznaniu.
- Wojtyła K. (1986). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła K. (2000). *„Osoba i czyn” oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła K. (2001). *Zagadnienie podmiotu moralności*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.



## IN SEARCH OF THE TEACHER'S METHOD OF WORKING

**Abstract:** The practicing of the profession of teacher, unlike any other profession, leaves a profound impression on the life of almost every contemporary person. The actions of a teacher have a formative nature and are not irrelevant to people's condition. For this reason, teachers have a moral obligation to take utmost care of their students and to ask themselves questions about the binding nature of their professional activity. The teacher should ascertain it is of the highest level and be motivated by the well-being of the student. The present article is a voice in the discussion on the need and ability to find the teacher's method of working directed towards that ultimate goal.

**Key words:** teacher, student, method of working

**Lucyna Dziaczkowska** – doktor habilitowana, profesor KUL JP II. Główne zainteresowania badawcze wiąże z pedagogiką ogólną, filozofią wychowania i pedeutologią. Autorka następujących monografii: *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia* (2000), *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności* (2008), *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej* (2008).