

ANNA PETKOWICZ

MIŁOŚĆ JAKO ZADANIE – UJĘCIE PEDEUTOLOGICZNE

WPROWADZENIE

Problematyka roli osób wykonujących zawód nauczyciela zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci ulega zasadniczym modyfikacjom. Refleksja naukowa, popularnonaukowa jak i myśl społeczna nieustannie poszukuje odpowiedzi na pytania – jaki nauczyciel jest potrzebny polskiej szkole, jaka jest perspektywa rozwoju tego zawodu: mistrzowskiego wykonywania swego rzemiosła czy powołania – posłannictwa odbieranego jako wewnętrzny impuls do udzielania wsparcia młodszemu, niedoświadczonemu, słabszemu?

Pytania te są pochodną pytań postawionych przez prof. Józefa Mirskiego u progu powstawania instytucjonalnie udokumentowanego początku wiedzy o nauczycielu, który zainicjował powstanie nowej subdyscypliny pedagogicznej – pedeutologii. Na przełomie 1931/32 r. w Nicei Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania powołała specjalny komitet, który miał opracować tematykę związaną z kształceniem nauczycieli. Na potrzeby tych spotkań Mirski wyodrębnił w pedagogice jako nauce cztery działy: filozofia wychowania, nauka o wychowaniu, teoria wychowania oraz sztuka i technika wychowania. Jego czteroelementowej systematyce pedagogiki odpowiadają cztery grupy problemów: **czym jest**, czym powinien być nauczyciel, **jakim jest** w rzeczywistości, **jakim być** powinien i **w jaki sposób** powinno się go kształcić¹. Według Henryki Kwiatkowskiej ostatnie pytanie było pytaniem

Dr ANNA PETKOWICZ – adiunkt Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej, Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: aplub@kul.lublin.pl

¹ Zob. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 18-23.

kumulatywnym, gdyż budując koncepcję kształcenia nauczyciela, należało odpowiedzieć na trzy pierwsze pytania. Namysł nad tymi problemami nie przyniósł wtedy jednoznacznych rozwiązań.

Sami pedeutolodzy przyznają, że z wieloma problemami nie udało się przez lata uporać w sensie realizacyjnym. „Szczególne niedomogi należy odnotować w sferze edukacji nauczycieli. Nie stworzyliśmy szkół ćwiczeń z prawdziwego zdarzenia, na wzór klinik kształcenia, więc mamy nauczycieli niedouczonego, a w wielu przypadkach antynauczycieli”². Do dziś nie znaleziono więc odpowiedzi na trzy pierwsze pytania. Przygotowana prawie 100 lat temu refleksja zachowała swoją aktualność, i mimo wielu wydarzeń historycznych, mimo tempa rozwoju techniki i cywilizacji przełomu XX i XXI wieku, mimo zapisanych tomów pedagogicznych dzieł naukowych – nie potrafiono znaleźć jednoznacznej odpowiedzi na te pytania, ani nawet wyznaczyć obszarów, których badanie przybliżyłoby nas do rozwiązania problemów zarysowanych przez Mirskiego. Koncentracja uwagi pedagogów w ostatnich latach w dalszym ciągu skierowana jest na czwarte pytanie, z pominięciem pierwszych. W literaturze odnaleźć można różnorodne ujęcia osobowościowe: psychologiczne, humanistyczne, socjologiczne oraz ujęcie pedagogiki krytycznej, ukazywana jest ewolucja funkcji zawodowych nauczyciela: od sprawnego przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej, od sterowania do inspirowania rozwoju, od prostego przekazu do wprowadzania ucznia w świat wiedzy, od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach, od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej i wreszcie od alternatywy do dialogu³. A nawet nie próbuje się szukać odpowiedzi na pytanie o osobę nauczyciela – nie jaki, ale jakim jest i jakim być powinien.

Kluczowym problemem zarówno dla teorii kształcenia nauczycieli, jak i dla praktyki przygotowania nauczyciela do zawodu stało się pytanie, jaki użytek czyni nauczyciel ze swych struktur poznawczych, ze swej wiedzy. Dostrzega się rozdźwięk między wiedzą teoretyczną a obrazem działania praktycznego nauczyciela, który w dużej mierze zależny jest od tego, jak kształcony był nauczyciel⁴.

Przygotowanie sprawnościowe nauczycieli jest przedmiotem ustawicznych sporów. W obszarze wiedzy praktycznej i realizacyjnych koncepcji kształcenia

² Tamże, s. 23.

³ Zob. tamże.

⁴ Tamże, s. 127-136.

nauczycieli ścierają się dwie orientacje: technologiczna i humanistyczna. Pierwsza przygotowanie nauczycieli sprowadza do kwestii technicznej, do ćwiczenia sprawności metodycznych. Mówi się wtedy o nauczycielu fachowcu (przygotowanie do zawodu jest powieleniem sposobów działania najlepszych nauczycieli) czy o nauczycielu wyposażonym w wyspecyfikowaną strukturę umiejętności zawodowych (przygotowanie zawodowe zmierza do wyposażenia nauczycieli w specyficzne kompetencje zawodowe). Druga kładzie akcent na osobowościowy wymiar kwalifikacji nauczyciela, czyniąc z tego podstawowe źródło uprawomocnień decyzji praktycznych, ale to właśnie tu, w orientacji humanistycznej wymienia się koncepcję emancypacyjną czy nurt edukacji krytycznej⁵.

I. PEDEUTOLOGIA JAKO NAUKA O MIŁOŚCI WYCHOWAWCZEJ

Analiza początkowego dorobku nauki o zawodzie nauczyciela przynosi jednoznaczne wskazania dotyczące praktyki pedagogicznej. Jakże odległe są aktualnie prowadzone rozważania od wskazań zawartych w dziele Jana Władysława Dawida *O duszy nauczycielstwa*, wydanego w Krakowie w 1912 r. Rozprawa ta została uznana za pierwszą pracę pedeutologiczną i do niej odwołują się wszyscy naukowcy i publicyści piszący o zawodzie nauczyciela, zarówno ci, którzy tworzyli podwaliny pod nową subdyscyplinę, jak i współcześni nam.

Dawid określił tu idealną postawę nauczyciela-wychowawcy, człowieka nieskazitelnego, uznał, że „[...] kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czym jest nauczyciel, a raczej **za kogo** się uważa **i kim jeszcze chciałby być** [...] w żadnym zawodzie **człowiek** nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. [...] nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością”⁶. Powodzenia nauczyciela upatrywał w „miłości dusz ludzkich”, a więc w oddaniu siebie i przyjęciu wychowanka. Uważał, że [...] „istotą relacji wychowawczej jest jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego”⁷. Zdaniem Dawida miłość duszy ludzkiej powinna stanowić podstawę powoła-

⁵ Tamże, s. 127-136.

⁶ J. W. D a w i d, *O duszy nauczycielstwa*, opracował, wstępem i przypisami opatrzył oraz nadał do druku E. Walewander, Lublin 2002, s. 34.

⁷ Tamże, s. 40.

nia nauczycielskiego, i wyżej ją cenił niż wiedzę fachową, jednak nie pomijał ani nie umniejszał roli przygotowania pedagogicznego. Warunkiem realizacji nauczycielskich zadań jest dokładne poznanie dziecka, praw rządzących procesami pamięci, uczenia się, rozwoju uczuć, woli, charakteru. Więź duchowa z wychowankiem – co jest konsekwencją powołania – stwarza dostateczną potrzebę doskonalenia się w swoim zawodzie. Dlatego drugą ważną właściwością nauczyciela jest „potrzeba doskonałości”⁸. Według Jana Władysława Dawida wyraża się ona w trosce o poprawność metodyczną, samokształcenie, ciągłe doskonalenie zawodowe, poczucie obowiązku i odpowiedzialności za ucznia, swój zawód i siebie samego.

W swojej rozprawie Dawid nie używa pojęcia „osobowość nauczyciela” czy „osobowość ucznia”, ale jego rozważania dotyczą tej problematyki. Zainspirowani jego esejem, nieco później tematyką tą zajęli się Mieczysław Kreutz, Zbigniew Mysłakowski, Stefan Szuman i Stefan Baley. Ich rozważania dotyczą osobowości nauczyciela efektywnego, zawierają rejestr takich cech, które mają warunkować skuteczność wpływów wychowawczych i prowadzić nauczyciela do mistrzostwa pedagogicznego, do doskonałości w wykonywaniu swego zawodu. Przedstawiali oni wzór, ideał nauczyciela, do którego powinni dążyć wszyscy wychowawcy. Przez osobowość nauczyciela rozumieli ogół wszystkich jego właściwości przejawiających się w różnych formach zachowań, regulujących jakość interakcji między nim a wychowankiem, a przez to wpływających na motywację uczniów do nauki i efektywność jego pracy. We wszystkich pracach tego okresu podstawą relacji nauczyciel–uczeń była miłość – skryta pod różnymi nazwami. M. Kreutz⁹ uważał, że niezbędnym warunkiem wychowawczego wpływu nauczyciela jest posiadanie trzech dyspozycji: miłości do ludzi (rozumianej jako: radość, życzliwość, chęć częstego obcowania z dzieckiem), skłonności do społecznego oddziaływania, zdolności sugestywnej, która wyraża się w pewnej łatwości oddziaływania na inne osoby, ich poglądy, uczucia, wolę.

Z. Mysłakowski i S. Szuman charakteryzując efektywnego nauczyciela, posługują się pojęciem „talent pedagogiczny”. Są to wyższe od przeciętnych zdolności do działania pedagogicznego. Pierwszy z badaczy uważał, że na talent składają się takie cechy, jak: kontaktowość, żywość wyobraźni, instynkt rodzicielski, zdolność do wyrażania uczuć, otwartość¹⁰. Drugi z nich był

⁸ Tamże, s. 44.

⁹ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, w: *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1959, s. 121-152.

¹⁰ Z. Mysłakowski, *Co to jest „talent pedagogiczny”*, w: tamże, s. 61-75.

zdania, że podstawowym warunkiem talentu jest bogata osobowość pedagoga, czyli dojrzały charakter, wielka wiedza i piękna dusza, a następnym, równie ważnym warunkiem jest umiejętność oddziaływania na innych¹¹. W jego opinii najważniejsze było to, co nauczyciel posiadał i jak dzięki pracy nad sobą się rozwinął, ale także ważny był sposób rozdawania tego bogactwa. Utalentowany pedagog powinien charakteryzować się nieprzeciętną inteligencją, kochać każde dziecko, znać dokładnie swój przedmiot nauczania, posiadać niezwykły dar wymowy i przekazywania wiedzy, interesować się tym, czego naucza, być jednostką opanowaną, wyzwalającą posłuch, koncentrację uwagi uczniów, wyróżniającą się osobowością tak dojrzałą i głęboką, by być etycznym, idealnym wzorem dla wychowanków, posiadać wszechstronne zainteresowania, wnikać w losy i przyszłość swego narodu i nastawiać uczniów na zagadnienia najważniejsze w ich pokoleniu, być jednostką wesołą, cierpliwą, pogodną, umieć w całej swej powadze i wyższości odpowiednio dostosować się w kontakcie do możliwości dziecka.

Terminem „osobowość” posługiwał się także psycholog Stefan Baley. W jego pracach pojawiają się terminy takie, jak „psychika nauczycielska” i „talent pedagogiczny”. Analizując właściwości doskonałego nauczyciela dochodzi do wniosku, że najistotniejszą cechą dobrego nauczyciela jest zdolność wychowawcza, która – jak mówi – „byłaby zbiorem wszystkich cech umożliwiających, ułatwiających wychowanie drugich”¹². Do tych cech zaliczał: przychylność dla wychowanków (rozumianą jako miłość lub sympatia nauczyciela do dziecka), rozumienie ich psychiki, potrzebę obcowania z ludźmi, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi (typ społeczny), cierpliwość, kontaktowość – jako zdolność do takiego obcowania z ludźmi, które nie prowadzi do konfliktów i poniżania godności ucznia; entuzjazm – zdolność zarażania młodzieży, wywoływania zapału do pracy; zdolność artystyczną – która polega na doborze i stosowaniu tych środków, które na podstawie intuicji i doświadczenia osobistego wychowawcy oraz jego fachowej wiedzy wydają się w danym wypadku najwłaściwsze. Baley wychowawcą integralnym nazywał tego, kto posiadałby wszystkie pożądane właściwości w stopniu ponadprzeciętnym.

Pełną charakterystykę osobowości nauczyciela zawdzięczamy również Marii Grzegorzewskiej. Nawigując do innych autorów, głównie do Dawida i Szumana, szczególnie nacisk położyła na bogactwo osobowości nauczyciela,

¹¹ S. S z u m a n, *Talent pedagogiczny*, w: tamże, s. 76-87.

¹² S. B a l e y, *Osobowość nauczyciela*, w: tamże, s. 197.

na jego płynącą z miłości dobroć, która polega na stałym niesieniu pomocy innym, na wierności własnym przekonaniom. Wymagała także wrażliwości i kształtowania poczucia odpowiedzialności za swoją pracę przed sobą, przed społeczeństwem, przed narodem.

Zaskakujące są wyniki analizy tzw. nurtu normatywnego w dorobku naukowym pedeutologii, wskazujące na jednomyślność, a przynajmniej dużą zbieżność oczekiwań i wynikających z nich wskazówek dla rozwoju i kształcenia przyszłych pedagogów. Nikt z tworzących w tym nurcie nie powołuje się wprost na wiarę chrześcijańską i ewangeliczne rozumienie miłości, ale opis cech osobowości nauczyciela jest bliski temu, co podziwiamy u uczniów Chrystusa. Także u współczesnych badaczy¹³ tego nurtu nie odnajdujemy sprzeczności w ich wskazaniach dotyczących relacji nauczyciela i ucznia. Wszyscy podkreślają konieczność nabywania kompetencji do podmiotowego kontaktu i jego dialogowego charakteru.

II. TYPOLOGICZNE ZESPOŁY WŁAŚCIWOŚCI NAUCZYCIELA A MIŁOŚĆ DO WYCHOWANKA

W wyniku licznych i często czasochłonnych badań poświęconych cechom nauczycieli, badacze zaczęli koncentrować uwagę na poszukiwaniu wybranych typologicznych zespołów właściwości nauczyciela, które miały być wskazówkami do podejmowania działań autoformacyjnych nauczycieli.

Ciekawa dla dalszych rozważań jest próba zestawienia wybranych typologii z jednoznacznym stanowiskiem M. Grzegorzewskiej, która stosując w swoich badaniach metodę obserwacji, wyróżniła na podstawie zebranych materiałów dwa typy osobowości:

– typ nauczyciela wyzwalającego – oddziaływanie na ucznia przez miłość, sympatię, chęć pomocy i stwarzanie klimatu pogody, ładu, życzliwości

¹³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987; S. Kravec-wicz, *Przemiany społeczne a rola nauczyciela*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1978, nr 2; Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992; Z. Skorny, *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1987; M. Maciaszek, *Final pracy zawodowej nauczyciela. Z doświadczeń nauczycieli*, Warszawa 1990; Z. Wiątrowski, *Nauczyciel szkoły zawodowej dawniej, dziś, jutro*, Bydgoszcz 1990; M. Śnieżynski, *Cechy nauczycieli liceów ogólnokształcących w opinii młodzieży*, „Psychologia Wychowawcza” 1981, nr 1.

– typ nauczyciela hamującego – oddziaływanie za pomocą rozkazu, przymusu, sankcji, co wytwarza klimat obcości między nauczycielem a uczniem¹⁴.

W wyniku badań autorka stwierdziła, że wpływ wychowawczy nauczyciela zależy nie tylko od jego właściwości moralnych, stopnia rozwoju osobowości i zainteresowania się wychowankiem, lecz także od orientacji w obiektywnym świecie wartości i od stopnia związania nauczyciela ze środowiskiem. W *Listach do młodego nauczyciela* wskazuje na znaczenie postawy moralnej, potrzeby wyrzeczenia się i poświęcenia jako przymiotów decydujących o skuteczności pracy nauczyciela i osobistego z niej zadowolenia¹⁵.

Podstawą typologii J. R. Schmidta jest stopień i czas pozaszkolnego kontaktu wychowawcy z wychowankiem. Typ pierwszy ogranicza swój kontakt z młodzieżą wyłącznie do terenu szkoły, typ drugi spotyka się z uczniami także poza szkołą, choć o to specjalnie się nie stara. Te dwa pierwsze typy zachowań to zachowania charakteryzujące nauczyciela hamującego, zaś nauczyciel wyzwalaający to ten, który sam organizuje kontakt pozaszkolny, oraz ten, który kładzie na to specjalny nacisk¹⁶, nie obawiając się dawania świadectwa życia.

Psycholog amerykański H. H. Anderson, biorąc pod uwagę układ stosunków między nauczycielem a uczniem, wyróżnił typ nauczyciela dominującego i integrującego.

Dla nauczyciela o typie dominującym charakterystyczna jest tendencja do panowania nad uczniami, oparta na nakazach, zakazach, poniżaniu, wymówkach, nieuwzględnianiu poglądów uczniów, życzeń, cech indywidualnych. Nauczyciel o typie dominującym zaburza emocjonalną równowagę uczniów i wpływa ujemnie na ich funkcjonowanie poznawcze. To są zachowania nauczyciela hamującego.

Dla nauczyciela o typie integrującym charakterystyczna jest postawa demokratyczna oraz respektowanie indywidualnych właściwości uczniów i uwzględnianie różnic w ich psychicznym funkcjonowaniu. Taka postawa wywołuje u uczniów poczucie pewności siebie i ufności we własne siły oraz wpływa korzystnie na motywację do nauki. Jest to postawa nauczyciela wyzwalającego¹⁷.

¹⁴ M. G r z e g o r z e w s k a, *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, „Chocwanna” 5(1938), za: S. K o r c z y Ń s k i, *Obraz nauczyciela*, Opole 2002, s. 43.

¹⁵ M. G r z e g o r z e w s k a, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl II, Warszawa 1958.

¹⁶ S. B a l e y, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1960, s. 247.

¹⁷ Zob. K o r c z y Ń s k i, *Obraz*, s. 42.

W literaturze naukowej najbardziej rozpowszechniany jest opis trzech podstawowych typów nauczycieli zależny od stylu oddziaływań wychowawczych: autokratycznego, demokratycznego i liberalnego¹⁸.

Nauczyciel autokratyczny jest wrogo nastawiony do dzieci, stawia grupie zadania bez dyskusji z nią. Udziela pochwał i kar jednostkom w grupie na podstawie oceny ich stosunku do niego. Prowadzi do dezintegracji grupy, narastania rywalizacji między członkami i stwarza tendencję do naruszenia jej zwartości.

Tendencje do kierowania autokratycznego wiąże się z małą plastycznością percepcyjną osobowości, niezróżnicowanym spostrzeganiem innych, nastawieniem introwertycznym, nieśmiałością emocjonalną oraz skłonnością do depresji i nadmiernej samokontroli. Postawa autokratyczna wynika z przesadnego dydaktyzmu szkoły jako instytucji, w której przeważa funkcja informacyjna nad funkcją kształcącą i wychowawczą, czyli przerost nauczania podającego nad nauczaniem bardziej unowocześnionym, jak nauczanie wielostronne i problemowe, liczące się z potrzebami, motywami, uzdolnieniami, możliwościami uczniów.

Nauczyciel liberalny jest niezdecydowany, niepewny w postępowaniu, mało decyzyjny, czeka na jakieś dyrektywy i zaślania się przepisami. Nie ma jasno przemyślanych celów, decyzje pozostawia grupie. Ani nie pobudza, ani nie zniechęca uczniów do pracy zarówno na lekcji, jak i w domu. Nie uczestniczy w ich pracach i poczynaniach, nie pomaga swą radą, nie podsuwa pomysłów, nie zajmuje się uczniami. Grupa kierowana przez takiego nauczyciela nie przejawia zapału do pracy i odpowiedzialności za nią, nie orientuje się w tym, co należy robić, często uchyla się od pracy. Między uczniami oraz uczniami a nauczycielem brakuje współdziałania. Stosunki obojętne wyzwala ją u dzieci niechęć, upór i wydatnie osłabiają oddziaływanie wychowawcze, a niekiedy wręcz je udaremniają.

Zarówno nauczyciel skoncentrowany na programie i egzekwujący opanowanie treści programowych, jak również obojętny na los i pracę dziecka w szkole, to w efekcie typ nauczyciela hamującego.

Nauczyciel typu demokratycznego żyje problemami grupy, autentycznie nią kieruje i czuje się za nią odpowiedzialny. Wymienia poglądy z uczniami, planuje i współpracuje z grupą (klasą). Zajmuje się jednostkami, nie tracąc zainteresowania całą grupą. Stosuje wzmocnienia nie tylko pozytywne, ale

¹⁸ A. J a n o w s k i, *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Warszawa 1974; t e n ż e, *Psychologia wychowawcza a zagadnienia wychowania*, Wrocław 1980; M. Ł o b o c k i, *Trudności wychowawcze w szkole*, Warszawa 1989.

i negatywne, lecz czyni to w sposób obiektywny i wyważony. Nauczyciel akceptuje młodzież, życzliwie jest do niej nastawiony, emocjonalnie zaangażowany w działania na rzecz uczniów, stara się wnikliwie poznać ich warunki domowe i respektuje indywidualne właściwości i różnice. Chce uczniów zrozumieć i wywierać na nich wpływ. Pobudza do aktywności i osiągnięcia lepszych wyników. Postawa empatii rzutuje na trwałość kontaktów i jakość stosowanych metod.

Uczniowie kierowani w sposób demokratyczny chętnie wykonują powierzone zadania i prawidłowo reagują na postawę nauczyciela. Praca uczniów w zakresie powierzonych zadań jest na dobrym poziomie. Są w stosunku do siebie pełni szacunku i mają poczucie odpowiedzialności. Atmosfera wychowawcza przesycona demokratyzmem wyzwala pozytywne uczucia u wychowanków: wzajemne zaufanie, sympatię i życzliwość.

Z badań wynika, że nauczyciele kierujący demokratycznie różnią się od nauczycieli kierujących autokratycznie tym, że są bardziej pewni siebie, nastawieni ekstrawersyjnie, raczej optymistyczni, bardziej zrównoważeni emocjonalnie, beztroscy w postępowaniu i nie wykazują nadmiernej samokrytyki, przywiązują większą wagę do społecznych wartości działania. Takie zachowania są charakterystyczne dla nauczyciela wyzwającego.

Do wymienionych typologii nawiązuje Zbigniew Zaborowski¹⁹. Autor ten wyodrębnia cztery typy nauczycieli, z których tylko jeden jest typem wyzwającym. To nauczyciel stymulatywny, który akceptuje uczniów, odnosi się do nich z życzliwością i zaufaniem, traktuje ich jako współpartnerów. Uczniom zaniebującym się w nauce i trudnym pod względem wychowawczym stwarza warunki do zmiany postaw i zachowania, stara się zredukować ich lęki, podnosić samoocenę i wiarę we własne siły. Częściej stosuje wzmocnienia pozytywne niż kary. Stosunki nauczyciela z uczniami są przyjazne i bliskie, nie doprowadzają jednak do zbytnej poufałości. U nauczycieli o typie stymulacyjnym dominują zachowania wspierające, nawiązujące lub podtrzymujące kontakt emocjonalny.

Pozostałe typy wykazują cechy nauczyciela hamującego. Nauczyciel o typie rzeczowym poprawnie realizuje zadania dydaktyczno-wychowawcze, jest w miarę sprawiedliwy, ale nie dostrzega indywidualnych problemów i potrzeb uczniów, nie nawiązuje z nimi bliższego kontaktu. Nauczyciel o typie obojętnym nie wykazuje zainteresowania problemami uczniów, ich trudnościami, konfliktami, pozostawia ich sprawy własnemu biegowi. Jego

¹⁹ Z. Z b o r o w s k i, *Psychologiczne problemy wychowania*, Warszawa 1977.

oddziaływania wychowawcze są przypadkowe. Zainteresowanie uczniami lub klasą przejawia dopiero w przypadku zaistniałych poważniejszych ekscesów. Nauczyciel o typie konfliktowym narzuca uczniom swoją wolę, opinie i decyzje, częściej karze, a rzadziej nagradza, z byle powodu krytykuje, drwi, wyśmiewa się z uczniów i wyraża niechęć. Wywołuje w nich przykre stany emocjonalne, prowadzące do zerwania kontaktu, zaburzeń zachowania i naruszenia struktur regulacyjnych.

Trzy lata później Z. Zaborowski²⁰, opierając się na interpersonalnej teorii osobowości, wyodrębnił cztery podstawowe typy osobowości nauczycieli przejawiające się w stosunkach interpersonalnych, powtórnie koncentrując uwagę na cechach nauczyciela hamującego. Jedynym nauczycielem wspierającym jest ten, kto ma osobowość podnoszącą: występuje w zachowaniu skierowanym na stymulowanie rozwoju innych ludzi poprzez samowychowanie, umożliwienie im zaspokajania potrzeb i pomaganie w trudnościach. Nauczyciel o osobowości podnoszącej oddziałuje konstruktywnie na uczniów, jest nastawiony na rozwój jednostki. Zachowuje się przyjaźnie i życzliwie, ułatwia wypowiedzi, daje wskazówki, wyjaśnia, rozwija wypowiedzi uczniów. Uwzględnia różnice indywidualne między uczniami. Inaczej odnosi się do ucznia trudnego wychowawczo, agresywnego, inaczej do biernego, uśmiechniętego.

Pozostałe cechy charakteryzują nauczyciela hamującego. Osobowość wymienna ma tendencje do zachowania polegającego na świadczeniu usług na zasadzie uczuciowej wzajemności i uznawanych wartości. Nauczyciel o osobowości wymiennej prowadzi z uczniami dialog, pyta o ich zdanie, prosi o informacje, ale reaguje „wymienne: coś za coś”. Osobowość obniżająca nastawiona jest na osiągnięcie satysfakcji z osłabienia i ograniczenia innych, których traktuje instrumentalnie. Nauczyciel o osobowości obniżającej nastawiony jest na blokowanie potrzeb. Działa destrukcyjnie na uczniów, niszczy więź społeczną w klasie. Osobowość neurotyczna ma trudności i niepowodzenia w pełnieniu ról społecznych, wywołuje konflikty związane z dezintegracją wewnętrzną i brakiem konsekwencji w zachowaniu. Nauczyciel o osobowości neurotycznej jest przyczyną zaburzeń emocjonalnych uczniów. Często ich krytykuje, wyraża niechęć, wyśmiewa, dyskredytuje, blokuje komunikację, przerywa wypowiedzi.

²⁰ Z. Z a b o r o w s k i, *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1980.

Anna Jakubowska²¹ wyróżniła siedem typów zachowań nauczycieli, i podobnie mocno zachwiana jest równowaga pomiędzy typami pozytywnymi i negatywnymi. Jedynie pierwsze dwa to typ wyzwalający:

1. Typ wspierający: cierpliwe wyjaśnianie, pomaganie w przezwyciężaniu trudności, rozbudzanie wiary we własne siły i możliwości.

2. Typ nawiązujący i podtrzymujący kontakt emocjonalny: uśmiech, rozmowa na wspólne tematy, respektowanie potrzeb i życzeń uczniów.

Pozostałe typy wymienione przez autorkę to typy hamujące rozwój.

3. Typ agresywny: atakowanie słowne, obrażanie, poniżanie, wyrażanie lekceważenia, atakowanie fizyczne lub symboliczne (obraźliwe gesty, ironia, ostre kary).

4. Typ korygujący i hamujący: ostre formułowanie poleceń, nadmierna ingerencja, upominanie, wprowadzanie modyfikacji, krytykowanie.

5. Typ niezaangażowany: doraźne proste czynności wychowawcy, adekwatne do zewnętrznych warunków danej sytuacji.

6. Typ neurotyczny: obarczanie uczniów winą za własne niepowodzenia, niewspółmierność reakcji do bodźców, nieadekwatne zachowanie do sytuacji, niekonsekwencja.

7. Typ pozorujący kontakty: takie zachowania nauczyciela, których rzeczywista treść jest zafałszowana przez udawaną, nieautentyczną reakcję wychowawcy, np. pozorna pomoc.

Berta Strycharska-Gać²² na podstawie wyników badań wyodrębniła cztery typy nauczycieli, wśród których jedynie profesjonalista to nauczyciel wyzwalający. Pozostałe typy: nauczyciel zniechęcony, nowicjusz rozczarowany oraz rutyniarz wykazują cechy nauczyciela hamującego.

Nauczyciel profesjonalista trwa na drodze samorozwoju, doksztalca się i dba o awans zawodowy, chętnie współpracuje z kolegami, wymieniając doświadczenia, oraz z rodzicami, wkłada maksymalny wysiłek do realizacji założonych celów, dba o wielostronny rozwój uczniów i troszczy się o udane kontakty interpersonalne. Pełen pasji i inicjatywy realizuje założony program, umiejętnie wprowadzając elementy innowacji. Kochający pracę z dziećmi i młodzieżą, szanuje ich prawa.

Nauczyciel zniechęcony nie radzi sobie z problemami wychowawczymi, które kosztują dużo wysiłku i samozaparcia. Nie jest leniwy i nie poddaje się

²¹ Za: A. G u r y c k a, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990, s. 146.

²² B. S t r y c h a r s k a - G a ć, *O profesjonalistcie, rutyniarzu i nie tylko*, „Nowe w Szkole” 10(2006), s. 14-17.

od razu, ale narastające patologiczne zachowania uczniów przerastają go. Mimo poświęcenia i szczerzej chęci sprostaniu wyzwaniom szkolnym, wycofuje się z pracy w danej placówce, z poczuciem smutku, niespełnienia się, bezsilności i porażki.

Nauczyciel – nowicjusz rozczarowany nastawiony jest wyłącznie na „nadawanie”, natomiast nie przywiązuje zbyt dużej wagi do „odbioru”. Zalewanie uczniów informacjami lub nowościami bez uważnej ich obserwacji zmniejsza szansę na powodzenie. Brak elastyczności i kurczowe trzymanie się konspektu również czyni zajęcia mało efektywnymi, tym bardziej że w praktyce sprawy nabierają innego toku. Usilne dążenie do perfekcji może doprowadzić do usztywnienia. Wskaźnikiem jego sukcesu pedagogicznego są wysokie osiągnięcia uczniów w zakresie prowadzonego przedmiotu, a nie dobre samopoczucie uczniów.

Nauczyciel rutyniarz nie dba o podstawowe potrzeby uczniów. Rutynowo podchodząc do swoich obowiązków, nie stara się dynamicznie rozwijać mikrosystemu szkolnego. Standardowo podaje uczniom wiedzę, pomija ich refleksyjność, jest mu obojętne, jak czują się podopieczni. Jego działalność sprowadza się do przeprowadzenia zajęć bez entuzjazmu i pasji. Są nudne i nie motywują do samodzielnego myślenia i poszukiwania.

Dokonane porównanie prowadzi do niepokojących wniosków, inspirujących do badań.

Pedeutolodzy – badacze w większości przytoczonych typologii, wymieniali zdecydowanie więcej negatywnych cech osobowości nauczyciela, tych cech, które M. Grzegorzewska nazwała hamującymi. Czy to znaczy, że nauczyciele w szkole nie budują z uczniami relacji opartych na miłości?

Koncentracja uwagi na wyposażaniu w wiedzę i umiejętności kandydatów na nauczycieli, spowodowała, że zapomniano o ich wychowawczym kształtowaniu. Wiemy kim są, ale nie wiemy – jakimi są! Czy podejmą zadania autoformacyjne? Szkolne osiągnięcia motywacyjne zakładają, że uczeń, student wie, jak wykonać zadanie, ale nie wiemy, czy chce je wykonać – co zrobić, żeby chciał?

Ciągłe modyfikacje systemu edukacji, w tym treści kształcenia i jednocześnie kończenie każdego etapu edukacji ogólnopolskim sprawdzianem czy testem kompetencji ucznia, są *de facto* stałym rozliczaniem nauczycieli ze sprawności wyposażania ucznia w wiedzę i umiejętności, i to one wymuszają szybkie tempo pracy na lekcji i zaniechanie nie tylko indywidualizacji procesu kształcenia, ale i oddziaływania wychowawczego.

Obciążenie nauczycieli sformalizowanymi wymaganiami ścieżki awansu zawodowego wymaga od nich podejmowania działań nie zawsze zgodnych z rozumieniem zadań własnego rozwoju czy rozwoju swoich uczniów.

Coraz więcej publikacji jest wynikiem podejmowanych analiz i badań tematyki związanej z wypaleniem zawodowym – jako reakcją na stres, poczuciem zniechęcenia, niewiary w sens wysiłku edukacyjnego. Dlaczego to zjawisko coraz częściej dotyka nauczycieli?

Czy w tej sytuacji, w jakiej znajduje się polska szkoła, zapomniano o relacji miłości postulowanej przez przywołanych wcześniej badaczy, czy też wyparto ją zastępując nieokreślonym wielośłowiem, za którym nic się nie kryje, oprócz niejednoznacznych deklaracji.

Czy jesteśmy w stanie przewidzieć, co wydarzy się w najbliższej przyszłości zarówno w życiu osobistym każdego z nas, jak i w skali społecznej, narodowej a tym bardziej globalnej?

W dalszym ciągu pozostajemy w punkcie problemów, których nie można rozwiązać bez uporządkowania aksjologicznego. Arogancja badaczy polega na ich przekonaniu, że dzisiejsze rozwiązania będą doskonale sprawdzały się w przyszłości. Żeby można było odpowiedzieć na pytanie, jak przygotować się do aktywnego udziału w kreowaniu przyszłości, zanim „zabierzemy się” do przygotowywania młodszego pokolenia do życia w zmieniającym się błyskawicznie świecie, musimy rozróżnić dwa rodzaje pytań nieustannie stawianych w pedagogice, a w szczególności w pedeutologii. Jaki nauczyciel jest i jaki być powinien – w tych pytaniach odnajdujemy akcent instrumentalny – odnoszący się do kształcenia nauczycieli, do nabywania przez nich wiedzy i umiejętności prowadzących do jak najskuteczniejszego wykonywania zawodu, który dziś coraz częściej przybiera nazwę edukatora. Pytanie postawione inaczej: jakim nauczyciel jest, a jakim być powinien – dotyczy kierunkowej interpretacji zawodu nauczycielskiego – wtedy mówimy o osobie nauczyciela i zadaniach orientujących kandydata na nauczyciela na podejmowanie działań zarówno autoformacyjnych, kształtowanie postawy odpowiedzialności za siebie samego, jak również za wykonywane przez siebie zawodowe zadania, w tym podmiotowy kontakt z uczniem.

Uznając dorobek pedeutologii za znaczący dla nauk pedagogicznych, możemy jednak odnaleźć inne stanowisko, w którym uznano, że postawienie pytań o osobę nauczyciela jest odzwierciedleniem myślenia, które nie jest wolne od myślenia życzeniowego, od wyobrażeń opartych na mitach i stereotypach²³.

²³ Zob. M. N o w a k - D z i e m i a n o w i c z, *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*, Toruń 2001, s. 13-14.

Wyobrażenia składające się na myślenie mityczne, odnoszą się do pozaracjonalnych form świadomości, do tych form narracji, które obejmują fakty, zdarzenia, osoby i procesy tworzące wzorzec dla działań perspektywicznych. Mity układają się we wzorzec, w którym wyczuwana jest archaiczność i jednocześnie aktualna siła oddziaływania. Stereotyp to wytwór świadomości mający często w sobie ślad mitu, ale odpowiednio zracjonalizowanego. Podporządkowany jest on celom pragmatycznym: usprawiedliwia postępowanie społeczne, które odwołuje się do schematycznych uzasadnień typu: czarne-białe, przyjmując, że są one dostatecznie zrozumiałe, powszechnie dostępne i jednocześnie zdefiniowane.

Jako najbardziej pierwotne archetypiczne struktury nauczycielskiego mitu uznano: prowadzenie za sobą, związane ze zdobywaniem i przyciąganiem uczniów, nakłanianiem ich do naśladownictwa, fascynowaniem, przekazywaniem wiedzy o świecie, często wymuszaniem posłuszeństwa i uległości; wskazywanie perspektywy autokreacyjnej, związane z ukazywaniem możliwości kreowania siebie i świata, wskazywanie drogi rozwojowej poprzez inicjację, rytuały, progi, fazy i etapy zewnętrznej i wewnętrznej przemiany podmiotu; obietnica osiągnięcia istotnej dla podmiotu wartości, uzyskanie sprawności, wiedzy, władzy, prestiżu, statusu materialnego, niezależności²⁴.

M. Nowak-Dziemianowicz stoi na stanowisku, że wiele z funkcjonujących w literaturze opisów roli nauczyciela jest formą uobecnienia przytoczonych powyżej mitów. Sądzi także, iż niemożliwe jest uwolnienie się w myśleniu o roli nauczyciela, funkcji, jaką ma on współcześnie do spełnienia, od życzeń, norm, oczekiwań oraz mitów. Przyznaje także, iż mity w myśleniu o nauczycielu, zwłaszcza rozpoznane, poddane krytycznemu namysłowi oraz refleksji, nie są niczym niebezpiecznym, deformującym sposób patrzenia na nauczyciela. „Warto się im przyglądać, szukać źródeł, opisywać przejawy ich obecności, nie warto zaś demonizować ich funkcji, jako konstruktów odpowiedzialnych za przekształcenie idei nauczyciela uczącego życia po ludzku w problem racjonalności, sprawności i władzy, pozbawiający edukacyjną relację osobotwórczego i humanizującego pierwiastka”²⁵.

²⁴ Por. A. A. K o t u s i e w i c z, *Mit nauczyciela i misja nauczycielskiego zawodu*, w: *Tradycja i wyzwania. Edukacja. Niepodległość. Rozwój*, red. K. Paćławska, Kraków 1998, s. 126.

²⁵ N o w a k - D z i e m i a n o w i c z, *Oblicza nauczyciela*, s. 13.

III. PROPOZYCJA PEDAGOGIKI PERSONALISTYCZNEJ

Podstawową przyczyną tej sytuacji według ks. Marka Dziewieckiego²⁶ jest zawężona lub naiwna wizja człowieka, na której opierają się dominujące obecnie koncepcje wychowania czy teorie psychologiczne. Przyczyn kryzysu zachodniej cywilizacji i zarazem wychowania należy szukać w błędnych koncepcjach filozoficznych, które znajdują swoje przełożenie właśnie na systemy wychowania, społeczne, polityczne, na swój sposób formując ludzi. Fałszywe rozumienie człowieka jako osoby może prowadzić do dwóch skrajności, redukcji wychowania do procesu socjalizacji, bądź drugiej strony do przesadnego wyakcentowania indywidualizmu i relatywizmu, do czego dochodzi w państwach liberalnych. Gdy jedni „nową filozofię” cenią za wolność, drudzy przeklinają ją za relatywizm. To na tym styku wychowanie chrześcijańskie „do wolności” zostaje skonfrontowane z postmodernistyczną „wolnością od”²⁷. Trudno się dziwić, że obecnie edukacja przeżywa głęboki i rozległy kryzys.

Pedagogika personalistyczna dostrzega w człowieku świat sam w sobie, który swe istnienie zawdzięcza Bogu, będąc stworzonym na Jego obraz i podobieństwo. Egzystencja ludzka jest więc darem, w który wpisuje się zadanie stawania się na wzór Tego, z którego wzięła początek. Ten pierwiastek zarówno w antropologii, jak i w pedagogice personalistycznej jest traktowany jako priorytetowy (immanentność i transcendentność bytu ludzkiego). Jednym z największych współczesnych orędowników pedagogiki personalistycznej był Jan Paweł II, który w swoich encyklikach, adhortacjach, listach, przemówieniach i homiliach podkreślał, że jej podmiotem jest osoba i dlatego jest nieporównywalna z jakąkolwiek twórczością dokonywaną względem martwej materii, stanowiącej jedynie przedmiot czynności.

Obserwując reorientację pedagogiki ze *scire propter ipsum scire* (poznawać ze względu na samo poznanie; poznać, aby wiedzieć) na *scire propter uti* (poznać, aby korzystać), jesteśmy świadkami procesu ścierania się różnych cywilizacji. Utylitaryzm w sferze materialnej prowadzi do przekształcenia nauki w technologię, a w sferze humanistycznej – do przekształcenia pedagogiki w ideologię. Nie moralność, nie sztuka, nie religia, nie dziedzictwo

²⁶ M. D z i e w i e c k i, *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*, Kraków 2003.

²⁷ W. C i c h o s z, *Czytelność aksjologiczna nauczyciela-wychowawcy*, „Studia Gdańskie” 18-19(2005-2006), s. 128.

greckie i rzymskie, nie chrześcijaństwo, ale właśnie nauka i technika są dziś traktowane jako uniwersalny wkład do kultury światowej²⁸.

Wychowanie ma na względzie dobro człowieka w perspektywie całego jego życia, jak również osiągnięcia celu ostatecznego. Ta „uprawa rozumu”, aby ten sam następnie mógł uprawiać podmiot, którego jest władzą, ma dla życia człowieka znaczenie kluczowe. Doceniając rolę i wagę nauki w kulturze, należy również widzieć jej źródła, granice i cel.

W kontekście powyższych sformułowań można doświadczyć prawdziwości stwierdzenia, że powołanie nauczyciela jest dla niego darem i jednocześnie zadaniem. Nauczyciel zatroskany to przede wszystkim świadek, autentyczny entuzjasta, pasjonat, kochający to, co robi, człowiek prawdziwy (odróżnia dobro od zła, prawdę od fałszu). Te cechy są dzisiaj priorytetowe, albowiem nie opisy rzeczywistości, nie mechanizmy kulturowo-socjologiczne zdecydują o przyszłości, ale świadectwo życia, tożsamość chrześcijańska i czytelność aksjologiczna nauczyciela „tu i teraz”²⁹.

Ważnym dopełnieniem tej tematyki jest odniesienie do miłości jako podejmowanego zadania – to zadbanie o rozwój „cywilizacji miłości”, której Jan Paweł II poświęcił wiele uwagi w swoich dziełach, działaniach i świadectwie życia.

Z tekstów dotyczących „cywilizacji miłości” wynika, że jej istotą jest miłość jako środek kształtowania lepszego świata. Miłość tę Karol Wojtyła – Jan Paweł II pojmował jako bezinteresowny dar z siebie na rzecz drugiego człowieka, jako afirmację drugiego-bliźniego i służbę dobru wspólnemu poprzez zaangażowanie woli po stronie tegoż dobra³⁰.

Opierając się na tekstach Jana Pawła II – Karola Wojtyły można wysunąć wniosek, że „cywilizację miłości” tworzą cztery prymaty: prymat osoby przed rzeczą; prymat bardziej „być niż mieć”; prymat etyki przed techniką oraz prymat miłości przed sprawiedliwością³¹.

Prymat osoby przed rzeczą wynika z faktu bycia przez człowieka – osobą. Dla Wojtyły osoba to ktoś wyjątkowy w całym Kosmosie. Tak wyjątkowy, że właśnie tylko dla niego ukuty został termin „osoba”. Stało się tak dlatego, że osoby nie można określić jedynie, jak czyni się to wobec wszystkich in-

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, s. 130-136.

³⁰ Zob. E. Ł a t a c z, *Próby wykorzystania skautingu Andrzeja Małkowskiego do wychowania do „cywilizacji miłości” Jana Pawła II*, w: *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, red. A. Petkovicz, Lublin 2009, s. 225-241.

³¹ Por. J. C z a r n y, *Jana Pawła II wizja „cywilizacji miłości”*, Wrocław 1994.

nych istot żywych, biologicznym terminem „jednostka gatunku”. Nie można tego zrobić dlatego, że człowiek-osoba to coś więcej niż tylko jednostka gatunku, osoba to – jak wyraził się Karol Wojtyła – „jakaś szczególna pełnia i doskonałość bytowania”. Wypływa ona z tego, że człowiek-osoba oprócz materialnego ciała ma jeszcze duchowe wnętrze wraz z obecnym w nim życiem wewnętrznym, które zawdzięcza posiadanemu przez siebie rozumowi i wolności. Dzięki rozumowi i wolności człowiek jest jedynym w swoim rodzaju podmiotem, jest „kimś” a nie „czymś”³².

Życie wewnętrzne to życie duchowe. Znamienną cechą tego życia jest to, że koncentruje się ono wokół prawdy i dobra³³. Poprzez wnętrze człowiek tkwi także w życiu zewnętrznym, w świecie przedmiotowym. Ta relacja ze światem zewnętrznym ma specyficzny charakter w przypadku człowieka inny niż w przypadku pozostałych bytów. Objawia się ona w tym, że poprzez swoje wnętrze osoba może kontaktować się ze światem niewidzialnym, a więc przede wszystkim z Bogiem. Poprzez swoje wnętrze osoba kontaktuje się także z innymi osobami, innymi ludźmi. Cechą typową dla osoby jest to, że ona nie tylko reaguje na bodźce świata zewnętrznego, ale próbuje również zaznaczyć w tym świecie swoje „ja”. Ta odrębna, wyjątkowa natura dotyczy nie tylko rozumu, ale i woli związanej z realizowaniem przez osobę wolności. Za pomocą woli człowiek decyduje o tym, co chce czynić. Dzięki temu, że człowiek, osoba, ma wolną wolę, może decydować także o sobie, o swoim rozwoju, a więc sobie samemu panować, czyli być panem siebie, samostanowić o sobie. Osoba jest i powinna być samodzielna w swoich poczynaniach. Z tą cechą osoby związana jest też jej druga właściwość, a mianowicie jej nieprzekazywalność, niedostępność. Cecha ta łączy się z wnętrzem osoby, z jej samostanowieniem, a więc ostatecznie z jej wolną wolą.

Osoba ze względu na swą wyjątkowość dominuje nad resztą stworzenia i powinna być afirmowana, miłowana, a nie używana jak rzecz. Jest więc ona godna miłości ze względu na swoją specyficzną godność. Zasada prymatu osoby przed rzeczą domaga się nie czynienia z niej rzeczy, czyli środka do własnego celu. Zasada ta wynika jednak nie tylko z godności takiego odniesienia i postawy względem osoby, ale także ze sprawiedliwości, ponieważ działanie sprawiedliwe to takie, które oddaje każdemu to, co mu się słusznie należy.

³² Karol Wojtyła określenia podmiotu używa w sposób realistyczny, odmienny od rozumienia tego pojęcia przez filozofię świadomości, podmiotu. Por. K. W o j t y ł a, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 23 n.; t e n ż e, *Osoba i czyn*, Lublin 1994, s. 73 n.

³³ W o j t y ł a, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 23-25.

Podobny skutek ma – wspomniane już wcześniej – urzeczowianie osób przez innych. Prowadzi ono do łamania podmiotowości drugiego, co rodzi zranienia, budzi agresję i potrzebę obrony przed urzeczowieniem, a to niszczy dobre, oparte na zaufaniu relacje międzyludzkie i prowadzi do konfliktów, które wzmacniają cywilizację śmierci.

Prymat „być niż mieć” wypływa z analizy ludzkiego czynu, czyli działania świadomego i dobrowolnego. Każdy czyn ludzki zawiera w sobie, według Karola Wojtyły, dwie warstwy, a mianowicie: warstwę przechodnią oraz nieprzechodnią.

Warstwa przechodnia to te elementy czynu osoby, które dotyczą otoczenia, w którym ona żyje. Warstwa nieprzechodnia natomiast to te elementy czynu, które osadzają się we wnętrzu osoby. Każdy więc czyn pozostaje w osobie, kształtując jej wnętrze. Dlatego nie ma czynów obojętnych dla ich sprawców, stąd ogromna odpowiedzialność przed sobą samym za dokonywane czyny. Nieprzechodnia warstwa czynu łączy się z wnętrzem i istnieniem osoby, jej byciem; jest więc jej bliższa niż warstwa przechodnia, która dotyczy świata zewnętrznego. „Być” powinno więc dominować nad „mieć”.

Pojawia się też pytanie, w jaki sposób osoba spełnia się, czyli realizuje własne „być”. Jest kilka sposobów spełniania się osoby, a mianowicie:

- poprzez realizowanie autentycznych wartości w codziennym życiu, a więc realizowanie prawdy, dobra, piękna i świętości
- poprzez podmiotowe, to znaczy oparte na życzliwości i wolne od utylitaryzmu kontakty z innymi osobami
- poprzez uczestniczenie w życiu Boga, które dokonuje się przez wiarę, między innymi na modlitwie.

Ten trzeci rodzaj rozwoju osoby, według Wojtyły, ma najbardziej pełny charakter, ponieważ uczestnictwo w życiu Boga spełnia człowieka we wszystkich jego wymiarach i prowadzi do zaspokojenia jego najgłębszych oraz najszlachetniejszych potrzeb i tęsknot. Prymat ten nie oznacza rezygnacji z zabiegania o dobra materialne, ale próbuje dopomóc uporządkować główne cele naszego codziennego życia.

Prymat etyki przed techniką związany jest również z koncepcją czynu ludzkiego. Skoro warstwa nieprzechodnia, w której osadzają się realizowane przez nas wartości, jest bliższa osobie niż warstwa przechodnia, to należy działać etycznie w opanowywaniu świata zewnętrznego, etyka powinna dominować nad techniką.

Inne wyjaśnienie tego prymatu wypływa z faktu, że człowiek jest zawsze sprawcą czynu, także tego technicznego, a więc dobro lub zło związane z działaniem technicznym osadza się w nim, za co przed sobą odpowiada, ale

odpowiada także przed innymi, ponieważ jego techniczne działania dotyczą także często ich losów. Warto w tym miejscu dodać, że obecnie relacja etyka–technika została zaburzona i typową cechą naszych czasów jest nienadążanie rozwoju moralnego za rozwojem naukowo-technicznym, obserwujemy zjawisko eksplozji wiedzy i regresji samowiedzy. Prymat etyki dotyczy nie tylko rzeczywistości technicznej, ale naukowej i artystycznej.

Prymat miłości przed sprawiedliwością wynika z istoty miłości i sprawiedliwości. Sprawiedliwość odnosi się do relacji rzeczowych ze względu na osoby i oznacza tyle, co oddanie każdemu tego, co się mu należy. Ustalanie jednak zakresu tego, co się komuś należy, jest trudnym i niebezpiecznym momentem, ponieważ łatwo tu o niesprawiedliwość, stąd sprawiedliwość potrzebuje uzupełnienia przez jakąś inną zasadę. Tą zasadą może być właśnie miłość jako zaangażowanie woli zarówno po stronie dobra pojedynczych osób, jak i dobra wspólnego. Miłość gwarantuje autentyczną sprawiedliwość, a nawet powinna dominować nad nią.

Z prymatem tym łączy się dodatkowo kwestia miłości miłosiernej, czyli miłosierdzia. Trzeba przyznać, że pojęcie to uległo w toku dziejów pewnemu zniekształceniu. Przyczyniła się do tego w głównej mierze filantropia, w której bardziej chodziło o interesy obdarowującego niż dobro obdarowywanego. Przyczyn niedoceniań miłości miłosiernej można doszukiwać się także w powszechnym dziś przekonaniu, że postęp naukowo-techniczny a nie miłość ma moc przemiany ludzkich serc i świata. Warto więc w tym miejscu zastanowić się nad tym, czym jest miłość miłosierna. Miłości tej można przypisać trzy cechy, a mianowicie:

- identyfikuje się ona z tym, kogo pragnie sobą obdarzyć. Nie jest sentymentalizmem, ale głębokim utożsamieniem
- łączy się z poszkodowanym i wywyższa go, pragnąc poprawy jego losu. Dąży do osiągnięcia przez niego autentycznej pełni rozwoju, czyli spełnienia
- potrafi patrzeć głęboko i wydobywać dobro spod wszelkich nawarstwień zła będących w świecie i osobie, umie odnaleźć dobro tam, gdzie wszyscy już zwątpili w jego istnienie.

Te trzy cechy: utożsamienie, pragnienie spełnienia i umiejętność życzliwego patrzenia na miłowanego są cechami miłości miłosiernej, a więc także tej, którą każdego z nas kocha Bóg. Dlatego czasami mówi się o miłości miłosiernej jako o drugim imieniu Boga. Miłość miłosierna mnoży więc dobro tak w świecie zewnętrznym, w innych, jak i w tych, którzy ją czynią.

Pomiędzy omówionymi prymatami istnieją pewne relacje oraz prawda o tym, że osoba powinna być przed rzeczą, stanowi fundament cywilizacji miłości. Zasadą funkcjonowania cywilizacji jest prymat miłości przed spra-

wiedliwością. Prymat ten łączy się z taką wartością, jak świętość. Z prymatu miłości przed sprawiedliwością, jako głównej zasady funkcjonowania omawianej cywilizacji, wypływają dwie zasady szczegółowe. Jedna z nich dotyczy relacji podmiotowych, druga przedmiotowych. Do relacji podmiotowych odnosi się zasada bardziej „być niż mieć”, do przedmiotowych – prymatu etyki przed techniką. Z zasadami tymi łączą się kolejno wartości piękna i dobra. Można zatem odnieść cztery wartości, odpowiadające kolejno czterem prymatom, a więc:

- prawda odpowiada prymatowi osoby przed rzeczą
- świętość prymatowi miłości przed sprawiedliwością
- dobro prymatowi etyki przed techniką
- piękno prymatowi bardziej „być niż mieć”.

W zestawieniu tym brakuje jeszcze miłosiernej miłości Boga, który wychodząc naprzeciw człowiekowi podnosi go wzwyż i pozwala mu uczestniczyć w swoim własnym życiu, którego istotą jest miłość, dzięki czemu człowiek przekracza, transcenduje to, co w nim naturalne, i otrzymuje drugą, nową naturę, a przez to „cywilizacja miłości” może stać się faktem. Jest jednak jeden warunek tego procesu, osoba musi zapragnąć otworzyć się na miłość Bożą, musi ją dobrowolnie wybrać i pozwolić się Jej ogarnąć. Wtedy cywilizacja miłości staje się możliwa.

PODSUMOWANIE

Czy jednak możliwe jest urzeczywistnienie miłości w relacjach edukacyjnych? W jaki sposób należałoby te idee spopularyzować, a nawet wprowadzić w życie? Niemożliwe przecież i niezgodne z założeniami jest obligatoryjne wprowadzenie jej na wszystkie szczeble systemu edukacji, łącznie z etapem akademickim.

To nauczyciel – osoba decyduje o tym, jak będzie żyć i na jakich wartościach opierać swoje wybory, jak ukształtuje swoje życie i jak zbuduje relacje społeczne z uczniem – osobą. To on musi w czasie własnego wzrostu otrzymać odpowiednią ilość treści, ale też zadań i wzorców, które pomogą mu świadomie wybierać drogi i strategie postępowania. To on musi swoje życie, także zawodowe, rozumieć jako nieustanny proces, w którym miłość staje się codziennym zadaniem.

Niewątpliwie jednak warto, w tym trudnym, pędzącym w nieznanie przestrzeni i wymiary świecie, wracać do podstawowych pytań – nie tylko egzystencjalnych – ale także czynić w swoim myśleniu ład aksjologiczny. Warto

uczynić z miłości – idei – postawę, która będzie porządkowała nasze życie. Prymaty „cywilizacji miłości” stanowią jednoznaczną wskazówkę i zachętę, wręcz program do tego, by miłość uczynić zadaniem do budowania prawdziwie dobrych relacji „tu i teraz”, wokół nas, jak i stwarzać możliwość dyskretnego ale jednoznacznego zdecydowanego oddziaływania na innych, koncentrując się na tym, co prawe i służące dobru dla nas samych i naszych bliźnich.

Takie dobro może rozwijać się jedynie z miłości, w miłości i poprzez miłość.

LOVE AS A TASK – PEDEUTOLOGICAL PERSPECTIVE

S u m m a r y

The issue of the role of teachers, both individually and in a wider social realm, has changed significantly over the last decade. There is a constant need for updating the answer to the question: what is a teacher like, what should he/she be like and how to educate him/her? The analysis of pedeutological achievements shows that the term love, which is crucial to the relationship teacher-student, has been replaced with such terminology as: friendliness and fairness. In teachers' education the main emphasis has been placed on the professional qualifications while training mature, integrated personality has not been included in the course of studies. Personalistic pedagogy clearly stresses the importance of personal relationship between teacher and student, and John Paul's II „civilization of love” may become a program that facilitates introducing into teaching the Christian understanding of love as a task that one has to face when taking the responsibility for another man.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, miłość, wychowanie.

Key words: teacher, student, love, educate.