

<https://doi.org/10.34768/fp2022a6>

Edyta Bartkowiak
Uniwersytet Zielonogórski

WZORY MYŚLENIA O PROFESJI NAUCZYCIELSKIEJ W TRADYCJI PEDEUTOLOGICZNEJ

„W żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim”¹ – pisał Jan Władysław Dawid, wskazując tym samym horyzont myślenia o osobach zajmujących się edukacją. Wszak to nauczyciel przekazuje wiedzę dzieciom i młodzieży, ale przede wszystkim kształtuje ich postawy moralne i społeczne. Od tego, jak będzie to czynił i jakim ideałem służył, zależy przyszłość młodego pokolenia, co implikuje poszukiwanie najlepszego wzorca człowieka, któremu powierza się takie zadanie.

Dziś radykalnie zmienia się kontekst działań pedagogicznych. Żyjemy w poczuciu kryzysu edukacji, wśród nieustannych sporów o kształt nauczania, a także ciągłych reform systemu edukacji. W miarę jak wyczerpuje się autorytet szkoły i nauczyciela, powstają jakościowo inne zakresy zadań i ról – są one generowane skalą dokonujących się zmian. Nowe wyzwania, jakie stawia przed szkołą współczesność, rozwój nowych technologii i wielu nauk szczegółowych, a także postęp w różnych dziedzinach życia uświadamiają, że zarówno w kwestiach fundamentalnych dla człowieka, jak i w kontekście pytań o nauczyciela i jego rolę w kulturze nie ma nic lepszego niż tradycyjne źródła, a stanowią je etyka, aksjologia czy antropologia.

Z inspiracji filozofią, a zwłaszcza antropologią filozoficzną wyrosła współczesna pedagogika i koncepcje pedagogiczne, na podstawie których tworzony jest obraz nauczyciela i wychowawcy. Przedmiotem niniejszej refleksji jest próba udzielenia odpowiedzi na pytania: jak pierwotnie pojmowano rolę nauczyciela? Jak kształtował się jego wizerunek we wczesnym rozwoju pedeutologii i jakie oczekiwania, w tym wymogi etyczne, stawiano przed nauczycielami? Wreszcie, jakie teoretyczne ujęcia osoby nauczyciela daje się wyodrębnić w rozwoju myśli pedeutologicznej?

Pojęcie nauczyciela ma długą historię, natomiast naukowa refleksja nad profesją nauczycielską jest stosunkowo późna, zwłaszcza wobec wyodrębnienia się „nauczania” jako szczególnej aktywności zawodowej człowieka². Właściwe myślenie pedeutologiczne pojawia się w zasadzie dopiero w latach trzydziestych XX w. Terminem pedeutologia posłużył się prawdopodobnie po raz pierwszy na przełomie XIX i XX w. włoski pedagog i psycholog Pietro Eusebiotti na określenie psychologii nauczyciela, natomiast

1 J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1948, s. 6.

2 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2012, s. 18.

inspiratorami wyodrębnienia tej subdyscypliny wiedzy byli Edouard Claparede i Ernst Meumann. Pierwszy z wymienionych zastosował to określenie w rozprawie na temat psychologii dziecka, ujmując pedeutologię jako jeden z działów psychologii pedagogicznej, z kolei Ernst Meumann, twórca pedagogiki eksperymentalnej, postrzegał pedeutologię jako wiedzę o różnych rodzajach pracy wychowawczej i kwalifikacjach zawodowych nauczycieli³.

Pedeutologia (gr. *paideute's* – nauczyciel; *logos* – słowo, nauka) jest nauką o nauczycielu, wychowawcy. Zajmuje się zagadnieniami dotyczącymi nauczyciela, a w szczególności: doboru kandydatów do zawodu, osobowości nauczyciela, jego kształcenia, funkcjonowania, doskonalenia i rozwoju zawodowego, a także uwarunkowań tego rozwoju. Analizuje też warunki życia nauczyciela, jego role społeczne i pozycję w strukturze społeczeństwa. Ujmuje go w określonym kontekście jego funkcjonowania⁴.

Geneza nauczycielstwa

Termin nauczyciel łączono zawsze z osobą, która naucza i pełni funkcje edukacyjne. Pierwsi nauczyciele wywodzą się ze starożytnej Grecji, ze szkoły ateńskiej. Grecy określali proces edukacyjny za pomocą dwóch kluczowych pojęć: *techne* i *paideia*. Pierwsze określenie było używane do definiowania sztuki nauczania, „co wiązało się ściśle z działaniem według reguł, a więc z nauką czytania, pisania i nauczaniem pewnych konkretnych umiejętności zawodowych [...], a więc głównie tego, czego syn mógł się nauczyć od ojca”⁵. Ta sfera edukacji była dla starożytnych czymś podrzędnym, co w żaden sposób nie mogło zastąpić ogólnego wychowania duchowego i fizycznego, określanego mianem *paideia*. Grecki ideał *paidei* zawierał kilka cech szczegółowych. Zakładał mianowicie, że człowiek posiada wielką wartość, wyrażoną pełnią wszystkich sił i zdolności natury ludzkiej, co zawiera się w pojęciu *arete* – cnota, zaleta, doskonałość wszelkiego rodzaju. W centrum wszelkich wartości znajduje się człowiek, począwszy od wartości fizycznych związanych z ludzkim ciałem po wartości intelektualne i społeczno-moralne. Celem wychowania staje się *kalokagathia*, czyli harmonijne łączenie tego, co piękne i dobre w człowieku (*kalos kai agathos*). Piękno odnosi się do perfekcyjnego ukształtowania i wyćwiczenia ciała, dobro zaś to nie tylko wartość postrzegana w kategoriach moralnych, ale również rezultat doskonalenia wszelkich władz i zdolności ludzkich: mądrość, roztropność, kultura osobista, zdolności polityczne – wszystkie te cechy skupiały się w greckim pojęciu *aner agathos* (mąż, człowiek szlachetny)⁶.

3 J. Szempruch, *Pedeutologia*, Kraków 2013, s. 14.

4 C. Banach, *Pedeutologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. U. Śmietana, t. IV, Warszawa 2005, s. 301.

5 E. Kukuła, *Ideał arete w piśmiennictwie okresu archaicznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2002, nr 1, s. 25-26.

6 A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008, s. 15.

Zadaniem nauczycieli w szkole ateńskiej było więc wprawienie dziecka w czysto techniczne umiejętności, jak czytanie, pisanie czy gra na instrumencie. Praca gramaty-
sty bądź lutnisty była raczej nisko ceniona, nie oczekiwano od nauczyciela rezultatów
wychowawczych jego działań, stosował określone praktyki edukacyjne, skuteczne
i możliwe do zrealizowania, niekoniecznie sprzyjające dziecku, a przy tym dość rygo-
rystyczne (nauczał pamięciowo, odwoływał się do kar fizycznych).

Ze starożytności wywodzi się znany nam współcześnie pedagog (od gr. *pais*, dopeł-
niacz *paidos* – dziecko, chłopiec, *ago* – prowadzę, imiesłów *agagos* – prowadzący), przy
czym miał on niewiele wspólnego z dzisiejszym pojmowaniem roli tego specjalisty.
W realiach greckich pedagog był niewolnikiem odprowadzającym chłopca do szkoły
na naukę do nauczycieli podstawowych umiejętności. Niósł pomoce dydaktyczne
typu rylec, tabliczkę woskową albo krzemową, po czym asystował uczniowi w proce-
sie nauczania. Wyraźnie rysuje się zatem różnica pomiędzy antycznym nauczycielem
a pedagogiem. Co ciekawe, pierwotnym zajęciem pedagoga było odprowadzanie chłop-
ców wolnych obywateli greckich na miejsce ćwiczeń fizycznych, zwane palestrą, gdzie
przygotowywali się oni do zawodów na cześć Zeusa, ćwicząc *pentathlon*, czyli pięciobój:
skoki, biegi, rzut dyskiem, oszczepem i zapasy⁷. Można więc przyjąć, że to wychowanie
fizyczne dało początek pedagogice. *Paidagogos* z opiekuna na stadionie przemienił się
z czasem w nauczyciela – wychowawcę, który kształcił chłopca umysłowo i moralnie.
Całość tych zabiegów zaczęto nazywać *paidagofflja*, czyli pedagogią, która w odróż-
nieniu od pedagogiki jako nauki teoretycznej oznacza zbiór praktyk edukacyjnych
składających się na dzieło wychowania. Przy kupnie *paidagogosa* wymagano od niego
znajomości zawodu, wiadomości o sposobach postępowania z dziećmi i o technice
wychowania, słowem – wymagano podstawowej wiedzy o wychowaniu, co nazywano
wyrażeniem *paidagogike techne*⁸. Od tego określenia pochodzi w językach europejskich
nazwa *pedagogika* na oznaczenie teoretycznej wiedzy i nauki o wychowaniu.

Do rozwoju greckiej *paidei* przyczynili się sofisci – płatni nauczyciele przygotowu-
jący obywateli do życia publicznego oraz Sokrates – genialny pedagog i wychowawca.
Sofisci i Sokrates prowadzili spór pedagogiczny na temat „nauczalności cnoty”⁹ i roli
nauczyciela w procesie wychowania. Dzięki szkole sofistów (V w. p.n.e.) problem czło-
wieka został postawiony w centrum zainteresowania, można więc mówić o humanizmie
sofistów, który staje się ideałem wychowawczym. Dla Protagorasa z Abdery – najwy-
bitniejszego z sofistów – człowiek jest „miarą wszystkich rzeczy.” Sofisci dosłownie
i w przenośni byli „sprzedawcami wychowania”, gdyż byli gotowi uczyć ludzi swoiście
pojmowanej cnoty, wykorzystywanej w służbie realizacji ideału politycznego: mówić,

7 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 26.

8 *Ibidem*, s. 27.

9 *Czy mądrości i cnoty można się nauczyć?*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicz-
nej*, t. 1: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII wieku*, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1995, s. 27.

przekonywać i kierować masami. I chociaż w praktyce uczyli demagogii, wynoszenia się ponad innych, jak również osiągania zamierzonych celów za wszelką cenę, trudno jednoznacznie ocenić ich nauczycielską działalność. Należy pamiętać, że przed ich pojawieniem się w Helladzie znano tylko szkołę elementarną dla dzieci. Sofiści zaczęli kształcić młodzież na poziomie wyższym i to w sposób systematyczny. W miejsce starożytnego modelu wychowania wprowadzili nowy – bardziej wszechstronny, pozornie odpowiadający ideałowi *paidei*, jednak w istocie zorientowany na realizację konkretnych celów, prowadzących do kariery politycznej, nastawionych na rozwój sprytu życiowego. Ten nowy model wychowania miał z każdego wolnego atenczyka uczynić obywatela świadomego swych obowiązków, członka wspólnoty państwowej, zdolnego do służenia dobru. Podstawą edukacji uczynili siedem sztuk wyzwolonych, czyli godnych człowieka wolnego, które choć wyposażały w wiedzę encyklopedyczną z różnych dziedzin, były traktowane przez sofistów powierzchownie i instrumentalnie, jako narzędzie jałowej erystyki. Krytyka ruchu sofistycznego i nauczycieli-sofistów – uznawanych za próżnych, skoncentrowanych na sobie i swojej doskonałości, traktujących samych siebie jako najwyższe autorytety moralne i umysłowe – spowodowała, że zaczęto ich ironicznie nazywać „mędrkami”, a nie mędrkami, za jakich chcieli uchodzić.

Przyjęło się twierdzenie, iż to sofisci zapoczątkowali zawód nauczyciela, jednak dopiero Sokrates przyczynił się do ocalenia świata wartości, w tym szczególnie etyczno-prawnych, które służą zachowaniu ładu moralnego, i nadał czynnościom nauczyciela właściwy sens. Przede wszystkim przeciwstawiał pustemu humanizmowi sofistów uniwersalną treść (prawdę o człowieku) i tym samym ustawił problem wychowania na fundamencie autentycznych wartości ludzkich. Rozprowiał ze swoimi uczniami o moralności w przekonaniu, że poznanie dobra prowadzi do życia cnotliwego, a błędzi będzie jedynie ten, kto nie wie, czym jest cnota, co znaczy żyć pięknie i dobrze, zgodnie z wartościami moralnymi. Chodzi tu o zasadę intelektualizmu etycznego, której Sokrates był wierny w życiu codziennym i w pracy pedagogicznej. Reprezentował nowy typ nauczyciela, za którego *nota bene* wcale się nie uważał. Postawił też przed wychowaniem zupełnie nowe zadania. Istotą jego jest to, iż umożliwia ono człowiekowi osiągnąć jedyny prawdziwy cel jego życia, czyli zdobyć wiedzę o tym, co dobre. W tym sensie wychowanie jest świadomym kształtowaniem własnego życia, a zadaniem wychowawcy jest wprowadzenie w świat wartości, którymi wychowanek się będzie kierował. Dla Sokratesa wychowanie jest procesem wewnętrznym, dlatego cnoty nie można nauczyć w wyniku działania „z zewnątrz”. Drwił z sofistów, którzy „obiecując, że nauczą cnoty, żądają za to pieniędzy” i „sami siebie zaprzędali w niewolę, ponieważ muszą rozprawiać z tymi, od których wzięli wynagrodzenie”¹⁰. Tymczasem prawdziwy nauczyciel, jak sam Sokrates, powinien być człowiekiem prawym, skromnym i pokor-

10 *Działalność nauczycielska Sokratesa*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, s. 40.

nym. Jego powołaniem jest dialog z uczniami, zamiast narzucania myśli, i wspólne odnajdywanie drogi do prawdy, która jest ukryta w człowieku.

Początki myśli pedeutologicznej

Paideia jako ideał kulturowy i wychowawczy był realizowany jeszcze w czasach Cesarstwa Rzymskiego¹¹. Ciekawym świadectwem poglądów na nauczanie i nauczyciela jest wybitne dzieło Marka Fabiusza Kwintyliana (ok. 35-100), zatytułowane *Institutionis oratoriae libri* (*Kształcenie mówcy*), po raz pierwszy w całości poświęcone wychowaniu. Kwintylian uważany jest za jednego z czołowych pedagogów wszechczasów. Opracował metodologię opartą na intuicyjnym zwróceniu uwagi na potrzeby psychologiczne dziecka, z których wyprowadza szczegółowe środki dydaktyczne i normy wychowawcze. W sposób szczególny dowartościował osobę i pracę nauczyciela. Skupił się na ideale nauczyciela jako osoby wykształconej, o określonych walorach osobowo-moralnych. W księdze II *O obyczajach i powinnościach nauczyciela* pisał:

przede wszystkim więc nauczyciel powinien podchodzić do swoich uczniów jak ojciec [...], powinien być opanowany i nie ulegać gniewności [...], musi być wolny od błędów i u innych tych błędów nie tolerować. [...] W sposobie prowadzenia nauki powinien być prosty i cierpliwy [...], dokładny, ale przy tym nie drobiazgowy [...], uczniom chętnie powinien udzielać odpowiedzi na ich pytania¹².

Umiejętność przekazywania wiedzy, jak inni starożytni myśliciele, traktował jako sztukę będącą bardziej darem niż rezultatem wyuczenia¹³.

Do ideału nauczyciela w ujęciu osobowościowym powrócił w XVI w. Jan Ludwik Vives (1492-1540), jeden z najznakomitszych intelektualistów renesansowej Europy. W dziele *De disciplinis* (*O naukach*) sformułował wzorzec doskonałego nauczyciela wywiedziony z natury ludzkiej i filozofii humanizmu. Uważał, że moralność nauczyciela winna być nienaganna, godna naśladowania, a warunkiem skutecznej wychowawczo osobowości nauczyciela jest jego charakter.

Charakter ich niech będzie nieskazitelny: pierwszą ich troską winno być, by nic takiego nie powiedzieli lub nie uczynili, z czego by na słuchaczy mógł przejść zły przykład, a także by nie wyszło od nich nic takiego, co by nie było bezpiecznie naśladować. Jeśli mają jakieś przywary, niech starają się je usunąć i wykorzeńić lub przynajmniej niech pilnie zadbają, by skryć je przed oczyma słuchaczy, gdyż ci zawsze idą za przykładem nauczyciela. [...] Musi on też być bardzo roztropny [...]. Roztropność, która jest kierowniczką wszelkich spraw ludzkiego życia, ma

11 Zob. szerzej: *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, red. A Murzyn, Kraków 2011.

12 M.F. Kwintylian, *Kształcenie mówcy*, [w:] *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, s. 125.

13 S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 441.

w sobie ogromną i bardzo skuteczną moc we wskazywaniu trafnych metod nauczania, w naprawianiu błędów, w strofowaniu i karceniu¹⁴.

Z XVI w. pochodzą standardowe konfesyjne wzory profesji nauczycielskiej, urealnione przez Ignacego Loyolę (1491-1556) i Józefa Kalasancjusza (1556-1648), a wiekach późniejszych – przez Stanisława Konarskiego (1700-1773) i Jana Bosco (1815-1888). Już tylko pobieżna znajomość działalności edukacyjnej zgromadzeń zakonnych, w tym również w obszarze kształcenia nauczycieli i wychowawców oraz rozwoju etyki nauczycielskiej pozwala twierdzić, iż wyprzedzała ona niejednokrotnie budowę wiedzy teoretycznej w obrębie pedeutologii. Zanim Adolf Diesterweg (1790-1866) stworzył zręby naukowe tej subdyscypliny pedagogicznej, miała ona swoje zweryfikowane i utrwalone podstawy w pedagogice jezuickiej.

Z okresu odrodzenia wywodzi się też polska myśl pedeutologiczna, jej początki wiążemy z publicystyką Andrzeja Frycza Modrzewskiego (1503-1572), najwybitniejszego pisarza pedagogicznego epoki staropolskiej. Jego oryginalne poglądy na wychowanie plasują polską myśl edukacyjną w czołówce myśli europejskiej XVI w. Działalność i twórczość pisarska Modrzewskiego związana była z walką o wzmocnienie władzy królewskiej, reformę ustroju i prawa Rzeczypospolitej. Wiele miejsca poświęcił tu zagadnieniom szkolno-edukacyjnym, ponieważ podstawy dobrobytu i sprawiedliwości w państwie upatrywał w obywatelskim wychowaniu i kształceniu młodzieży. Szkołę traktował jako jeden z filarów naprawy państwa. „Przynajmy tedy więc, iż twórczynią i jakby rodzicielką najlepszych praw jest szkoła [...]. Szkoła dostarcza nam zdolnych mówców, panującym – wymownych doradców, a państwu – roztropnych polityków”¹⁵, pisał w słynnym dziele *De Republica emendanada (O poprawie Rzeczypospolitej)*, wydanym w całości w 1554 r. W swoich przekonaniach zdecydowanie wyprzedzał epokę przede wszystkim dlatego, że wysoko cenił zawód nauczyciela i zwracał uwagę na obowiązki państwa związane z utrzymaniem szkół i nauczycieli.

Nigdy bez gniewu nie patrzę na przewrotność tych ludzi, którzy nauczycieli szkolnych mają niemal za nic, choć ich tak samo powinni szanować, jak lekarzy, prawników i innych zasłużonych dla Rzeczypospolitej. Praca nauczyciela w szkole nie mniejsza niż tamtych, użyteczność zaś równa albo i większa. Bo jeśli społeczność nie może się obejść bez tamtych, to jakże obejdzie się bez tego, który troszczy się o zachowanie i krzewienie nauki, z której pielęgnowania i dzieł spływają tak liczne oraz wielkie korzyści¹⁶.

Wygłosił wielką pochwałę „stanu nauczycielskiego”, który jak sądził – „może iść słusznie w zawody z najwyższymi stanami, gdy mowa o współzawodnictwie w zasługach wobec państwa”¹⁷.

14 J.L. Vives, *O podawaniu umiejętności*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, s. 222.

15 A.F. Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, [w:] *ibidem*, s. 282.

16 Cyt. za: K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 102.

17 A.F. Modrzewski, *op. cit.*, s. 282.

W dalszym rozwoju polskiej refleksji pedeutologicznej sformułowana została idea służby nauczycielskiej i powinności nauczyciela wobec siebie, dziecka i jego rodziców. Obok najważniejszego dotąd pytania o wzór osobowy nauczyciela, pojawia się kwestia jego sprawności realizacyjnej, której podstawą są kompetencje zawodowe, czyli zdolność i gotowość do wykonywania swoich zadań na oczekiwanym poziomie.

Grzegorz Piramowicz (1735-1801), opisując zawód nauczyciela, akcentuje umiejętność właściwego obchodzenia się z dziećmi w kwestii „napominania, strofowania, kar, pochwał i nagród”. Udziela wskazówek metodycznych w zakresie nauczania i podnosi problem kompetencji nauczycielskich dotyczących współdziałania z rodzicami. Równie interesujące są uwagi Piramowicza na temat opiekuńczych walorów pracy nauczyciela. O dobrym nauczycielu, właściwie spełniającym swoje zawodowe i moralne powinności, pisał:

stanie się miłym, kochanym przez nich [uczniów – E.B.], godnym zaufania, kiedy 1) okazywać im będzie nie tylko w słowach i oświadczeniach, ale bardziej w postępowaniu swoim, szczerą im miłość, serce ojcowskie, troskliwość, staranie się o ich dobro, kiedy w ich potrzebach, w smutkach, chorobie okaże litość – pocieszać, nawiedzać, o ratunek, o lekarza, o leki zabiegać będzie; 2) kiedy nie będzie jednych nad drugich z upodobania swego lub innych należnych względów przenosić – jednych zbyt wywyższać, a drugich poniżać, ale w pochwałach i naganach, w nagrodach i karach samą sprawiedliwością rządzić się będzie¹⁸.

Zasługą Piramowicza było silne zaakcentowanie opiekuńczych powinności nauczyciela wobec ucznia. Dostrzegamy tu zalecenie dbałości o wszelkie życiowe sprawy ucznia i dobro dziecka. W koncepcji Piramowicza dobry nauczyciel to już nie tylko skuteczny dydaktyk, ale też światły wychowawca i wrażliwy opiekun. Taki model nauczyciela będzie się utrwał w praktyce pedagogicznej następnych stuleci.

Wiek XIX przynosi wzmocnienie potrzeby kształcenia nauczycieli, głównie w wymiarze psychologiczno-pedagogicznym, obok kształcenia rzeczowego oraz dalszego doskonalenia kompetencji zawodowych. Wraz z rozwojem różnych form edukacji na poziomie elementarnym i średnim, związanych z alfabetyzacją społeczeństw i wymogami gospodarki rynkowej, wiek XIX ujawnia niedostatki w zakresie przygotowania pedagogicznego nauczycieli. Duże znaczenie dla dydaktyki szkolnej miały też ustalenia wynikające z badań psychologicznych nad dzieckiem.

Problem kształcenia kadry pedagogicznej rozwiązywały seminaria nauczycielskie i ochroniarskie, powoływane w Niemczech i na ziemiach polskich. Warto dodać, że instytucje te wywodzą się z pedagogiki jezuickiej i z czasów Komisji Edukacji Narodowej. Jednym z propagatorów nowoczesnego kształcenia nauczycieli był Fryderyk Adolf Diesterweg (1790-1866), wybitny niemiecki pedagog i działacz oświatowy we współczesnym rozumieniu tego słowa. Jako dyrektor seminarium nauczycielskiego

¹⁸ Cyt. za: Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000, s. 21.

w Berlinie rozszerzył zakres przedmiotów ogólnokształcących i wprowadził przedmioty zawodowe, takie jak: pedagogika, psychologia, antropologia, metodyka nauczania. W *Przewodniku dla kształcenia nauczycieli niemieckich* z 1835 r. zawarł podstawowe zasady dydaktyczne porządkujące czynności nauczycieli, które uwzględniały prawa rozwojowe i psychologię dziecka, czym zdecydowanie wyróżniał się na tle epoki. Wystarczy tu wymienić chociażby takie zalecenia metodyczne, jak: „staraj się uczyń nauczanie interesującym”¹⁹, „nauczaj zgodnie z naturą ludzką”, „uwzględniaj stopień naturalnego rozwoju człowieka”, „nauczaj nie naukowo, lecz elementarnie”, „nigdy nie ucz tego, czego uczeń nie jest jeszcze w stanie pojąć”²⁰. W sposób równie nowatorski wypowiadał się na temat indywidualności uczniów.

Niesłusznie wymaga się, aby wszyscy uczniowie uczyli się i czynili w tym samym przedmiocie jednakowe postępy. Nie można żądać od dziecka ze słabą pamięcią tego samego, co od dziecka z dobrą pamięcią. Kto ma uzdolnienia raczej teoretyczne niż praktyczne, ten może, nie zasługując na naganę, czynić szybsze postępy w przedmiotach teoretycznych niż praktycznych. Krótko mówiąc, nie należy wymagać od wszystkich wszystkiego w jednakowym stopniu²¹.

Ewaryst Estkowski (1820-1856), popularny pedagog i działacz oświatowy w czasach zaboru pruskiego, zajął się z ogromnym rozmachem – pomimo niesprzyjających warunków politycznych – szerzeniem kultury pedagogicznej wśród nauczycieli oraz kształtowaniem poglądów społeczeństwa na temat niezbędności doskonalenia systemu oświaty, tak na szczeblu elementarnym, jak i wyższym. Dużo uwagi poświęcił kompetencjom psychologicznym nauczycieli, co wynikało prawdopodobnie z własnych obserwacji i doświadczeń w pracy nauczycielskiej w wiejskiej szkole elementarnej.

Mając – pisał – nauczyciel powierzony sobie urząd oświecenia klasy tych, którzy jeszcze z rąk natury nie wyszli, powinien umieć zniżyć się do ich wieku, zdolności w nich rozwiniętych, poznać granice ich pojęcia, chwycić wyobrażenia już im znajome, prowadzić zrećnie do tych, które z pierwszymi najbliższymi mają stosunek i to to jest, co się nazywa: wziąć się z łatwością do nauczania dzieci²².

Z czasów rozbiorów wywodzi się też wręcz genialna – jak na owe czasy – pedagogika Bronisław Trentowskiego (1808-1869), który problematyce pedeutologicznej, a zwłaszcza umiejętnościom dydaktycznym nauczyciela poświęcił cały rozdział w dziele *Chowanna* (1842). Prezentuje w nim świątły pogląd w kwestii nauczycielskiego talentu, używając *nota bene* po raz pierwszy tego pojęcia na oznaczenie daru, pochodzącego z urodzenia, który posiada człowiek powołany do wykonywania zawodu nauczyciela.

19 F.A. Diesterweg, *Przewodnik dla kształcenia nauczycieli niemieckich*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2: *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1997, s. 102.

20 *Ibidem*, s. 89-96.

21 *Ibidem*, s. 98.

22 E. Estkowski, *Wybór pism pedagogicznych*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, s. 431.

„Sam dar nauczycielski potrzebuje jednak orientacyjnej wskazówki”²³, czyli przepisów pedagogicznych, które formułuje Trentowski w celu udoskonalenia sztuki nauczania. W jego koncepcji pedagogicznej splatają się zatem dwa elementy, kluczowe dla dotychczasowego rozumienia istoty zawodu nauczyciela: cnoty duchowe czy osobowe, pochodzące z natury, cenione szczególnie przez starożytnych, i kompetencje pedagogiczne, decydujące o sile nauczycielskiego sprawstwa.

Poglądy wybranych klasyków pedeutologii

Nauczyciel jako „miłośnik dusz ludzkich”

Autorskie spojrzenie na problematykę nauczycielską zaproponował Jan Władysław Dawid (1859-1914) w dziele *O duszy nauczycielstwa* (1912), w znacznym stopniu wpływając na kierunki dalszych badań w tym zakresie. Dawid skoncentrował się na osobowości nauczyciela jako organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz kreatora uczniowskich postaw i poglądów. Usiłował odpowiedzieć na pytanie: kim jest nauczyciel i co sprawia, że jeden nauczyciel ma większy wpływ na wychowanka, a drugi mniejszy, jak również: co powoduje, że ktoś jest nauczycielem z urodzenia, czyli z powołania²⁴. Koncentrując się na zależnościach pomiędzy cechami osobowości nauczyciela a efektami jego pracy, wyraźnie podkreślał znaczenie cech psychofizycznych, warunkujących powodzenie i kunszt pedagogiczny działań nauczycielskich²⁵. Pracę pedagogiczną traktował jako rodzaj sztuki, której należyte wykonanie zależy od trwałych indywidualnych właściwości psychicznych nauczyciela, od miłości dusz ludzkich, która stanowi istotę nauczycielskiego powołania. „Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego: jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej”²⁶.

Ta szeroko pojmowana miłość miała determinować jakość pracy nauczyciela i stawała się motorem napędowym jego działań. Jednak warunkiem zaistnienia tego osobliwego stanu emocjonalno-intelektualnego była „zdolność sympatyzowania”, tj. „wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do łagodności, harmonii i jedności z życiem duchowym innych”²⁷. Słowa te można odczytać jako umiejętność obcowania z drugim człowiekiem, życzliwego przeżywania problemów innych, określanych współcześnie jako zdolności empatyczne. Jan Władysław Dawid wyżej cenił miłość dusz niż wiedzę fachową, jednak uznawał i popierał wartość przygotowania zawodowego. Psychologia i pedagogika –

23 B. Trentowski, *Chowanna*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, s. 379.

24 J.W. Dawid, *op. cit.*, s. 6.

25 I. Nowosad, *Nauczyciel – wychowawca czasów polskich przełomów*, Kraków 2001, s. 138.

26 J.W. Dawid, *op. cit.*, s. 9.

27 *Ibidem*, s. 6-7.

pisze – „odsłania nam prawa rządzące życiem duchowym, każe życie to pojmować jako konieczny związek pewnych przyczyn, warunków, skutków”²⁸. Wynika z tego, że warunkiem realizacji nauczycielskich zadań ma być dokładne poznanie dziecka, zasad rządzących rozwojem procesów uczenia się, charakteru i uczuć.

Rozpatrując problemy pracy pedagogicznej (ucznia, nauczyciela, szkołę), widzi je jako element, będący częścią całego mechanizmu przyrody. Uwypukla przy tym rolę nauczyciela jako siły sprawczej i architekta procesu rozwoju i podkreśla, że zawód ten jest nieporównywalnie ważniejszy od innych zawodów: „architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny [...], nauczyciel taki może tego lub innego czasem nauczyć rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie uczniowi obcy, w życiu jego żadnego wpływu nie odegra”²⁹. Słuszne wydaje się spostrzeżenie J.W. Dawida, iż nauczyciel, który chce osiągać dobre rezultaty, musi odczuwać potrzebę doskonałości, musi doskonalić sposoby i środki oddziaływania wychowawczego i wciąż dokonywać własnej oceny, stawiając pytanie: „czy dobrze to robię? czy nie mógłbym pracować lepiej?”³⁰.

Wiele zbieżnych poglądów z J.W. Dawidem na temat osobowości nauczyciela-wychowawcy znajdujemy w twórczości Georga Kerschensteinera (1854-1932), niemieckiego pedagoga z tamtych czasów, autora książki o podobnie brzmiącym tytule: *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli*. Pisząc o wychowawcy, stwierdza: „jest to człowiek, który dowolnie lub mimo woli wpływa na życie duchowe swoich bliźnich w sensie wzniesienia ich do wyższego bytu”³¹. W innym miejscu zaznacza, że każdy człowiek jest wychowawcą drugiego człowieka w dobrym lub złym znaczeniu. Wyodrębnia przy tym cztery główne cechy prawdziwego wychowawcy: 1) czystą skłonność do kształtowania innej jednostki ludzkiej, 2) uzdolnienia, 3) chęć zajmowania się małoletnimi („zwracanie się do dusz” małoletnich jako „nosicieli wartości”), 4) trwałą określoność.

Drugą z wymienionych potrzeb, którą rozumie w sposób podobny do Dawida, charakteryzuje jako wrodzoną dyspozycję – pod wpływem pewnych zabiegów może się rozwinąć w subtelność lub inaczej takt pedagogiczny. Myśl tę rozwija następująco:

kto nie posiada nic prócz ogólnych reguł pedagogiki i praw psychologii, może być pewny, że w swych zarządzeniach pedagogicznych popełnia tysiąc razy więcej błędów niż ten, co mało jest obeznany z tymi regułami i prawami, lecz za to posiada naturalną delikatność psychicznego wyczuwania oraz intuicyjnie i bezpośrednio działającą zdolność reagowania – tak jak to za każdym razem jest pedagogicznie właściwe³².

28 *Ibidem*, s. 13.

29 *Ibidem*, s. 6.

30 *Ibidem*, s. 12.

31 Cyt. za: Z. Węgiński, *Opieka nad dzieckiem osieroconym. Teoria i praktyka*, Toruń 2006, s. 151.

32 *Ibidem*, s. 152.

Przedstawicielami osobowościowego ujęcia sylwetki nauczyciela są także Zygmunt Mysłakowski i Stefan Szuman. Użyli oni innej niż Dawid kategorii pojęciowej w opisie pracy nauczyciela – posłużyli się terminem: „talent”, zaproponowanym wcześniej przez B. Trentowskiego, który przyjął się w pedeutologii bardziej niż określenie „dusza”, choć w gruncie rzeczy znaczy to samo. Dla Mysłakowskiego „»talent« jest wrodzoną dyspozycją psychofizyczną, dzięki której osobnik pewne szczególne typy działalności [...] uprawiać może bardziej wydajnie niż inne”³³. Stefan Szuman rozumie talent jako zespół pewnych zdolności, które ułatwiają wykonywanie pewnych czynności na wysokim poziomie³⁴. Sprowadza talent pedagogiczny do osobowości nauczyciela, co prowadzi do wniosku, że o talencie, jak i o „duszy” przesądza nie to, czym człowiek dysponuje, lecz jaki użytek potrafi z tego zrobić.

Nauczyciel jako twórca i artysta w szkole twórczej

Poglądy Jana Władysława Dawida na temat osoby nauczyciela, miłości dusz ludzkich, powołania nauczycielskiego i sztuki wychowania stanowiły wykładnię w myśleniu pedeutologicznym w pierwszych dziesięcioleciach XX w., zwłaszcza w pedagogice *nowego wychowania*. Zawód nauczyciela postrzegano jako służbę dziecku, które trzeba po prostu kochać, nie zaś jako rzemiosło, którego można się nauczyć. Jednocześnie przyjęło się metaforyczne rozumienie wychowania i nauczania jako sztuki, prowadzącej do stworzenia człowieka przez artystę-wychowawcę. Towarzystwo temu „odkrycie dziecka” przez pedagogikę i psychologię oraz równoczesne „odkrycie nauczyciela” dzięki poszerzeniu się zakresu wiedzy empirycznej na jego temat. Akcentuje się ideę wielostronności kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczycieli, uwzględniającej wielość i różnorodność czynników decydujących o rezultatach nauczania, potrzebę różnych rodzajów aktywności (poznawcza, uczuciowo-emocjonalna i działaniowa) i wielość form organizacyjnych, które nauczyciel powinien wykorzystać w procesie kształcenia³⁵.

Istotnym wkładem polskim w kreowanie podstaw pedeutologii zorientowanej na twórczość i tworzenie jest dorobek Józefa Mirskiego, widział on potrzebę dookreślenia natury działania pedagogicznego poprzez odróżnienie działania technicznego od twórczego. Uzasadniając swoje stanowisko, autor stwierdza, że w pracy technicznej możemy ściśle przyporządkować pewne klasy środków do pewnych klas celów, uwzględniając zamierzone wyniki, natomiast w pracy twórczej takie przyporządkowanie jest niemożliwe, gdyż mamy tu do czynienia ze zmiennością warunków pracy pod wpływem często nieprzewidzianych wcześniej zdarzeń, stąd konieczność modyfikacji założonych celów,

33 Z. Mysłakowski, *Co to jest talent pedagogiczny?*, [w:] W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959, s. 61.

34 H. Kwiatkowska, *op. cit.*, s. 31.

35 Zob. szerzej: W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.

a w konsekwencji i środków działania. Im bardziej działanie wychowawcy ma charakter twórczy, tym bardziej wzrasta znaczenie osobowości i „potrzeby jej kształcenia... , a tym samym... potrzeby osobnych... badań, czyli nauki”³⁶.

Ludwika Jeleńska (1885-1961), ciągle jeszcze mało znana postać na gruncie pedagogiki, z wykształcenia filozofka, a z zamiłowania – nauczycielka, w 1930 r. opublikowała interesującą rozprawę zatytułowaną: *Sztuka wychowania*, która idealnie wpisuje się w nurt myślenia o nauczycielskich powinnościach z perspektywy tworzenia człowieka w sensie metafizycznym. Wzorem tomistycznej koncepcji człowieka-osoby, L. Jeleńska przyjęła, że w naturze ludzkiej jest „coś wiecznego”, co nie pochodzi z zewnątrz, ale jest „wewnątrz nas, w naszej strukturze psychicznej bez względu na indywidualność”³⁷. Obecność czynnika nadprzyrodzonego w naturze ludzkiej sprawia, że jest ona z gruntu dobra i rozumna. Co więcej, jest wspólna wszystkim ludziom. Nie ma ludzi złych i dobrych, a naturalnym dążeniem człowieka rozumnego jest pragnienie dobra moralnego³⁸. Według Jeleńskiej, ten naturalny stan równowagi wewnętrznej, z którym człowiek przychodzi na świat, ulega zachwianiu wskutek wychowania. Zgubne są dla niego zarówno oddziaływania mające na celu swoiste „urabianie” osobowości i przystosowanie człowieka do życia w określonych warunkach, typowe dla socjologicznych teorii wychowania, jak również izolowanie go od wpływów zewnętrznych i pozostawienie samemu sobie, co cechowało wychowanie indywidualistyczne czy naturalne³⁹.

Przeciwna wychowaniu w tradycyjnym rozumieniu Jeleńska utożsamiała wychowanie ze sztuką, której celem jest wewnętrzne zharmonizowanie człowieka. Wychowanie jako sztuka musi coś tworzyć. Przyczynia się zatem do powstania człowieka, stanowiącego swoiste dzieło sztuki. Rodzi się ono za sprawą artysty-wychowawcy⁴⁰. To metaforyczne ujęcie fenomenu wychowania wyraża optymizm, typowy dla zwolenników pedagogiki humanistycznej i myślenia o roli nauczyciela w kategoriach poszanowania natury dziecka.

Sztuka wychowania człowieka, według Jeleńskiej, to proces prowadzący do ujawnienia natury ludzkiej i jej wewnętrznego scalenia. Przebieg tego procesu, pozornie niezależnego od wychowania, nie jest jednak możliwy bez udziału wychowawcy. O ile bowiem natura ludzka jest wartością samą w sobie, o tyle pozbawienie człowieka wychowania czyni go bezbronny wobec szkodliwych wpływów środowiska i własnych słabości. Zadaniem wychowawcy, stojącego u boku wychowanka, jest stworzenie w nim tego, czego nie ma, a co jest mu potrzebne do zachowania wewnętrznej równowagi, tj. siły samowychowawczej, organizującej i porządkującej wszelką aktywność ludzką. „Dzieło wychowania, a więc dzieło sztuki to owa siła, stworzona w dziecku. [...] Tem

36 Cyt. za: H. Kwiatkowska, *op. cit.*, s. 21.

37 L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930, s. 21.

38 Por. *ibidem*, s. 22, 23.

39 Zob. szerzej *ibidem*, s. 26-28.

40 *Ibidem*, s. 30.

większy sukces wychowania – im mocniejszy stworzy się w wychowanku rozpęd samowychowawczy. [...] Dziecko nie doprowadzone do samowychowania, jest dzieckiem niewychowanym⁴¹ – podsumowuje Jeleńska. Siła samowychowawcza tworzy człowieka. Przyczynia się do rozwoju jego indywidualności i uczestnictwa w życiu społecznym.

Im człowiek będzie głębszy, tem bardziej będzie sobą, tem bardziej zatem będzie indywidualny. Im człowiek będzie głębszy, tem bardziej będzie człowiekiem, a więc tem bardziej będzie czuł w sobie przynależność do człowieczeństwa powszechnego, tem bardziej będzie rozumiał siebie jako część całości⁴².

Pochwała natury ludzkiej i wiara w człowieka, odpowiedzialnego za samowychowanie i własne życie, znalazła swoje pedagogiczne konsekwencje w sformułowanej przez Jeleńską teorii *pedagogiki integralnej*. Przez to pojęcie rozumiała ona wychowanie pełnego, całkowitego człowieka. Pedagogika integralna w dążeniu do wewnętrznego zharmonizowania człowieka-osoby łączy w sobie wpływy zewnętrzne, środowiskowe i wewnętrzne, pochodzące z natury ludzkiej. Pierwsze z nich mają charakter oddziaływań podświadomych, przejmowanych z najbliższego otoczenia drogą bezwiednego naśladownictwa lub na zasadzie dyfuzji psychicznej, czyli przenikania. Wpływy te kształtują m.in. moralność, estetykę, kulturę osobistą i zainteresowania wychowanków⁴³. Szczególne znaczenie środowiska, tj. oddziaływań podświadomych w procesie wychowania człowieka, polega na przygotowaniu gruntu dla działań celowych, kształtujących świadomość wychowanka. „Jakkolwiek wpływ podświadomy jest chronologicznie pierwszy w wychowaniu, to jednak byłoby szkodliwym nieporozumieniem, gdyby ktoś przypuszczał, że wpływ świadomy rozpoczyna się wówczas, gdy ustaje wpływ podświadomy. Przeciwnie, wpływ podświadomy nigdy nie wygasa, jest czynnikiem stale w życiu działającym⁴⁴. Istota wychowania, cementowania człowieka-osoby zawiera się w oddziaływaniu świadomym, a ściślej – we wzajemnym przenikaniu się celowych wpływów wychowawczych i podświadomości. „Wówczas wychowawca wywiera wpływ świadomy, gdy wola jego przekształca się we własną wolę dziecka. Jest to możliwe tylko pod warunkiem, że wychowawca poprzez świadomość dosięgnie podświadomości⁴⁵.

Rozwiązanie tego niezwykle trudnego, a zarazem subtelnego problemu pedagogiki integralnej, jakim jest bezinwazyjne tworzenie człowieka poprzez oddziaływanie na jego podświadomość, wymaga, zdaniem Jeleńskiej, rezygnacji z klasycznych metod wychowania na rzecz środków wspomagających rozwój samowychowania. Wymienia ona wśród nich: metodę ideału wychowawczego, obiektywizacji, współpracy, metody

41 *Ibidem*, s. 32.

42 *Ibidem*, s. 33.

43 Zob. szerzej *ibidem*, s. 39-45.

44 *Ibidem*, s. 129.

45 *Ibidem*, s. 130.

specjalizacji wysiłku⁴⁶. Ludwika Jeleńska, zainspirowana ideami personalizmu chrześcijańskiego, zaproponowała nowy, całkowicie odmienny od dotychczasowego, model wychowania człowieka. Jego wyjątkowa wartość tkwi w poszanowaniu natury ludzkiej, tj. pozytywnego potencjału możliwości i zadatków, które człowiek wnosi wraz ze swym urodzeniem oraz w podporządkowaniu procesu wychowania osobie ludzkiej. Na tle innych prądów i kierunków w wychowaniu w okresie międzywojennym pedagogika integralna Jeleńskiej wyróżniała się niezwykle humanizmem. Jej osobliwość w podejściu do dziecka polegała na podmiotowym traktowaniu jego osoby, wnikaniu w duszę dziecka i stwarzaniu warunków dla pełnego rozwoju osobowości. W odróżnieniu od zaleceń pedagogiki naturalistycznej, w wychowaniu integralnym autonomia i wolność dziecka była krępowana w sytuacjach utrudniających jego prawidłowy rozwój czy też wykraczających poza przyjęte normy moralne i społeczne.

O poszanowaniu natury dziecka przez nauczyciela i jego znaczeniu w twórczym rozwoju osobowości dziecka pisał też Henryk Rowid (1877-1944). Utożsamiał pojęcie natury z osobowością, co nazywał „jaźnią indywidualną dziecka”, „w której tkwią energie psychofizyczne, samorzutne tendencje i dyspozycje rozwojowe”⁴⁷. Porównywał ją do „siły wewnętrznej”, drzemącej w duszy dziecka, do „własnego ja”. Ponadto wprowadził pojęcie twórczej osobowości na określenie struktury duchowej człowieka powstałej przez asymilowanie wartości zawartych w dobrach kulturalnych. Osobowość jako podmiot jest, według Rowida, wytworem procesu wyzwiania się energii twórczej w wyniku własnych wewnętrznych wysiłków, jest procesem duchowego stawania się, czyli autokreacji. Każda osobowość jest istotą odrębną, niepowtarzalną, odgrywającą pewną rolę w życiu społecznym. Wyrasta ona na podłożu dyspozycji wrodzonych (instynkty, popędy, umiejętności), które rozwija. Z pojęcia osobowości wyprowadził Rowid *wychowanie twórcze*, które rozumiał jako wyzwianie energii psychofizycznych dziecka i rozwijanie zdolności wyrażania przez nie własnej osobowości⁴⁸. Celem wychowania uczynił budzenie sił drzemających w duszy dziecka, rozwój inicjatywy w tworzeniu wartości materialnych i duchowych oraz zrozumienie i uznanie osobowości dziecka, a także poszanowanie jego praw⁴⁹.

Swoją wizję humanistycznego, ale też w pewnym sensie naturalnego wychowania chciał realizować w „szkole twórczej”. Podstawowym zadaniem tej szkoły było „tworzenie warunków i sytuacji, które sprzyjały wyzwaniu energii psychofizycznych dzieci i umożliwiały im wyrażenie się w różnej postaci, rozwój i ciągłe doskonalenie przy pomocy wysiłku samodzielnego”⁵⁰.

46 Zob. szerzej *ibidem*, s. 130-228.

47 H. Rowid, *Szkola twórcza*, Kraków 1931, s. 359.

48 *Ibidem*, s. 6.

49 *Ibidem*, s. 359.

50 *Ibidem*, s. 8.

Ośrodkiem pracy w szkole twórczej było dziecko-uczeń, jego życie i potrzeby. Zamiast szkół z tradycyjnymi izbami lekcyjnymi, Rowid proponował tworzenie tzw. domów dla dzieci, młodzieży i rodziców. W miejsce klas szkolnych chciał tworzyć grupy, małe zespoły, które pracowałyby pod kierunkiem nauczyciela, według własnego programu. Obowiązywać je miała zasada kooperacji, współdziałania i solidarności. Istota nauczania w szkole twórczej sprowadzała się do aktywności i samodzielności uczniów, a rola nauczyciela ograniczała się do asystowania, doradzania i wspierania dzieci w ich poszukiwaniach. „Im doskonalszy nauczyciel, tym mniej zawdzięczają mu uczniowie w osiągnięciu zdobyczy wiedzy i techniki, a tym więcej polegają na własnych siłach i własnej pracy”⁵¹.

To pozorne umniejszenie roli nauczyciela w praktyce wymagało od niego ogromnej wiedzy i umiejętności. Musiał przede wszystkim poznać uczniów, ich potrzeby, wrodzone skłonności i talenty, by twórczo wykorzystać ten potencjał w powiązaniu z wymogami życia społecznego dla ukształtowania się osobowości dziecka. Pierwszą powinnością nauczyciela było tworzenie warunków dla ujawnienia się natury dziecka we wspólnym obcowaniu, a potem budzenie w nim zainteresowań i umacnianie innych funkcji psychicznych, takich jak: pomysłowość, inicjatywa i kreatywność. Mając na uwadze wyłącznie dobro dziecka i jego prawo do swobodnego i twórczego rozwoju, nauczyciel miał uwzględniać w swojej pracy wychowawczej zasady indywidualizacji, wszechstronności, jedności i harmonii, aktywności, wewnętrznej prawdziwości oraz łączności ze środowiskiem. Ponadto, oprócz talentu, powinien odznaczać się zdolnościami pedagogicznymi, takimi jak: intuicja, takt, inteligencja twórcza i sugestywność⁵². Ponad wszystkimi przymiotami nauczyciela Rowid stawiał jednak umiejętność dialogu z uczniem, budowania zaufania i tworzenia atmosfery wzajemnego zrozumienia.

W szkole twórczej uczeń miał pracować i zdobywać wiedzę samodzielnie. Był czynny i chętny do współdziałania. Czuł się bezpieczny i pewny, bo znajdował się w otoczeniu osób życzliwych, zgodnych i pomocnych. Miał poczucie sprawstwa, twórczą moc, którą dyskretnie rozbudził w nim nauczyciel, a dzięki której mógł rozwinąć swój geniusz, swoją osobowość dla dobra własnego i wspólnego. Nie było tam mowy o jakimkolwiek urabianiu czy celowym kierowaniu procesem nauczania, liczyła się wyłącznie spontaniczność, swoboda w wyrażaniu myśli, uczuć i dążeń, czyli dobrze pojęty *pajdocentryzm*. Rowid w swojej koncepcji szkoły twórczej pragnął powiązać idee *nowego wychowania* z pedagogiką kultury, postulaty społecznego wychowania z poszanowaniem osobowości dziecka.

⁵¹ *Ibidem*, s. 6.

⁵² *Ibidem*.

Nauczyciel jako psycholog i facylitator

Przedstawicielem psychologicznego ujęcia osoby nauczyciela jest Stefan Baley (1885-1952), który za jej atrybuty uważał „zdatność wychowawczą”, pojmowaną jako „zbiór wszystkich cech umożliwiających i ułatwiających wychowanie drugich”⁵³. Analizując sens używanych dotąd pojęć pedeutologicznych, jak „talent” czy „instynkt wychowawczy”, traktuje je niemal synonimicznie. Dowodzi, że źródło talentu pedagogicznego, czyli właściwości psychicznych nauczyciela-wychowawcy, tkwi w sferze instynktownej, podobnie jak instynkt macierzyński u zwierząt łączy się z dyspozycjami rodzicielskimi⁵⁴. Zgodnie z jego logiką, wszyscy ludzie z racji swego człowieczeństwa byłiby zdolni do pełnienia funkcji wychowawczych, niejako z natury. Tymczasem skłonności wychowawcze ujawniają się w działaniu pedagogicznym, podobnie jak „miłość matczyna w swej pierwotnej prymitywnej formie jest daleka od miłości pedagogicznej takiej, jakiej żądają teoretycy wychowania od zawodowych wychowawców”⁵⁵.

Polemizuje też ze stwierdzeniem, że talent jest czymś wyjątkowym, niedostępnym dla wszystkich, „występującym w dużej dawce u pewnych ludzi w szczególnie sposób obdarzonych przez naturę”⁵⁶. Gdyby tak było, byłby czymś określonym, „psychicznie »niepodzielnym«, a jego elementy musiałyby z natury układać się w powiązaną całość, tworząc system jednolity”. Tymczasem właściwości talentu są kwestią względną, ujmowaną relatywnie, zależnie od interpretacji różnych autorów. „Ta różnorodność jest tak bogata, iż niejednokrotnie bywają wysuwane nawet cechy ze sobą sprzeczne”⁵⁷ – podsumowuje. Najważniejsze w strukturze cech składających się na „zdolność wychowawczą” są: przychylność dla wychowanka, rozumienie jego psychiki, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nim, powinowactwo duchowe z wychowankiem, cierpliwość, respektowanie indywidualności wychowanków, entuzjazm i zdolność artystyczna, „oparta na intuicji i czynnikach irracjonalnych”⁵⁸.

Szczególne, psychologiczne znaczenie S. Baley nadaje pojęciu taktu pedagogicznego i taktowności, którą definiuje jako „zdolność do takiego sposobu obcowania z ludźmi, który nie prowadzi do konfliktów i do urażania osób objętych kontaktem. Zdolność ta opiera się – w dużej przynajmniej części – raczej na intuicji aniżeli na zasadach rozumowych [...]. Pozostaje w pewnym związku z inteligencją społeczną”⁵⁹ – wyjaśnia. Z kolei takt pedagogiczny, ujmowany jako główny składnik zdatności wychowawczej, oznacza „taktowność w postępowaniu z dzieckiem” i „takie reagowanie, które dziecko

53 S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1967, s. 260.

54 *Ibidem*, s. 256.

55 *Ibidem*, s. 259.

56 *Ibidem*.

57 *Ibidem*.

58 Zob. szerzej *ibidem*, s. 261-265.

59 *Ibidem*, s. 267.

jakoś urabia, które na jego psychikę wpływa w pewien dodatni sposób”⁶⁰. Wynikiem taktowności i taktu pedagogicznego jest „postawa pedagogiczna”, przejawiająca się w odczuwaniu potrzeby i „zdolności wpajania w ten czy inny sposób w psychikę wychowanka norm, które odpowiadają dobru i złu”⁶¹.

Baleyowi zawdzięczamy pojęcie wychowawcy integralnego – był nim ten, kto posiadał wymienione cechy w natężeniu ponadprzeciętnym. W historii pedagogiki, zwłaszcza opiekuńczej, mianem takiego wychowawcy można bez wątpienia nazwać Janusza Korczaka, Kazimierza Jeżewskiego, Kazimierza Lisieckiego i wielu innych.

Nauczyciel jako wzór etyczny

Jak już wiemy, o przymiotach moralnych nauczyciela pisał dawno temu Marek Fabiusz Kwintylian. Wątek ten przewijał się w wielu dziełach pedagogicznych, był obecny m.in. w pedagogice zakonnej i urzędystwianiny w działaniach KEN. Na temat etyki zawodowej nauczyciela wypowiedział się swego czasu Stanisław Krawcewicz w pracy *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela*, którą szczegółowo przeanalizowała Dorota Katarzyna Holajda⁶². Punktem wyjścia swojej teorii czyni on próbę oceny kondycji etyki moralnej nauczycieli, zwracając uwagę na spotykany u nich brak kompetencji, wiedzy, niesprawiedliwość w ocenianiu uczniów, moralizowanie, nadmierne stosowanie nakazów i zakazów. Stwierdza, że wzorami osobowymi dla uczniów nigdy nie będą ludzie o „kamiennych twarzach”⁶³, a wychowawczą rolą szkoły jest oddziaływanie nie tylko na intelekt, lecz także na uczucia i wolę wychowanków.

Z kolei Kazimierz Szewczyk w jednym z pierwszych polskich podręczników etyki zawodowej nauczyciela koncentruje się na takich problemach etycznych, jak: odpowiedzialność, sprawiedliwość, godność i tolerancja. Według autora, etyka nauczycielska ma swoje źródło w ogólnej etyce normatywnej, której korzenie sięgają filozofii greckiej: Sokratesa, Platona, Arystotelesa. Stwierdza, że największa wartość działań pedagoga musi wyrastać z tej tradycji i pozostawać z nią w zgodzie, a najważniejszym celem etyki nauczycielskiej jest wychowanie człowieka mądrego. Najważniejszymi atrybutami człowieka są zatem rozum i wiedza etyczna, a wartością autoteliczną etyki nauczycielskiej powinno być dobro wychowanka. „To całkowite podporządkowanie procesów decyzyjnych najwyższej wartości czyni z profesji nauczycielskiej przedsięwzięcie w istocie swej moralne”⁶⁴.

60 *Ibidem*.

61 *Ibidem*.

62 Zob. szerzej D.K. Holajda, *Kodeks etyczny nauczyciela – przegląd stanowisk*, [w:] *Etyka nauczyciela*, red. M. Bajan, S.J. Żurek, Lublin 2011, s. 43-57.

63 *Ibidem*, s. 46.

64 *Ibidem*, s. 45.

Uwagi końcowe

Romuald Grzybowski, ceniony współcześnie historyk wychowania, w jednym ze swoich nowszych opracowań postawił dość zaskakujące, aczkolwiek zasadne pytanie: czy dziedzictwo edukacyjne przeszłości to balast czy skarbnica wzorów? Rozważania na temat istoty dziedzictwa edukacyjnego skoncentrował zasadniczo wokół problematyki „przełomów” w edukacji, które stając się wyraźną cezurą pomiędzy „wczoraj” a „jutro”, stawiają pod znakiem zapytania przydatność urzeczywistnianych dotąd wartości i norm, użyteczność realizowanych programów, znaczenie przyjętych celów i treści kształcenia oraz wychowania, a także sensowność stosowanych metod w procesie ich urzeczywistniania⁶⁵.

Jak łatwo zauważyć, nie tylko sytuacje przełomu rodzą pokusę całkowitego zerwania z przeszłością, z edukacyjnym dorobkiem minionych pokoleń. Twórcy nowych koncepcji pedagogicznych zdają się nie dostrzegać, że edukacja, zwracając się ku przyszłości, jest jednocześnie głęboko zakorzeniona w dotychczasowym dorobku kulturowym i edukacyjnym społeczeństwa. Dawne rozwiązania edukacyjne i badania teoretyczne, jak zauważa R. Grzybowski, „pobudzają do ponowienia pytań o znaczenie dorobku przeszłości w procesie projektowania rozwiązań dla przyszłości, o rolę, jaką może odegrać przeszłość w kreowaniu »nowego wychowania«, określanego niekiedy mianem »wychowania na miarę naszych czasów«, zmierzającego do wychowania »nowego człowieka«”⁶⁶.

Na podstawie osiągnięć myśli pedeutologicznej wskazówki te wydają się ze wszelkich miar czytelne. Wiedza o nauczycielu, będąca rezultatem wielu żmudnych badań i analiz, stawiania pytań i formułowania hipotez, ma nadal fundamentalne znaczenie w procesie edukacji. Z przeglądu teoretycznych ujęć wynika, że z upływem czasu zmieniały się wizerunki osobowe nauczyciela, jedne właściwości były w nich akcentowane, a inne traciły na znaczeniu. Coraz wnikliwiej podejmowano problematykę pedeutologiczną oraz analizowano rolę nauczyciela i jego ideał jako osoby wykształconej, charakteryzującej się walorami osobowo-moralnymi. W podobny sposób zmieniały się pragmatyczne, realizacyjne zobowiązania nauczyciela, czego wyrazem są jego funkcje zawodowe.

W długiej historii pedeutologii można wyróżnić kilka stadiów rozwojowych. W pierwszym koncentrowano się na osobowej wartości nauczyciela i jego właściwościach indywidualnych. Sformułowana została idea powinności nauczyciela wobec dziecka i siebie. Pedeutologia odznaczała się orientacją psychologiczno-indywidualistyczną i skupiała się przede wszystkim na osobie pojedynczego nauczyciela. W kolejnym stadium podkreślano możliwość racjonalnego uporządkowania edu-

65 R. Grzybowski, *Dziedzictwo edukacyjne przeszłości: balast czy skarbnica wzorów?*, [w:] *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, red. W Szulakiewicz, Toruń, 2011, s. 23.

66 *Ibidem*.

kacji nauczycieli i kontroli jej efektów. Istotną kwestią stała się sprawność realizacyjna nauczyciela, której podstawą są kompetencje zawodowe. Mniej interesowano się, kim ma być nauczyciel, a bardziej tym, co potrafi. Trzecie stadium wiąże się z orientacją personalistyczną w pedeutologii, wyzwalaniem wewnętrznych ograniczeń i rozwojem osoby ludzkiej, zgodnie z wewnętrznym uposażeniem podmiotu. Pedeutologia personalistyczna dostrzega osobę nauczyciela i osobę dziecka, ujmuje edukację i działanie nauczyciela jako sztukę, drogę autokreacji człowieka.

Wzrost wiedzy o nauczycielu i jego pracy powoduje, że dawna pedeutologia o charakterze normatywnym coraz bardziej traci na znaczeniu. W zawodzie nauczyciela, jak przekonują również współcześni pedagodzy i psycholodzy, pierwszoplanowe znaczenie ma (a przynajmniej powinny mieć) moralność i autorytet nauczycielski. Co do tego, że powinien on towarzyszyć misji wychowania w szkole, raczej nikt nie ma wątpliwości, problem jednak w tym, że sam autorytet jest dziś bardzo różnie pojmowany, stąd potrzeba jego zredefiniowania.

Warto, by w debacie nad sensem i wyzwaniem, jakie przed nauczycielami stawia współczesność, znalazło się również miejsce na refleksję historyczno-pedagogiczną, a więc na to, „co jeszcze żyje, co jeszcze nami kieruje, z czego wyrastamy, nieraz w ciężkiej walce i twórczym wysiłku”⁶⁷.

LITERATURA CYTOWANA

- Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1967.
- Banach C., *Pedeutologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. U. Śmietana, t. IV, Warszawa 2005.
- Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.
- Czy mądrości i cnoty można się nauczyć?*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII wieku*, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1995.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1948.
- Dąbrowski Z., Kulpiński F., *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000.
- Diesterweg F.A., *Przewodnik dla kształcenia nauczycieli niemieckich*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2: *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1997.
- Działalność nauczycielska Sokratesa*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII wieku*, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1995.
- Estkowski E., *Wybór pism pedagogicznych*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2: *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1997.
- Grzybowski R., *Dziedzictwo edukacyjne przeszłości: balast czy skarbnica wzorów?*, [w:] *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2011.
- Holajda D.K., *Kodeks etyczny nauczyciela – przegląd stanowisk*, [w:] *Etyka nauczyciela*, red. M. Bajan, S.J. Żurek, Lublin 2011.
- Jeleńska L., *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930.
- Kukuła E., *Ideał arete w piśmiennictwie okresu archaicznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2002, nr 1.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2012.

67 Cyt. za: *ibidem*, s. 33.

- Kwintylian M.F., *Kształcenie mówcy*, [w:] *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, red. A. Murzyn, Kraków 2011.
- Modrzewski A.F., *O poprawie Rzeczypospolitej*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII wieku*, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1995.
- Mysłakowski Z., *Co to jest talent pedagogiczny?*, [w:] W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959.
- Nowosad I., *Nauczyciel – wychowawca czasów polskich przełomów*, Kraków 2001.
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.
- Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008.
- Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, red. A. Murzyn, Kraków 2011.
- Rowid H., *Szkoła twórcza*, Kraków 1931.
- Szempruch J., *Pedeutologia*, Kraków 2013.
- Trentowski B., *Chowanna*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2: *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1997.
- Vives J.L., *O podawaniu umiejętności*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII wieku*, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1995.
- Węgierski Z., *Opieka nad dzieckiem osieroconym. Teoria i praktyka*, Toruń 2006.
- Wołoszyn S., *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993.

Wzory myślenia o profesji nauczycielskiej w tradycji pedeutologicznej

STRESZCZENIE: W artykule ukazano genezę zawodu nauczyciela i przemiany w myśleniu o profesji nauczycielskiej. Zaprezentowano kilka ujęć teoretycznych osoby nauczyciela-wychowawcy w rozwoju refleksji pedeutologicznej: ujęcie psychologiczne, eksponujące walory osobowo-moralne nauczyciela, ujęcie kompetencyjne skoncentrowane na nauczycielskich umiejętnościach, powinnościach i kwalifikacjach oraz ujęcie personalistyczne ukazujące nauczyciela jako artystę, który tworzy dzieło wychowania.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel – wychowawca – zawód nauczyciela – pedeutologia – osobowość – kompetencje – umiejętności zawodowe – powinności nauczycielskie – etyka – moralność – autorytet

Teaching in the pedeutological tradition – thinking patterns

SUMMARY: The article presents the origin of the teaching profession and the change in thinking about this occupation. The text describes a few theoretical approaches to the teacher as a tutor in the pedeutological thought: psychological approach, which demonstrates the personal and moral qualities of the teacher; competence approach focused on the teacher's skills, duties and qualifications; and personalistic approach presenting the teacher as an artist who creates the masterpiece of education.

KEYWORDS: teacher – tutor – teaching profession – pedeutology – personality – competencies – professional skills – duties of a teacher – ethics – morality – authority