
NAUCZYCIEL FILOZOFII

KRZYSZTOF KAMIŃSKI*

NAUCZYCIEL (FILOZOFII)
NA STUDIACH PEDAGOGICZNYCH

Któż taki miałby wejść, aby studenci powstałi?
George Steiner¹

Osobowość nauczyciela jest wszystkim.
Kazimierz Sośnicki²

Słowa kluczowe: pedagogika, nauczyciel akademicki, nauczyciel filozofii, osobowość nauczyciela, filozofia

Keywords: pedagogy, academic teacher, the teacher of philosophy, teacher's personality, philosophy

Stosunek studentów do wykładanego przedmiotu akademickiego w dużym stopniu zależy od wykładowcy. Często przez pryzmat jego osobowości

* Krzysztof Kamiński – adiunkt w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi oraz w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum; współtwórca oraz redaktor naczelny elektronicznego czasopisma naukowego „Kultura i Wychowanie” (www.pedagogika.eu). Prywatna strona: www.kaminski-ebik.eu. E-mail: signum18@op.pl.

Address for correspondence: Krzysztof Kamiński, Pedagogical Academy in Łódź, ul. Piotrkowska 243, 90-456 Łódź, Poland. Private website www.kaminski-ebik.eu. E-mail: signum18@op.pl.

¹ G. Steiner, *Nauki Mistrzów*, tłum. J. Łoziński, Poznań: Zysk i S-ka 2007, s. 192.

² K. Sośnicki, *Dr Antoni Danysz: «O kształceniu»*, „Muzeum” 1918, s. 490.

postrzegana jest ranga tegoż przedmiotu. Przywołana reguła zdaje się szczególnie potwierdzać w przypadku nauczania filozofii na studiach pedagogicznych, gdzie wśród studentów (niestudiujących przecież filozofii) niejednokrotnie pobrzmiwa, przynajmniej na początku, stereotypowe: „nie filozofuj”. A przecież trudno jest sobie wyobrazić ambitną pedagogikę, czy nawet po prostu pedagogikę, bez konotacji filozoficznych. Myśląc zatem o znaczeniu, randze filozofii wśród studentów pedagogiki, można przyjąć, że czynnikiem wręcz kluczowym jest osobowość nauczyciela filozofii³. Jako element decydujący, ale drugorzędny, jawi się również to, co przez filozofię rozumie tenże nauczyciel, jaki sens nadaje temu, bogatemu w wieloznaczność, słowu. W punkcie wyjścia jednak trzeba założyć, że nie chodzi o wskazanie jedynie słusznej drogi wyłaniającej się z dyskursu filozoficznego, ale o rozmiłowanie w filozofowaniu, a tu się wędruje raczej krętymi drogami – i nawet ideowe manowce mają swoją wartość. Te manowce mają swój sens, o ile student, czy później absolwent – wyposażony w odpowiednie narzędzia krytyczno-intelektualne i przy ich umiejętnym wykorzystaniu – będzie potrafił z tych manowców zejść⁴. Finalnie idzie zatem o pewien refleksyjny styl życia, który jest szczególnie ważny w pedagogice, a od którego zależy jakość działań wychowawczych.

Zadanie, przed jakim staje nauczyciel (filozofii) na studiach pedagogicznych, warunkowane jest w punkcie wyjścia takim, a nie innym postrze-

³ Od razu trzeba podkreślić, że prezentowany tekst, w tematyce odnoszącej się do akademickiej roli nauczyciela studiów pedagogicznych, nie rości sobie pretensji do wykreowania wizerunku idealnego ani obrazu realnego. Obie perspektywy są istotne, ale ostatecznie przenikają się w myśleniu o praktyce nauczycielskiej. „Nauczycielskie bycie można więc wyrazić w kategorii różnicy. Wskazuje ona na rozpiętość tego bycia pomiędzy tym, czym jest, a tym, czym mogłoby być”. I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego 2012, s. 87.

⁴ Docenienia domaga się tutaj racjonalność, która jest typowa dla działania celowościowego. „Za najbardziej współczesny wyraz tak rozumianej racjonalności w dziedzinie teoretycznej należy uznać rozumowanie zgodne z logiką, a w dziedzinie praktycznej optymalizację”. W.W. Szczepny, *Propedeutyka filozofii dla pedagogów*, Toruń–Płock: Wydawnictwo Adam Marszałek 1998, s. 173. Racjonalność wyraża się poprzez skuteczne działanie, świadome i intencjonalne, skuteczne ze względu na cel – bądź witalny, bądź duchowy. W pierwszym przypadku (cel witalny) racjonalność, w sensie skuteczności, może być utożsamiana z zaradnością lub sprytem życiowym. W drugim przypadku (cel duchowy) z mądrością. Tamże.

ganiem i rozumieniem istoty pedagogiki. Studia pedagogiczne w swojej deontologicznej specyfice mają wpisaną wyjątkowość już w znaczeniu najbardziej podstawowym, bo etymologicznym. Powierzonym pedagogice „materiałem do obróbki” jest ten, któremu przysługuje największa godność. Prowadzenie (w domyśle do celu) dziecka/człowieka będzie zadaniem najszlachetniejszym, o ile będzie to prowadzenie do urzeczywistnienia tego, co najbardziej ludzkie w człowieku: w aspekcie ideowym, teoretycznym i praktycznym. Nauczyciel akademicki na studiach pedagogicznych rezygnujący, pod wpływem różnych uwarunkowań, z realizacji ambitnego programu ze względu na szeroko rozumiane dobro człowieka zdaje się tracić moralny mandat do wykonywania zawodu.

Wśród różnych koncepcji i wizji pedagogiki można znaleźć tę proponowaną przez Wolfganga Brezinkę. Według niego pedagogika – jako nauka praktyczna, przygotowująca do właściwych działań wychowawczych – powinna „(1) proponować wychowawcom wartościującą interpretację sytuacji społeczno-kulturowej; (2) wytyczać i uzasadniać konkretne cele wychowania; (3) dostarczać praktycznych ocen, reguł lub propozycji dotyczących działań wychowawczych oraz różnych form instytucji wychowawczych; (4) promować cnoty zawodowe wychowawców oraz specyficzną dla nich orientację co do wolności społecznych, udzielać im intelektualnego i emocjonalnego wsparcia”⁵. W innej propozycji zwraca się uwagę na fakt, że wychowanie musi być jednocześnie dwojakie: musi wprowadzać w społeczeństwo i przeciw niemu uodparniać, tam gdzie społeczeństwo próbuje zmusić do kierowania się stereotypami myślenia czy działania zamiast krytycznego rozsądku⁶. Można przywoływać kolejne stanowiska – znajdziemy wiele tych, które mając na uwadze najwyższe ideały humanistyczne, troszczą się o dobro człowieka, obecnego, jak i przyszłych pokoleń. Tak ambitnie definiowane cele pedagogiki każą nam postrzegać jej działania jako swoją misję w transmisji wartości kulturowych, w kształtowaniu sprawności moralnych oraz twórczej postawy.

⁵ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych: podręcznik akademicki*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2005, s. 2009.

⁶ Opinie A. Mitscherlicha przywołuje H. Berner w artykule *Współczesne kierunki pedagogiczne*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2006, s. 258.

Obok wymiaru informacyjnego czy kształcącego (związanego z kształceniem konkretnych umiejętności) podstawowym wymiarem pedagogiki jest formowanie osobowości. Można nawet postawić tezę, że drugi z wymienionych ma znaczenie pierwszorzędne. Nie jest to jednak pogląd powszechnie akceptowany. W świadomości nauczycieli akademickich, na co zwraca uwagę Elżbieta Wnuk-Lipińska, wręcz najslabiej osadzona i najmniej rozpoznawalna jest rola wychowawcza⁷. Pedagogika, co zrozumiałe, nie może pozwolić sobie na rezygnację z „techniczno-praktycznego” wymiaru studiów. W kształceniu pedagogów jest to element niezbywalny, ale jest on, niezależnie od czasów, służebny wobec aspektu wychowawczego, formacyjnego właśnie. Argumentacja uzasadniająca przyjęte stanowisko nie jest teoretycznie skomplikowana czy wyszukana – wystarczy zaakceptować pewne fakty.

To, co uniwersalne i niezbywalne, i wzniosłe w wychowaniu wyraża się przede wszystkim człowieczeństwem nauczyciela, a nie jego wiedzą, stosowanymi metodami czy narzędziami. „Znajomość metod jest tylko punktem wyjścia – osobowość nauczyciela jest wszystkim”⁸ – powie Kazimierz Sośnicki. Przeciwdziałając humanistycznym redukcjonizmom, jednocześnie dając wyraz zatroskaniu o kolejne pokolenia, należy na etapie studiów pedagogicznych, przygotowujących przyszłych pedagogów i nauczycieli, koncentrować się na „urabianiu” szlachetnej osobowości⁹. Przy czym „nie wpłynie twórczo na rozwój młodzieży ten, kto sam jest nijaki”¹⁰. Postulowany humanistyczny motyw pedagogiki odwołuje się do kryterium,

⁷ E. Wnuk-Lipińska, *Uniwersytet dzisiaj – idee, cele, zadania*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 8 (1996), s. 14–15. Różne są przyczyny dezawuacji roli wychowawczej nauczycieli akademickich. Rezygnację z autorytetu, zbędność wpływu mistrza na ucznia ma uzasadniać m.in. fakt prawnej dorosłości studentów, co związane jest z osiągnięciem poczucia pełni rozwoju osobowego i w związku z tym silnym poczuciem autonomii. K.W. Jaskot, I. Jazukiewicz, *Role zawodowe nauczyciela akademickiego*, [w:] K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin: Oficyna 2006, s. 314.

⁸ K. Sośnicki, *Dr Antoni Danysz*, dz. cyt., s. 490.

⁹ W tej kwestii zostało już powiedziane wiele. Na szczególną uwagę zasługuje wybór tekstów opracowany i opatrzony wstępem przez W. Okonia: *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baley*, Warszawa: PZWS 1959.

¹⁰ B. Nawroczyński, *Bertrand Russell o funkcjach nauczyciela*, [w:] tenże, *O wychowaniu i wychowawcach*, Warszawa: PWN 1968, s. 161.

według którego „wartość nauczyciela mierzyć należy cechami, jakie w sobie posiada i kształtuje, oraz motywami, według których podejmuje określone działania pedagogiczne”¹¹.

Stwierdzenie Stefana Szumana podkreślające, że „nikt się nie rodzi pedagogiem”¹², w jednakowym stopniu dotyczy zarówno nauczycieli akademickich, jak i studiujących na studiach pedagogicznych. Poczucie odpowiedzialności winno skłaniać ich do uznania faktu, że żadne okoliczności nie zwalniają (przyszłego) pedagoga, nauczyciela z ciągłego trudu własnego rozwoju, z pracy nad sobą¹³. „Prawdziwy wychowawca musi być bogaty, to znaczy musi posiadać bogatą osobowość, bogatą już dzięki wyposażeniu przez naturę, ale przede wszystkim bogatą dzięki temu, co sam w niej wykształcił, nagromadził, zebrał i ukształtował”¹⁴.

Wzór nauczyciela, mimo iż formy komunikacji się zmieniają (odpersonalizowują), ciągle jest istotnym punktem odniesienia. Tenże wzór postrzegany jest głównie w kategoriach moralnych, jak podkreśla Stefan Wołoszyn, utożsamia się z moralnym wzorem człowieka¹⁵. Wśród wielu

¹¹ Ł. Kabzińska, *Kompetencje etyczne nauczyciela w myśli pedeutologicznej okresu międzywojennego*, [w:] W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2007, s. 246. Kabzińska podkreśla, że tylko autentyczny (niezakłamany) i wymagający wobec siebie nauczyciel może być kierowniczym czynnikiem wychowania. Nauczyciel powinien być nośnikiem takich wartości, jak: poczucie odpowiedzialności, dążenie do doskonałości, moralna odwaga, gotowość do poświęcenia i pokonywania trudności. Tamże, s. 246–247.

¹² S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] W. Okoń (oprac.), *Osobowość nauczyciela*, dz. cyt., s. 76.

¹³ Nawet nadrzędne poczucie misji, powołanie, talent w pedagogice nie usprawiedliwiają lekceważenia świadomej, rozumnej dążności do profesji i związanego z nią poświęcenia.

¹⁴ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, dz. cyt., s. 98. Szuman, mówiąc o bogactwie duszy, bogactwie osobowości, wskazuje na bogactwa życia umysłowego, estetycznego, ale przede wszystkim na bogactwo życia etycznego. Mówi: „Osobowość etyczna nie jest niczym innym, jak osobowością moralnie bogatą, dojrzałą, prawdziwą, moralnie odważną, bogatą w miłość, bogatą w cechy, których nie posiada jeszcze osobowość etyczna niewyrobiona”. Tamże, s. 98–99.

¹⁵ W. Wołoszyn, *Uzasadnienie potrzeby uprawiania etyki normatywnej w zawodzie nauczycielskim*, [w:] Z. Sareło (red.), *Moralność i etyka ponowoczesności*, Warszawa: ATK 1996, s. 170–171. Stąd można z ogólnych wzorów czy ideałów osobowościowych wyprowadzać wskazówki dla wzorów osobowościowych nauczycieli. Jako dobry przykład może posłużyć szkicowany przez Marię Ossowską ideał obywatela w ustroju demo-

czynników oddziaływania wychowawczego wyłaniają się kwalifikacje zawodowe, ale głównie moralne: zatem – autorytet moralny, typ osobowości nauczyciela sprzyjający empatii, współdziałaniu, wzajemnemu zrozumieniu i szacunkowi¹⁶.

Istotę autorytetu moralnego precyzował Leszek Kołakowski, wspominając Marię Ossowską: „Powiadając, że była autorytetem moralnym, tyle mam na myśli, że ludzie się jej wstydzili, robiąc świństwa, że pamiętali o niej, gdy trzeba było coś uczynić lub czegoś zaniechać w sytuacjach moralnie obligujących, i że wiedzieli, iż ona ma rację. Autorytet moralny bowiem to ktoś taki, czyja obecność ciąży niemile tym, którzy choćby nie wiem jak oszukiwali własne sumienie, wiedzą przecież, że ze świństwa żyją”¹⁷.

Nie od dziś wiadomo, że stylu życia najlepiej nauczyć się z „zapatrzenia” w kogoś, kto na własny użytek postrzegany będzie jako mistrz. Dlaczego takim mistrzem nie miałyby być spotkany na studiach pedagogicznych nauczyciel filozofii? Filozof wręcz *ex definitione* predysponowany jest do bycia mistrzem. Nauczyciel filozofii na studiach pedagogicznych – co prawda podobnie jak inni nauczyciele, prezentuje (na zasadzie powinności) ważne dla teorii i praktyki pedagogicznej treści, odwołuje się do skutecznej metodyki, ma także bogatą osobowość – w ramach interdyscyplinarnych uzasadnień odwołuje się jednak do sfery ożywczej idei. Definiuje cele edukacyjne, dociekając ich istoty, mając na uwadze różne koncepcje, przede wszystkim antropologiczne, zarówno współczesne, jak i te kształtowane w przeszłości. Istotą filozofowania w kontekście wychowania staje się nieustanna „otwartość zagadnienia”, która nie pozwala na uznanie ostatecznych

kratycznym, na który to fakt uwagę zwrócił Stefan Konstańczyk. Por. S. Konstańczyk, *Postulowany model osobowy nauczyciela przyszłości*, [w:] J. Kojkoł (red.), *Dylematy współczesnego wychowania (filozofia – pedagogika – religia)*, Gdynia: Akademia Marynarki Wojennej 1999, s. 372–374. Przywołany wzór osobowy uwzględnia następujące elementy: aspiracje perfekcjonistyczne, otwartość umysłu, dyscyplinę wewnętrzną, tolerancję, odwagę cywilną, uczciwość intelektualną, krytycyzm, odpowiedzialność za słowo, współzniczenie, rycerskość, wrażliwość estetyczną oraz poczucie humoru. Por. także lub: M. Ossowska, *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Lublin: Instytut Wydawniczy Daimonion 1992, s. 15–34.

¹⁶ K.W. Jaskot, I. Jazukiewicz, *Role zawodowe*, dz. cyt., s. 314.

¹⁷ L. Kołakowski, *Wśród znajomych. O różnych ludziach mądrych, zacnych, interesujących i o tym, jak czasy swoje urabiali*, Kraków: Wydawnictwo Znak 2008, s. 23.

rozstrzygnięć w procesach wychowawczych¹⁸ i – co za tym idzie – permanentny stan poszukiwania optymalnych rozwiązań w jakże dynamicznej rzeczywistości. Jedynym probierzem skuteczności opisywanej działalności staje się umiłowanie mądrości we wzajemnie podsycanych aspiracjach na linii mistrz–uczeń¹⁹.

Przedmioty filozoficzne, ich wykładowcy odgrywają, a przynajmniej powinni odgrywać, ważną rolę w kształceniu pedagogów, szczególnie w zakresie rozumienia ideałów i celów wychowania: „Wartościowe oddziaływanie nauczyciela wyraża się w tego rodzaju oddziaływaniu, które spowoduje ukształtowanie w wychowanku potrzeby i społecznej konieczności postępowania według ideałów i zasad”²⁰.

Paleta sposobów prezentowana filozofii – od najlepszych do najgorszych – jest szeroka: z jednej strony nauczyciel jako funkcjonariusz filozofii, z drugiej nauczyciel typu sokratejskiego. Pierwszy niesie ze sobą filozoficzną martwość i nie ma co się przy nim dłużej zatrzymywać. Drugi, ukazując ogromne możliwości zmiany biegu życia, daje szansę na metamorfozę. Stwarzając okazję do poddania rzeczywistości konstruktywnej krytyce, sprawia, że kurs filozofii odsłania scenę, na której odbywa się nieustanna gra między konkretnym istnieniem a ideami (filozoficznymi). Jednocześnie potrafi utrzymać równowagę, kompromis między filozofią (tzn. powin-

¹⁸ Każdorazowe próby ostatecznego rozwiązywania problemów pedagogicznych i w ten sposób domykania zagadnień muszą być postrzegane tutaj jako złowieszczy głos ideologicznej (lub jakiegokolwiek innej) dogmatyki.

¹⁹ Mamy świadomość, że obecne czasy nie są sprzyjające dla relacji: mistrz – uczeń. Na podstawowe symptomy przemian cywilizacyjnych w omawianym obszarze zwraca uwagę George Steiner, wskazując m.in. na to, że: wszechobecność informatyki, cyfrowego przetwarzania danych, internetu i globalnych sieci skutkuje przemianą świadomości. Zmieniają się nawyki artykulacyjne i percepcyjne oraz ich wzajemne na siebie oddziaływanie. Miejsce mistrza zdaje się zagospodarowywać sprytny szarlatan. Wywodzący się z czasów starożytnej Grecji i Rzymu podziw, jakim otaczany był mistrz, oraz duma z powodu akceptacji mistrza z czasem wypierane były przez bezceremonialne podporządkowanie. Podziw, a nawet szacunek stawały się coraz bardziej niemodne – zaczynał dominować ton impertynencji. Uzależniliśmy się od zazdrości, równania w dół, poniżenia – powie Steiner. G. Steiner, *Nauki*, dz. cyt., s. 135.

²⁰ Ł. Kabzińska, *Kompetencje etyczne*, dz. cyt., s. 238.

nościami wobec niej) a sprawami administracyjnymi oraz oczekiwaniami i możliwościami studentów²¹.

Przywoływany kompromis nie może stać się asumptem do zrezygnowania w filozofowaniu z wypłynięcia na głęboką wodę – ta rezygnacja byłaby wręcz podważeniem istoty filozofowania. Dla przykładu: wyspecjalizowane słownictwo będzie nie do uniknięcia, bo tylko ono gwarantuje, że myśl może być głębsza (im uboższe słownictwo, tym trudniej oderwać się od banału) – finezyjne zagadnienia wymagają odpowiednich narzędzi²². Wszystko jednak w swoim czasie; wyrobienie przekonania, że filozofia może być pomocna dla pedagogiki, domaga się cierpliwości. Postawa nauczyciela ma tutaj decydujące znaczenie. Rozstrzygające często bywają pierwsze, bezpośrednie wrażenia. Niezależnie jednak od stopnia zaawansowania akademickich relacji, słuszne pozostają słowa, w myśl których: „Filozofia naucza szanować tak nauczyciela, jak i ucznia”²³. Atutem tego pierwszego, a więc tego, który z urzędu pierwszy zabiera głos, pozostaje dystans do samego siebie oraz poczucie humoru, które jest wyrazem owego dystansu. Jak mawiał Stefan Swieżawski: „Wyrobiony zmysł humoru nie tylko jest oznaką prawdziwej, wewnętrznej *klasy* kulturalnej, nie tylko jest urodzonym sprzymierzeńcem pokory, rozbijającym wszelką *bonzowatość* i nadęcie, i okazującym w całej nagości śmieszność kultu tytułów, zaszczytów, stanowisk, ale jest jednym z elementów radości, która – obok pokoju – należy przecież do bezpośrednich owoców miłości”²⁴. Taki rodzaj miłości, szacunku, pokory, tu przede wszystkim wobec nauki, jest łatwo dostrzegany przez studentów, którzy w ten sposób mają ułatwioną drogę przyłgnięcia do przedmiotu akademickiego, który prowadzony jest przez szanowanego i lubianego wykładowcę²⁵.

²¹ M. Onfray, *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*, Warszawa: Czarna Owca 2012, s. 17–19. Ci ostatni powinni, przynajmniej w punkcie wyjścia (z początkiem października), dać zatem szansę nauczycielowi i nie prowadzić go od razu na stos. Tamże.

²² Tamże, s. 16–17.

²³ D.S. Guzmán, *Filozofia, wychowanie dla życia*, www.nowa-akropolis.pl (dostęp: 18.02.2013).

²⁴ S. Swieżawski, *Alfabet duchowy*, Kraków: Wydawnictwo Znak 2004, s. 37.

²⁵ Jazukiewicz, pisząc o poczuciu humoru jako o cnocie, podkreśla, że „wymaga ona usprawnienia zarówno intelektualnego, jak i wolicjonalno-emocjonalnego: giętkości, płynności i oryginalności myślenia, zdolności do przyjmowania różnych punktów widze-

Widzimy, że z osobą nauczyciela filozofii nierozzerwalnie łączy się kolejny doniosły element zarysowywanego tu zagadnienia: chodzi mianowicie o styl filozofowania akademickiego w ogóle, a szczególnie na studiach pedagogicznych. To oczywiste, że na humorze czy dykteryjkach nie wolno poprzestać. Z przyjaznej atmosfery nie opłaca się jednak rezygnować, nawet jeśli pojawią się sprawy trudne do omówienia. Nie sposób przecież nie odwołać się do pytań niesionych przez filozofię, które dotyczą każdego człowieka jako takiego, a na które trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź w jakiegokolwiek encyklopedii. Poszukując prawdy i pytając: Kim jesteśmy? Dlaczego żyjemy? Co jest w życiu najważniejsze? Jak powinniśmy żyć?, dynamicznie sytuujemy się właśnie między istnieniem a ideaми filozoficznymi. Wincenty Okoń sugeruje, że w każdym przypadku, dążąc do poznania i zrozumienia siebie samego, jak i otaczającej nas rzeczywistości, powinniśmy przyjmować postawę badacza²⁶, w naszym przypadku badacza dążącego do rozwiązania wybranych problemów filozoficzno-pedagogicznych. Mając na uwadze jakość życia, należy zauważyć, że wartością staje się spoglądanie na filozofię jako kontynent pełen ludzi, idei, myśli, często sprzecznych ze sobą, ale w końcu pomocnych w osiąganiu sukcesów w życiu i pozwalających się nimi cieszyć.

Autentyczne zatroskanie nauczyciela (filozofii) o szczęście człowieka staje się motywem zabiegania o szlachetną osobowość swoją i innych w myśl zasady mówiącej, że: „Nauczyciel powinien reprezentować wszystkie te cechy, które pragnie widzieć w swoich wychowankach”²⁷. Zaangażowanie wynikające z takiej a nie innej osobowości, z profesjonalizmu i nauczycielskiej pasji podnosi rangę etosu uczelnianego, nauczycielskiego, ale przede wszystkim służy dobru człowieka w ogóle.

nia, poszukiwania wielorakich zależności między cechami rzeczywistości, dochodzenia do rozwiązywania problemu różnymi drogami”. I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna...*, dz. cyt., s. 305. I w tym sensie poczucie humoru idealnie koresponduje ze specyfiką działalności, która wyraża się w filozofowaniu, a finalnie ma służyć praktyce pedagogicznej. Jazukiewicz wśród kilkunastu omówionych pozytywnych konsekwencji poczucia humoru nauczyciela wskazuje m.in. na takie, jak: ułatwianie jakości komunikacji, usprawnianie w radzeniu sobie ze stresem, przeciwdziałanie występowaniu syndromu wypalenia zawodowego, wzmacnianie rzeczywistego autorytetu, sprzyjanie zdolności twórczego działania, wzmacnianie więzi itp. Zob. tamże, s. 316–317.

²⁶ W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa: WSiP 1978, s. 71–88.

²⁷ Ł. Kabzińska, *Kompetencje etyczne*, dz. cyt., s. 236.

Doświadczane różnorakie przejawy kryzysu etosu nauczycielskiego, wychowawczego skłaniają do przemyśleń. George Steiner stawia pytanie: „Któż taki miałby wejść, aby studenci powstałi?” Pytanie jest sugestywnym obrazem kryzysu na linii nauczyciel–uczeń/student. Ten stan rzeczy zdaje się jednoznacznie kwestionować status mistrza we współczesnej rzeczywistości wychowawczej. „Egalitarność i przemiany cywilizacyjne zakwestionowały autorytet mistrza zdają się sankcjonować”²⁸. I o ile współczesny nauczyciel (filozofii), także na studiach pedagogicznych, nie może się raczej spodziewać, że studenci wstaną na jego wejście, o tyle jest nadzieja, że wstaną na jego wyjście. I nie tylko dlatego, że będą sposobie się do opuszczenia sali wykładowej. Pierwsza sytuacja „wejściowa” jest manifestowaniem braku zaufania do autorytetu urzędowego nauczyciela, ewentualna druga sytuacja „wyjściowa” jest manifestowaniem uznania autorytetu osobowego. Szlachetna osobowość nauczyciela, w przekonaniu studentów, unaocznia się jako osiągalny ideał.

Bibliografia

- Berner H., *Współczesne kierunki pedagogiczne*, [w:] B. Słiwski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2006.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych: podręcznik akademicki*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2005.
- Guzmán D.S., *Filozofia, wychowanie dla życia*, www.nowa-akropolis.pl.
- Jaskot K.W., Jazukiewicz I., *Role zawodowe nauczyciela akademickiego*, [w:] K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin: Oficyna 2006.
- Jazukiewicz I., *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego 2012.
- Kabzińska Ł., *Kompetencje etyczne nauczyciela w myśli pedeutologicznej okresu międzywojennego*, [w:] W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2007.
- Kołakowski L., *Wśród znajomych. O różnych ludziach mądrych, zacnych, interesujących i o tym, jak czasy swoje urabiali*, Kraków: Wydawnictwo Znak 2008.

²⁸ G. Steiner, *Nauki Mistrzów*, dz. cyt., s. 192.

- Konstańczyk S., *Postulowany model osobowy nauczyciela przyszłości*, [w:] J. Kojkoł (red.), *Dylematy współczesnego wychowania (filozofia – pedagogika – religia)*, Gdynia: Akademia Marynarki Wojennej 1999.
- Nawroczyński B., *Bertrand Russell o funkcjach nauczyciela*, [w:] tenże, *O wychowaniu i wychowawcach*, Warszawa: PWN 1968.
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa: WSiP 1978.
- Okoń W., *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutzta, St. Baleya*, Warszawa: PZWS 1959.
- Onfray M., *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*, Warszawa: Czarna Owca 2012.
- Ossowska M., *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Lublin: Instytut Wydawniczy Daimonion 1992.
- Sośnicki K., *Dr Antoni Danysz: «O kształceniu»*, „Muzeum” 1918.
- Steiner G., *Nauki Mistrzów*, tłum. J. Łoziński, Poznań: Zysk i S-ka 2007.
- Swieżawski S., *Alfabet duchowy*, Kraków: Wydawnictwo Znak 2004.
- Szczęśny W.W., *Propedeutyka filozofii dla pedagogów*, Toruń–Płock: Wydawnictwo Adam Marszałek 1998.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny*, [w:] W. Okoń (oprac.), *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutzta, St. Baleya*, Warszawa: PZWS 1959.
- Wnuk-Lipińska E., *Uniwersytet dzisiaj – idee, cele, zadania*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 8 (1996).
- Wołoszyn W., *Uzasadnienie potrzeby uprawiania etyki normatywnej w zawodzie nauczycielskim*, [w:] Z. Sareło (red.), *Moralność i etyka ponowoczesności*, Warszawa: ATK 1996.

THE TEACHER (OF PHILOSOPHY) AT PEDAGOGY STUDIES

Summary

Attitude of students to the subject taught depends on a lecturer to a great extent. The mentioned rule seems to be confirmed especially in teaching philosophy at pedagogy studies. The teacher of philosophy at pedagogy studies, similarly to other teachers, presents matters important to both theory and practice, refers to the effective methodology but in the sphere of interdisciplinary arguments it is associated with the sphere of a reviving idea. It defines educational aims and it is an insight into their essence, bearing in mind various anthropological concepts. It would be hard to imagine pedagogy without its philosophical connotations. Thinking about significance and the rank of philosophy among pedagogy students it can be assumed that the key factor is the personality of the teacher of philosophy. The teachers should represent all the features which they want to see in their students.