

Maria Janukowicz

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Pokora nauczyciela w optyce edukacji moralnej

Sens edukacji

Edukacja jest pojęciem bardzo bliskim każdemu człowiekowi. Powszechnie rozumiana jest jako „wychowanie, kształcenie; ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie czyichś cech, umiejętności” (*Nowy leksykon PWN*, 1998, s. 423). Pojęcie to kojarzymy zwykle z dwoma procesami: wychowaniem oraz nauczaniem. Obydwa, traktowane komplementarnie, mają doprowadzić do wszechstronnego rozwoju jednostki. Na gruncie nauk pedagogicznych przez długi okres czasu edukacja była rozumiana jako

[...] ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych (W. Okoń, 1981, s. 66).

Dziś takie rozumienie edukacji wydaje się mało satysfakcjonujące, bo jej kształt wyznacza bardzo wiele dyskursów, często z sobą sprzecznych. Edukacja stanowi płaszczyznę nieustannego ścierania się różnorodnych presji politycznych, kulturowych i społeczno-ekonomicznych. Ale w jej epicentrum wciąż stoi człowiek, którego należy wyposażyć w wolność myśli, osądu, uczuć i wyobraźni, aby mógł rozwinąć swoje talenty i godnie żyć. Trzeba wyposażyć go w kompetencje potrzebne mu do funkcjonowania w świecie wielości, sprzeczności, wieloznaczności, a zarazem nieskończonych możliwości. Musi umieć żyć w świecie globalnym, nie tracąc własnej tożsamości. Musi iść ku temu, co uniwersalne, nie gubiąc tego, co jednostkowe; szanować tradycję, ale pomagać też postępowi, nowoczesności. Złożona rzeczywistość, w której przychodzi żyć człowiekowi, skłania nas do innego spojrzenia na edukację. Słuszne wydaje się przyjęcie stanowiska Z. Kwiecińskiego (1989). Według niego edukacja stanowi ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, które sprzyjają takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu pożądanych możliwości,

aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej i kulturowej, oraz zdolne do aktywnej samorealizacji, budowania niepowtarzalnej tożsamości i odrębności, rozwijania własnego „ja” przez podejmowanie zadań ponadosobistych i utrzymanie ciągłości własnego „ja” w toku spełniania zadań dalekich. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających oraz regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata (H. Muszyński, 1989). Tak rozumiana edukacja jest tożsama z holistyczną wizją człowieka, w której najważniejszy jest wymiar kreatywny, pozwalający na nieustanne wydobywanie wewnętrznego potencjału jednostki i zbiorowości ludzkiej. Dzięki kreatywności człowiek może przekraczać poziom biologiczny i materialny oraz zawieszać swoje interesowne i partykularne skłonności. W działaniach kreatywnych człowiek nie tylko tworzy otaczający go świat, ale się z nim integruje, co jest ważnym wskaźnikiem wielkich możliwości jego rozwoju. Dostrzeżenie wyjątkowości, czyli niepowtarzalności każdej istoty ludzkiej, nie tylko pomaga w zrozumieniu relacji człowieka do człowieka, ale zmusza także do autorefleksji i wyboru kierunku działania w konkretnej sytuacji. Ta wyjątkowość to nieustanna transcendencja, która każe nam patrzeć na ucznia w taki oto sposób:

Nie jesteś jednym z wielu, jesteś Kimś jako osoba, Kimś, kto nie może być powtórzony, kto nie może być zastąpiony przez innych (H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska, 2009, s. 129).

Jeśli więc edukujemy, to mamy na myśli wyłącznie takie wpływanie na osobę, które wyzwala kreatywność. Szukamy edukacji adekwatnej zarówno w kontekście teorii, jak i praktyki; takiej, która ma realny wpływ na młode pokolenie i może stanowić źródło zmiany społecznej. Adekwatność oznacza w tym kontekście wrażliwość na otaczającą nas rzeczywistość, otwarcie na nowe propozycje w zakresie poznawania, wyjaśniania i opisywania świata, jak również odczuwania i przeżywania wszystkich jego aspektów. Taki kierunek myślenia pozwala na przyjęcie propozycji rozumienia edukacji jako

[...] ogółu oddziaływań międzygeneracyjnych służących formułowaniu całości kształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji (<http://e.lswryki.pl/mod/glossary/view.php?id=2388>).

Przy takim rozumieniu edukacji podstawą działania pedagogicznego musi być rozwijanie twórczych osobowości, co oznacza odejście od działań wyłącznie rozumowych. Racjonalność w edukacji likwiduje bowiem indywidualność. Uczeń traktowany jest jako obiekt intelektualnych operacji, a gdzie

jest miejsce na jego emocje, osobiste preferencje, przeświadczenia, intuicję? Zdaniem L. Witkowskiego:

[...] absurdem jest poruszanie się w przestrzeni czystej teorii, jak gdyby ponad ludzkim czasem, w świecie totalności, uniwersalności, ogólności [...]. Absurdem jest też lekceważenie ludzkich dążeń, przekonań, wyobrażeń, wierzeń a nawet marzeń (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 151).

Prymat racjonalności jest w edukacji ponowoczesnej już niewystarczający, mało konstruktywny. Nie można uczynić człowieka kreatywnym, kształtując w nim głównie zdolność do posiadania i przetwarzania wiedzy. Kreatywność domaga się urzeczywistnienia świata wewnętrznego. To właśnie ten świat umożliwia osiągnięcie względnej integralności myśli i uczuć, jest dla każdego źródłem siły. Nieprzypadkowo J. Delors (1998, s. 85) postuluje, aby edukację oprzeć na czterech filarach:

- 1) uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia;
- 2) uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko;
- 3) uczyć się, aby żyć wspólnie, aby współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej;
- 4) uczyć się, aby być, tzn. emanować duchowością, wrażliwością, poczuciem estetyki, odpowiedzialnością.

Oparcie edukacji na tych filarach daje gwarancję kształtowania ludzi nie tylko wyposażonych w wiedzę i rozwiniętych w sensie intelektualnym, ale przede wszystkim bogatych wewnętrznie, ukierunkowanych na dobro, harmonijne relacje z innymi – ludzi szczęśliwych. „Prawdziwa edukacja powinna być stymulatorem rozwoju duchowego wychowanka z wykorzystaniem maksymalnych możliwości” (J. Grochulska, 1994, s. 19). Epoka ponowoczesna domaga się edukacji o charakterze prospektywnym i innowacyjnym. Wpływanie na jednostkę powinno dokonywać się tak, aby zdobyła ona podstawy do racjonalnego tworzenia siebie i skutecznej pracy nad sobą. Zdaniem J. Szempruch:

[...] osoba ucząca się w systemie humanistycznej edukacji szkolnej i edukacji równoległej powinna stać się indywidualnością oraz autonomicznym podmiotem rozwijającym się w integracji intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej, zdolnym do samodzielnego myślenia, wartościowania, decydowania, odpowiedniego postępowania oraz otwartego wyrażania własnych myśli i uczuć (2012, s. 157).

Dlatego więcej inspirujemy, pobudzamy, a mniej zastępujemy młodzież w myśleniu i działaniu. Nie przekazujemy, nie dawajmy, raczej wydobywajmy. Intensyfikujemy działania na rzecz wysokiej kultury opartej na poszukiwaniu i umiłowaniu prawdy, a nie tylko na podawaniu prawdy. Oddziałujemy tak, aby każdy podmiot edukacji był zdolny do logicznego myślenia, weryfikowania poglądów i rzeczowego wartościowania faktów i zjawisk.

M.C. Nussbaum (2008, s. 18–19) twierdzi, że najbardziej istotne we współczesnym świecie są trzy dyspozycje połączone z naukowym rozumieniem: umiejętność krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie, zdolność bycia obywatelem świata i narracyjna wyobraźnia. W przyszłości to one będą decydowały o kształcie człowieczeństwa. Zważywszy, że doświadczamy nagromadzenia zmian społecznych, które nie do końca są zrozumiałe i przewidywalne, ale i tak będziemy musieli z nimi się zmierzyć, tym większym atutem okaże się kreatywność. W XXI w.

[...] wobec nowych paradygmatów złożoności, nieodwracalności, globalizacji i niepewności na pierwszy plan powracają swoboda i twórcza zdolność człowieka (F. Mayor, 2001, s. 12–13).

Zdolność przetwarzania wiedzy, przeżywania i wyrażania uczuć, dokonywania aksjologicznych wyborów do zachowań empatycznych będą wyrazem mocy podmiotowej. We współczesnym świecie nasilającej się globalizacji każdy będzie przeżywał dramatyczne doświadczenia wynikające z nagromadzenia skomplikowanych faktów, interpretacji, aspiracji, prób i rozważań. Im będzie ich więcej, tym częściej trzeba będzie podejmować indywidualne decyzje. Już dziś, zdaniem A. Giddensa, poszerza się autonomia funkcjonowania człowieka i możliwość podejmowania indywidualnych decyzji, a jednocześnie rozrasta się przestrzeń, w której coraz trudniej podejmować te decyzje lub staje się to wręcz niemożliwe (za: J. Szempruch, 2012, s. 35). Działania edukacyjne muszą więc pójść w takim kierunku, aby stwarzać szanse dokonywania wolnych wyborów, a zarazem rozwijać za nie poczucie odpowiedzialności. W przygotowaniu człowieka do funkcjonowania w zmieniającym się społeczeństwie demokratycznym warto zmierzać do pogodzenia dwu orientacji edukacyjnych proponowanych przez B. Suchodolskiego: „kształcenia instrumentalnego”, które przygotowuje do zawodu, kariery czy pełnienia określonych ról społecznych, oraz „kształcenia bezinteresownego”, opartego nie na koncepcji posiadania (zasada „mieć”), lecz na koncepcji istnienia (zasada „być”) oraz przekonaniu o jednostkowej wartości doświadczeń składających się na ludzkie życie. Próby pogodzenia tych dwóch koncepcji edukacji wymagają rozstrzygnięcia podstawowych antynomii między społeczeństwem, które istnieje, a tym, które się tworzy; między warunkami rzeczywistymi a rodzącymi się wizjami przyszłości; między tym, jacy jesteśmy „tu i teraz”, a tym, jakimi stajemy się pod wpływem wyzwań oraz ekspansji nowych sił twórczych i aspiracji (B. Suchodolski, 2003, s. 30–36). Najtrudniejsze i najważniejsze problemy edukacyjne wiążą się z udziałem człowieka w tym, co się tworzy, i w tym, co dopiero ma nastąpić, oraz w wizjach nowej cywilizacji. Szczególnie ostry konflikt

[...] rysuje się między wiernością i twórczością, między akceptacją tego, co istnieje, i alternatywą tego, co może się zdarzyć, między adaptacją i innowacją. Tak

rozumiana edukacja nie powinna wytwarzać nowych uzależnień, ale czynić człowieka zdolnym do swobodnego wyboru i do kształtowania drogi życiowej przenikniętej wartościami (J. Szempruch, 2012, s. 62).

Edukacja dla nieznanego przyszłości jest skomplikowana. Efektywna może być tylko wówczas, gdy oparta będzie na fundamencie edukacji moralnej.

Edukacja moralna

Nigdy wcześniej niż właśnie dzisiaj nie odczuwaliśmy silniej potrzeby uczynienia z edukacji moralnej wiodącej dziedziny życia. Roztrzaskał nam się świat wartości; ład aksjologiczny ustąpił miejsca chaosowi. Pogubiliśmy się tak bardzo, że to, co dotychczas było wartością, jest antywartością, a to, co było normą, jest wyśmiane, wyszydzone, niezrozumiałe. To, co było jasne i nie budziło wątpliwości, dziś jest dylematem. Mamy ich więcej od pewników. Codziennosc to nieustanne dylematy, którym towarzyszy niepokój wyrastający z poczucia niezgodności trendów rozwoju współczesnej cywilizacji z wyznawanymi dotychczas wartościami. Zdaniem A. Misztalskiej coraz mocniej eksponowany jest niepokój o los wartości wyższych, wartości humanistycznych, o realne szanse budowania dobra i humanistycznej jakości życia, które są zagrożone przez kulturę przemocy. Są to zasadnicze kwestie tożsamości zbiorowej i indywidualnej, które pojawiają się na tle wielości alternatywnych tradycji czy idei kulturowych, strat i zagrożeń, jakie wywołać mogą postępujące procesy globalizacji i integracji ponadnarodowej (J. Szempruch, 2012, s. 142). Spłaszczanie życia duchowego prowadzi w kierunku pozbywania się tego, co najcenniejsze, na rzecz tego, co przynosi korzyść. Stąd tak widoczna jest supremacja „mieć” nad „być”. Coraz trudniej pogodzić to, co niesie z sobą demokracja, z wewnętrznym kodeksem etycznym. Wierność dotychczas ukształtowanym wartościom jest na tyle mialka, że przegrywa z modą na antywartości. Istnienie w świecie jest właściwie identyczne z zasadą urzędowania się w świecie, z przyjętym stylem życia. Chwila bieżąca wydaje się głównym nurtem naszej egzystencji. Człowiek doświadcza swego istnienia jako zamkniętego w czasie. Naukowcy twierdzą, że jeżeli nic się nie zmieni, to powszechną chorobą społeczną następnego stulecia stanie się straszliwe cierpienie ludzkiej duszy, rozdartej między abstrakcyjnym pragnieniem wielkiej miłości a niemożnością jej realizowania. Nieobojętne więc będzie, do jakiego typu wartości życie nasze będziemy sprowadzać. Intelktualną propozycją promującą wartości wyższe, a zarazem syntetyzującą je w perspektywie globalnej jest właśnie edukacja moralna. Zdaniem W.W. Szczęsnego jest to

[...] system oddziaływań subsydiarnych w zakresie zrozumienia, akceptacji i realizacji wartości moralnych, czyli aksjologicznie dodatnich stosunków

międzyludzkich, i wewnętrznych (psychicznych) przeżyć sterujących zachowaniami urzeczywistniającymi wartości witalne, wzbogacone wartościami duchowymi, czyli cel będący optymalnym rozwojem jednostek (2001, s. 322).

Edukacja ta ma charakter uniwersalistyczny – jest powinnością wszystkich ludzi. Jej istotą jest orientowanie jednostek na świat wartości wyższych przez ich poznawanie i przeżywanie, a ostatecznie tworzenie, manifestowanie ich na zewnątrz. „Cele edukacji moralnej należy zredukować do jednego: uzyskania dojrzałości moralnej” (W.W. Szczęsny, 2001, s. 94). Nietrudno zauważyć, że aby cel ten zrealizować, do zadań edukacji moralnej należeć będzie

[...] rozwijanie postaw i zachowań prospołecznych, kształtowanie altruizmu i empatii, wyzwalanie kultury uczuć, szacunku do innych, wychowanie jednostek myślących, zdolnych do porozumienia z innymi, wrażliwych, przeżywających [...] poszukujących racjonalnych relacji między „być” i „mieć” (J. Szempruch, 2012, s. 46).

Priorytetowym zadaniem oczywiście pozostanie orientowanie i uwrażliwianie na wartości duchowe stosunków międzyludzkich. Związki z innymi cenimy sobie najbardziej. Niestety, mało dbamy o to, aby były one konstruktywne. Dużo więcej wysiłku trzeba więc włożyć w zapewnianie warunków wyboru wartości i postaw moralnych sprzyjających wysokiej jakości kontaktów interpersonalnych.

Generalnie odnosi się wrażenie, że żyjemy w niebezpiecznych czasach degradacji człowieczeństwa, w czasach niskiego, płaskiego snobizmu. Człowiek, chorobliwie pędzący za światem materialnym, wydaje się psychicznie i duchowo zmęczony. Każdego dnia biegnie po sukces, musi więc być przedsiębiorczy, ekspansywny, dyspozycyjny, ale zarazem staje się coraz bardziej odduchowiony. Wszystko jest tak bardzo urzeczowione, że przestajemy po ludzku patrzeć na siebie, po ludzku rozmawiać z sobą; wciąż drżymy, żeby się nie zagapić, nie przeoczyć jakiejś możliwości, czegoś, co podniosłoby poziom naszego życia. Jeśli będziemy dalej tak biec, to możemy stracić wszystko to, co zwie się pięknem ducha. Już widać, jak bardzo jesteśmy obok siebie, a nie z sobą; jak dużo bardziej zachwyca nas coś aniżeli ktoś; jak bardzo sprawni jesteśmy w mówieniu o sobie, a jak niezdolni do słuchania innych. Niebezpieczna supremacja „ja” nad „ty” czyni niejednokrotnie nasze relacje nieznośnymi. A przecież w każdym człowieku jest tyle potencjalnego dobra, tylko trzeba je w nim przebudzić. Nadzieją na to, aby nie urzeczowić naszych kontaktów, nie wprowadzić do relacji międzyludzkich tego, co przynależy do świata technicznego, może być zwrot ku pokorze. To dobro deficytowe, ale wydaje się, że zaczynamy znów po nie sięgać.

Zwrot ku pokorze

Pojęcie „pokora” należy zasadniczo do języka aksjologii. Pokora rozkwita tylko w świetle dobra, a dobro tylko w atmosferze pokory. Obie te cnoty – dobro i pokora – leżą u podstaw człowieczeństwa. Pokora to jakość duchowa utożsamiana z wartością moralną przysługującą wyłącznie człowiekowi. Być pokornym to być doskonałym moralnie. Zakres pokory sprowadza się więc do postępowania moralnego i cnót zdobiących charakter człowieka. Jeśli przyjmiemy, za K. Schallerem, że „wychowywać to znaczy pomagać istocie ludzkiej w odnajdywaniu się w swoim człowieczeństwie” (za: J. Tarnowski, 1990, s. 87), to musimy uznać, że priorytetowym celem pedagogiki jest realizacja idei człowieczeństwa. Konieczne staje się, aby człowiek w pełni rozwinął swoje siły i je zrealizował w płaszczyźnie „być”. Mając na względzie przyszły kształt społecznego życia, nową jakość ludzkiej egzystencji bez względu na ducha epoki, pełna realizacja człowieczeństwa w człowieku pozostanie niezmienna. Pisarz Vercors powiedział, że

[...] człowieczeństwo nie jest stanem, z którym przychodzimy na świat. To godność, którą trzeba zdobyć. Godność bolesna. Zdobywa się ją zapewne za cenę łez (za: Z. Cackowski, 1981, s. 7).

Drogi zdobywania i szlifowania człowieczeństwa są różne, ale tą najważniejszą jest wychowanie. Zatem najważniejszą powinnością nauczyciela jest troska o budzenie i pogłębianie człowieczeństwa w każdej istocie ludzkiej. Ale czym jest człowieczeństwo? Powszechnie traktujemy je jako

zespół cech wspólnych wszystkim ludziom; w etyce wartość i godność każdego człowieka związana z jego osobową naturą stanowiącą źródło moralnego nakazu wzywającego do traktowania go jako celu działania, a nie tylko jako środka do celu (*Nowy leksykon PWN*, 1998, s. 334).

Człowieczeństwo kojarzy się z urzeczywistnianiem wartości dobra, prawdy i piękna. Wszak na tym szczeblu dopiero życie jest coś warte. U podłoża najgłębszych aspektów człowieczeństwa leży dobro. Jak pisał L.N. Tołstoj, dobro jest tym, „[...] czego nie sposób określić, ale co określa wszystko pozostałe” (za: R. Duczyńska-Surmacz, 2004, s. 53). Człowiek promieniujący dobrocią jest uczynny, sprawiedliwy, gotów ponosić dla drugich ofiary, stając się współczujący i wspinałomyślny. Człowiek dobry jest pozbawiony egoizmu, pychy i pożądlivosti. Człowiek rozpoznaje dobro za pomocą doświadczenia wewnętrznego. W tym doświadczeniu wewnętrznym najistotniejszą rolę odgrywa pokora. Pytanie o pokorę to pytanie o to, jak zachowujemy się, jak postępujemy wobec innych ludzi. Jest to więc pytanie o człowieka i w sprawie człowieka, pytanie o kompas, według którego mamy się orientować, gdy szukamy drogi do drugiego człowieka.

Jeżeli uznamy, że priorytetowym celem pedagogiki jest realizacja idei człowieczeństwa, to wychowanie do pokory będzie leżeć u jej najgłębszych podstaw. Zdaniem A. Grzegorzcyka (1995, s. 2) pokora to uznanie swojej równorzędności, a nawet możliwej ułomności w stosunku do innych. Jest więc punktem wyjścia do dialogu i moralnego pojednania między oponentami. Pokora nakazuje uważnie percypować wypowiedzi rozmówcy, skłania do rozszerzenia własnej perspektywy poznawczej, zmusza do autentycznego wysiłku budowania nowej syntezy, takiej wizji spraw, która obejmując i moje, i jego widzenie, będzie poznawczym zyskiem dla nas obu. Wymaga od człowieka wysiłku intelektualnego, wczucia się w drugiego człowieka i jego zrozumienia. Pokora wymaga pewnej zdolności do twórczości wewnętrznej, uświadomienia sobie, że moja racja nie jest jedyna, że moje doświadczenia nie wyczerpują wszystkiego i można mieć inne doświadczenia niż ja. Tych, którzy mają inne doświadczenia, trzeba więc uznać za mających coś do powiedzenia. Od nich też można się czegoś nauczyć, dlatego godzę się na umniejszenie mojej osoby i uznaję, że mój oponent coś przede mną odkrywa oraz skłania mnie do wysiłku nowego spojrzenia na rzeczywistość. Wspólne porozumienie wymaga delikatności, która jest pokornym skinieniem głowy przed ludzką wielkością kogoś, kto pozostaje dla nas na zawsze nieodgadnioną tajemnicą. Musimy zdawać sobie sprawę, że nie jesteśmy panami świata i nie wyznaczamy miar rzeczy; stąd i innych nie wolno nam zniewalać, powinniśmy natomiast uznać odmienność losu różnych ludzi. Postawa pokory – pisze Grzegorzcyk (1989, s. 145) – to wyrażenie zgody na istnienie, uznanie odmienności różnych ludzi i różnych kolei losu, przyjęcie warunków, w jakich się znajdujemy, jako punktu wyjścia dla naszych działań, jako wyzwania, jako sytuacji określającej nasze możliwości i obowiązki,

Pokora przynależy do kategorii wartości, które z logicznego punktu widzenia należą do wartości relacji z całością bytu.

Obok stosunku do części rzeczywistości: do samego siebie, do innych ludzi czy do świata pozaludzkiego ustosunkowujemy się czasem jednolicie do całości świata otaczającego, zarówno ludzkiego, jak i pozaludzkiego. Odnosimy się wówczas w specjalny sposób zwłaszcza do domniemanych mechanizmów rządzących całością rzeczywistości. Ustosunkowania takie bywają nazywane numinicznymi (A. Grzegorzcyk, 1989, s. 143).

Są one określane jako wartości naszego stosunku do rzeczywistości jako całości oraz do podstawowych prawidłowości i mechanizmów rzeczywistości wyznaczających naszą sytuację. Zasadnicze przeciwstawienie, które rysuje się w tej dziedzinie, to przeciwstawienie postawy zgody na rzeczywistość oraz postawy pretensji względem rzeczywistości i wyniesienia siebie ponad nią. Postawa pretensji do świata wydaje się postawą obronną, ewentualnie jest żalem za utraconymi lub nieosiągalnymi wartościami witalnymi, natomiast postawa zgody rezygnuje z tego, co witalne. Podobnie postawa

pychy jest próbą wyniesienia siebie ponad innych, choćby tylko we własnym wyobrażeniu, natomiast pokora jest rezygnacją z tego wyniesienia. Zgoda i pokora są też po prostu poznawczo prawdziwsze – stawiają człowieka przeżywającego te postawy we właściwej mu pozycji wobec świata. Tę prawdę odczucia swojej sytuacji można również uważać za wartość duchową istnienia (A. Grzegorzcyk, 1989, s. 167). Zgoda na los i pokora wobec niego są więc cenne duchowo jako postawy prawdziwe. Pokora, z jednej strony, czyni nas bardziej bezbronniymi w starciu z ludźmi uzbrojonymi w pychę, z drugiej zaś pozwala pozytywnie zakończyć starcia międzyludzkie. Gdyby nie pokora, trudno byłoby o zgodę między ludźmi. Jest niesłuchanie cenna życiowo, bo ułatwia wspólnocie zgodne życie.

Dokonując transpozycji cytowanej wcześniej definicji pokory Grzegorzcyka dla potrzeb nauk pedagogicznych, przyjmuję, że pokora

[...] to postawa polegająca na uznaniu swojej równorzędności przez wychowawcę i wychowanka, a nawet możliwej ułomności we wzajemnej relacji wychowawca – wychowanek (M. Janukowicz, 2008, s. 227).

Uznanie równorzędności w kontaktach wychowawcy z wychowankiem znajduje swoje bezpośrednie racje w analizie podmiotowości. Podmiotowość ujmuje się w związku ze świadomością i osobową wolnością (E. Podrez, 1989, s. 105). W sensie psychologicznym podmiot to tożsamość, indywidualność, swoistość danej osoby, to indywidualność i swoistość uświadamiana i odczuwana oraz obserwowalna przez innych, to, wreszcie, specyficzne cechy doświadczania siebie. W płaszczyźnie nauk pedagogicznych W. Okoń (1981) sprowadza podmiotowość do poczucia własnej odrębności jednostki wobec innych osób i otaczającego ją świata, poznającej ten świat i nań oddziaływującej, kierującej własnym postępowaniem i odpowiedzialnej za własne decyzje oraz za przestrzeganie norm moralnych i prawnych ustalonych przez społeczeństwo (M. Śnieżyński, 1995, s. 33). Strategia podmiotowego podejścia wychowawcy do wychowanka i wychowanka do wychowawcy nie należy do łatwych dróg w edukacji. Siła nacisku, którą na ogół dysponuje wychowawca, sprawia, że wychowanek wciąż jest bierny i podporządkowany mu; jego orientacja podmiotowa jest zaburzona. Podobnie czuje się wychowawca. Mający liczne prawa i przywileje wychowankowie korzystają coraz częściej z psychicznego terroru wobec wychowawców, uwłaczając ich godności. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest brak pokory po obu stronach interakcji. Pokora zaś to rzeczywisty promień, w którego świetle może rozkwitać podmiotowość. Pokora znosi różnice wieku i wykształcenia; ośmiela do siebie partnerów, bo przecież występują w równej randze egzystencjalnej. Uznanie partnera interakcji za osobę jedyną i niepowtarzalną, wolną i odpowiedzialną wymaga przyjęcia wobec niego postawy pokory. Osobę przez sam fakt bycia tym, kim jest, należy szanować dla niej samej. Widoczna jest więc pewna komplementarność i wzajemna zależność między podmiotowym traktowaniem

człowieka a postawą pokory. Wartość podmiotowości jest zdeterminowana miarą zarówno wolności, jak i pokory. Ta ostatnia jest wyrazem wzajemnej łączności między spełnianiem dobra w czynie a stawianiem się moralnie dobrym człowiekiem.

Pokora i podmiotowe traktowanie tak wychowawcy, jak i wychowanka kształtują się stopniowo i przenikają wewnętrzne życie osoby, w miarę jak człowiek staje się zdolny do ich spełniania. W otwarciu się na pokorę urzeczywistnianą przy pomocy wolności i prawdy należy upatrywać znamiennej przejawu podmiotowego traktowania człowieka. Każdy z nas rodzi się jako podmiot. Nie ulega wątpliwości, że podmiotowość jest wartością daną człowiekowi razem z jego bytem. Pokora zaś jest wartością zadaną w odniesieniu do moralnej powinności afirmacji osoby. Afirmacja ta nie jest prostą akceptacją siebie i innych, ale domaga się wiedzy o tym, kim w istocie jest człowiek, jaka jest jego wewnętrzna struktura, której naruszenie jest naruszeniem godności. Racją wartości człowieka jest fakt bycia osobą, który wyraża się w

[...] obecności pierwiastka duchowego, we właściwej osobie transcendencji i sprawczości. Dobre jest to, co tę strukturę umacnia i doskonali, złe – co ją niszczy lub ignoruje (A. Szostek, 1995, s. 39).

Poszukując implikacji pedagogicznych, należy w pierwszym rzędzie zająć się postawą wychowawcy wobec samego siebie, albowiem to, jak wychowawca odnosi się do wychowanków, jest uzależnione od tego, w jaki sposób odnosi się do samego siebie. Utwierdza nas w tym A. Szostek, pisząc, iż „[...] niezastąpioną i dostępną każdemu formą poznania, kim jest człowiek i co jest mu należne, jest wejrzenie w siebie samego” (1995, s. 38). Pozwala to lepiej rozumieć innych. Niestety, wychowawcom brakuje codziennej refleksji nad własnym doświadczeniem wewnętrznym, w którym człowiek ujmuje siebie jako osobę niepowtarzalną. Słusznie zauważył F.W. Foerster, że

[...] panujący dziś mętny kult osobowości sprawia, iż niejeden człowiek [...] w mocnych i wzniosłych słowach broni tej czy innej swej namiętności czy uporu, tak jakby chodziło o dotrzymanie wierności swemu najgłębszemu „ja”, nie spostrzegając przy tym, jak bardzo ulega tyranii świata zewnętrznego, ciała oraz innych zupełnie znikomych rzeczy (1910, s. 209).

Ta drażliwość na własnym punkcie jest charakterystyczna dla wychowawców, którzy respekt dla swej godności utożsamiają z wymaganiem od swych wychowanków postawy na baczność. Wychowawcy tacy zapominają o tym, iż

[...] przez wzgląd na godność osoby, jako bytu spełniającego się w bezinteresownym darze miłości dla drugiej osoby, należy powściągać wybuchające „pretensje godnościowe” (A. Szostek, 1995, s. 59–60).

Powściągać pychę, torować drogę pokorze. Nie wymuszać ślepego podporządkowania, lecz tworzyć warunki dla wolności. Podstawowa motywacja

wychowawcza leży w uznaniu godności wychowanka i jego szanowaniu. Punktem wyjścia jest wgląd w siebie samego i zawierzenie drugiej osobie. Słuszne jest więc twierdzenie, że pokora jest afirmacją podmiotowości własnej i cudzej godności, albowiem tam, gdzie ona się pojawia, tam też uobecnia się pokora. Każdorazowy akt podmiotowego traktowania wychowanka jest *de facto* wewnętrznie zdeterminowany pokorą. Inklinację człowieka do podmiotowego traktowania siebie i drugiej osoby przenika naturalna skłonność do zajęcia wobec niego postawy pokory. Dzięki tej syntetycznej jedności wszystkie działania tworzą wewnętrznie zdynamizowaną całość w procesie dydaktycznym.

Wychowawcy w wielu przypadkach występują w nieco fałszywej roli kogoś, kto wie dobrze i w sposób pewny, jak ma wyglądać życie wychowanka. Tymczasem w rozwoju jednostki jest wiele elementów indywidualnych i indywidualność wychowanka powinna dla wychowawcy stanowić coś w rodzaju sacrum: teren tajemnicy, czegoś nieoczekiwanego, co należy uszanować i uznać za byt równorzędny, z którym można wejść w dialog, ale nie można narzucać swojej woli, a nawet przykładać miar własnych, które mogą być niewłaściwe (A. Grzegorzcyk, 1989, s. 76). Dobrego nauczyciela jako człowieka mądrego zawsze powinna cechować postawa pokory, albowiem dzięki temu szanuje uczniów z całym potencjałem ich możliwości i ograniczeń, a zarazem zdaje sobie sprawę z własnych ograniczeń, przyzwyczajęń i upodobań, za których pośrednictwem interpretuje zjawiska świata. Nie przychodzi to jednak łatwo nauczycielom, których cechuje charakterystyczna dla nich drażliwość na własnym punkcie. Respekt dla swej godności utożsamiają z wymaganiem od swoich wychowanków postawy na baczność. Foerster uważał, że

[...] do człowieka, od którego wymagamy posłuszeństwa, należy ze zdwojonym szacunkiem przemawiać, choćby dlatego, by nie wywoływać wrażenia, jakoby rozkazujący nadużywał swojego stanowiska, by zaspokoić swoją przyjemność władania bliźnim (za: E. Smółka, 2005, s. 202).

Całym zaś sposobem intonowania poleceń należy odwoływać się do tego, co osobowe, by na tym wychowanek mógł opierać budowę wewnętrznego ładu, nie tracąc sił i czasu na odpieranie żądań niegodnych jego jako osoby.

Jeśli ten, kto wymaga posłuszeństwa, uchyla głowę przed godnością ludzką tego, kto słucha – tym samym wskazuje mu, że posłuszeństwo wcale go nie poniża (F.W. Foerster, 1919, s. 75).

Respektując godność wychowanka i jego odrębność, znajdując dlań czas, możemy być pewni, że dziecko będzie nam wdzięczne za to, iż jest szanowane. Musimy je szanować, jeżeli chcemy, aby dziecko samo siebie szanowało. Postawa pokory ułatwia przyjęcie taktyki niezniewalania. Skoro rzeczywistość może mieć sens, którego ja nie wyznaczam i który mnie przekracza, to nie wszystko musi się dziać po mojej woli, tak jak ja sobie

wymyśliłem. Mogę więc dopuścić, aby inni rozwijali się nieco inaczej, niż bym tego chciał. Mogę uszanować cudzą wolę, bo nie jestem w zasadniczy sposób czymś więcej od innych.

Nadchodzi czas, aby wyjść z roli władców panujących nad uczniami i przyjąć rolę równorzędnych partnerów. Zniesienie podziału na swoich i obcych jest możliwe oraz konieczne w przestrzeni globalnej edukacji, jeśli chcemy kształcić ludzi umiających żyć twórczo w każdym zakątku świata. Coraz bardziej integrujący się świat, zrzucający jarzmo hermetycznie zamykających się społeczeństw, domaga się szkoły, w której nauczyciele i uczniowie stanęliby naprzeciw siebie jako dwie pragnące dialogu grupy, a nie przeciwstawne sobie. Płynne przechodzenie od panowania do równorzędności, od postrzegania klasy szkolnej przez pryzmat swoich i obcych do postrzegania edukujących i edukowanych jako wspólnoty bliskich sobie ludzi wiąże się z modyfikacją postaw nauczycieli wobec uczniów, odstąpieniem od postaw destruktywnych na rzecz konstruktywnego dialogu. Jest on możliwy przy przewyżczeniu egoistycznego „ja” i poszerzeniu horyzontu rozumienia ucznia. Ujarzmieniu własnej perspektywy sprzyja najbardziej postawa pokory, której treścią jest szacunek dla ucznia, respektowanie jego godności i odrębności, a nade wszystko wprowadzenie atmosfery nie podwójnej, ale jednorodnej egzystencji niwelującej poczucie obcości. Wynurzamy się z zasięgu naszego „ja”, aby wejść w osobowe „ty”, wnosząc swój świat wartości, a zarazem respektując czyjś. Uczeń jest osobą i nauczyciel jest osobą. Relacja między nimi jest więc relacją między osobami. W tej relacji owo „między” jest ontologicznie inne od takiego samego słowa w relacji „ja” – kryształ, jako rzecz. Bycie zatem nauczycielem, nauczycielstwo to pewna osobowa wartość. Nauczycielem nie jest się z racji tego, że posiada się dyplom ukończenia studiów wyższych. Nauczycielem staje się człowiek, gdy w spotkaniu z dzieckiem okaże pewną osobową wartość, której wyrazem jest m.in. pokora. „Nauczycielstwo to nigdy niezamknięty proces odkrywania w sobie i akceptacji pewnej wartości istotnej dla osoby” (J. Tischner, 1981, s. 74–79). Nauczycielem jest się wobec ucznia. Przyimek „wobec” kryje w sobie konsekwencje ontologiczne, umieszczając nauczyciela i ucznia w horyzoncie relacji nauczyciel (osoba) – uczeń (osoba). W horyzont bycia nauczycielem bez wątpienia wpisana jest pokora. Jeśli myślimy, że jest inaczej, to trwamy w iluzji.

Kontakt międzyosobniczy zwykle jest nasycony dialogiem. Warunkiem sensowności każdego dialogu jest przyjęcie wobec siebie postawy polegającej na uznaniu równorzędności partnerów. W spotkaniu człowiek zwraca się w swym byciu ku drugiemu człowiekowi. Takie zwrócenie się jest więc szczególnego rodzaju uaktywnieniem własnej pokory przy obecności pokory drugiej osoby, ale też zaznaczeniem własnej godności ludzkiej z poszanowaniem godności drugiej osoby. W trakcie spotkania i dialogu ustawicznie zaznacza się otwartość na siebie. W mniejszym lub większym stopniu wpleciona jest w nią pokora. Dzięki niej nie ma owego nierównorzędnego statusu

bycia podmiotem poznania i bycia przedmiotem poznania. Obudzenie się na siebie nie dzieje się od razu, lecz stopniowo, w miarę jak poszerza się i pogłębia obcowanie nauczyciela z uczniem. Jeśli nauczyciel jest wsluchany w samego siebie, to z trudnością usłyszy głos ucznia. Fundamentem skutecznego porozumiewania się jest zawsze *praxis* odniesienia do drugiego człowieka. Także w spotkaniu nauczyciela z uczniem to doświadczenie może się doskonalić, stając się nawet bardzo sprawnym sposobem skutecznego dialogu. Gdy nauczyciel ucieka od niego, mamy do czynienia z wyraźnym brakiem postawy pokory. Rodzi się coś na kształt gry. Ja, nauczyciel, jestem ważniejszy, nie wolno mi się otwierać na spontaniczne zachowania ucznia, a od niego, słabszego, oczekuję, a nawet domagam się określonej manifestacji postawy pokory. Takie zachowanie wskazuje na pozorny dialog, albowiem nie ma w nim miejsca na równorzędność partnerów. Dialog egzystencjalny domaga się od obu stron przyjęcia postawy pokory. Nauczyciel musi zrezygnować z uzurpowania sobie roli posiadacza wiedzy, depozytariusza prawdy i dobra, a uczeń musi wygasić w sobie wrodzoną żywiołowość i impulsywność. Obydwaj muszą emanować pokorą. Chiński mędrzec Lao-tse mówił:

Ten, kto narzuca siebie, posiada małą, jawną moc, ten, kto nie narzuca siebie, ma wielką, tajemną moc [...]. Doskonały człowiek nie wtrąca się w życie istot, nie narzuca im siebie, lecz pomaga wszystkim istotom w osiągnięciu wolności (za: S. Michałowski, 1993, s. 175).

Trudno być dobrym nauczycielem, ale równie trudno być dobrym uczniem. Wymaga to nie tylko ciężkiej pracy, ale i pełnej oddania postawy pokory, która jest kluczem do budowania pedagogii dialogu.

Jednym z istotnych symptomów postawy pokory jest cierpliwość, która potrafi wiele zdziałać. Pokorni nauczyciele, czyli cierpliwi, nigdy się nie poddają, nigdy nie tracą otuchy, rozważają różne możliwości, a dobre pomysły, choćby najbardziej zwariowane, wprowadzają w życie. Mają czas dla ucznia, nie poganiają, czekają i nie tracą nadziei na postępy. Cierpliwe czekanie na odpowiedź, na rozwiązanie zadania, na nowy pomysł to czas dany uczniowi, aby pokazał spektrum swoich możliwości. W zasadzie każda czynność wymaga cierpliwości, jeśli ma być dobrze wykonana. Cierpliwość jest podporą dla uczniów, a szczególnie dla ich słabości. Jeżeli czekamy na efekty i sukcesy, to są one możliwe tylko dzięki cierpliwości. Słusznie pisał A. Dumas: „Cała mądrość życia w tej jedynie mieści się prawdzie – czekać i mieć nadzieję” (za: C.J. Glenskowie, 1986, s. 103). Pokorni nauczyciele nie spieszą się, nie poganiają, trwają przy uczniu, dają mu czas i z nadzieją oczekują na dobre rezultaty. Nie ma i nie może tu być daremnego oczekiwania. Cierpliwość to też dla nauczyciela tarcza obronna. S. Wyszyński pisał: „Cierpliwość sprawia w nas, że z jej pomocą znosimy zło doznawane od innych, że chronimy się od niedobrego smutku” (za: C.J. Glenskowie, 1986, s. 348). Ileż tego zła czasami doznają nauczyciele ze strony uczniów! Dzięki cierpliwości nie podsycają

go jednak jeszcze bardziej, lecz – mając nadzieję na poprawę – ze spokojem czekają na zmiany. Gdyby nie cierpliwość, obydwie strony wciąż wikłałyby się w konflikty.

Uczeń jest istotą tajemniczą i fascynującą; aby go zrozumieć, nie można go potraktować przelotnie, bo żaden powierzchowny kontakt nie przyniesie dobrych rezultatów. Trzeba mieć dlań dużo czasu, który jest czasem cierpliwości. Na tym polega właśnie pokora – mieć w sobie tak dużo cierpliwości wobec ucznia, aby rozsmakować go w arkanach wiedzy, rozsmakować w poszukiwaniu nowych rzeczy, w rozwiązywaniu problemów. Potrzebna jest pokora uobecniona w cierpliwości, aby wytrzymać tam, gdzie uczniowie rezygnują, łamią się pod ciężarem nauki i mówią: „To dla mnie za trudne”, „Mam już dosyć”, „Co mi to da?”. Nie można ich wtedy opuścić, ale właśnie w tych momentach trzeba im okazać największe zaufanie i ich wzmocnić. Ekonomia cierpliwości opiera się na zasadzie dawania uczniowi rad i czasu więcej, niż się posiada. Być pokornym to być cierpliwym, to dawać siebie uczniom. Uczeń, aby zostać mądrym człowiekiem, potrzebuje od nas dużo cierpliwości. Bez cierpliwości nie można go ani dobrze poznać, ani wsłuchać się w niego. Humor i cierpliwość – pisał P. Bosmans (1993, s. 25) – to wielbłądy, które mogą przewieźć przez każdą pustynię. Cokolwiek chce się osiągnąć na możliwie wysokim poziomie, który odpowiada określonym standardom, wymaga cierpliwości. Nauczyciele z większym doświadczeniem zawodowym twierdzą, że najslabszy uczeń może się stać słabym, słaby – przeciętnym, a przeciętny – zdolnym, jeżeli przyjmiemy wobec nich postawę pokory, która uobecnia się w cierpliwości. Można wykrzesać wiele, wydobyć najbardziej ukryte pokłady talentów, nauczyć najtrudniejszych operacji przez trening pewnych umiejętności. A jeśli trening, to mamy do czynienia z ciągiem ćwiczeń wymagających przede wszystkim cierpliwości. Nawet najprostsze czynności (np. nauka czytania, pisanie, liczenia) wymagają od nauczyciela przyjęcia postawy pokory, jeśli uczeń ma je perfekcyjnie opanować. Wielorakie formy wspomagania uczniów, ugruntowane cierpliwością nauczycieli, służą poszukiwaniu optymalnych rozwiązań, które sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi różnych typów uczniów. Są np. uczniowie niskoreaktywni, o zmiennym poziomie energii, z dużą potrzebą silnej stymulacji, którzy wymagają ogromnej dawki cierpliwości ze strony nauczyciela. Także osoby lękowe i neurotyczne wymagają liniowego przechodzenia z tematu na temat, systematycznej pracy krok po kroku i koncentracji na detalach. Pokora uzewnętrzniona w cierpliwości nauczyciela dostarcza neurotykom poczucia bezpieczeństwa i redukuje lęk przed niepowodzeniem. Wydaje się, że cierpliwość jest współczesnym odpowiednikiem cechy wytrwałości. Charakteryzuje ona stopień zorganizowania i motywacji nauczyciela w działaniach zorientowanych na cel. Nawet takie czynności, jak częste powtarzanie, kontrolowanie i monitorowanie postępów w nauce, korelują pozytywnie z cierpliwością.

Postawa pokory jest też życiowo korzystna w tym sensie, że w nauczycielu budzi się świadomość bycia niedoskonałym i konieczność poddania się uczniowskim ocenom. Wszyscy mylimy się i popełniamy błędy; myli się i popełnia je też nauczyciel. Ale – jak pisze Foerster – powinien mieć odwagę, by się do nich otwarcie przyznać (za: E. Smółka, 2005, s. 197). Zdaniem niemieckiego etyka

[...] nie osłabi to wychowawczego autorytetu pedagoga, wprost przeciwnie, taką postawą zaświadczy o wartości prawdy, którą szanuje każdy wychowujący, poświęcając swój autorytet, by otwarcie wyznać grzech przeciwko prawu moralnemu [...] przez takie upokorzenie samego siebie daje człowiek dorosły przykład prawdziwie bezwzględnego posłuszeństwa wobec autorytetu prawdy i słuszności (za: E. Smółka, 2005, s. 197).

Szlachetnym gestem jest przeproszenie uczniów za popełniony błąd. Słowo „przepraszam” w ustach nauczyciela ma moc magiczną. Przeprasza bowiem ktoś, kto jest osobą ważną i kompetentną, mający wiedzę i władzę, tym bardziej więc jest to doceniane przez ucznia. Słowem „przepraszam” nauczyciel wyraża szacunek dla ucznia; daje mu do zrozumienia, że jego dobro jest rzeczą najważniejszą. To także oznaka skromności, która jest najmniej rażącym rodzajem dumy. Słowem „przepraszam” nauczyciele budzą również szacunek, zachowując odpowiednią perspektywę. Ale stać na to tylko ludzi bogatych duchem; niektórym przychodzi to z trudem. Boją się zachwiania prestiżu czy wręcz zawalenia się dotychczasowego wizerunku, który przecież i tak nie jest autentyczny. Błędów nie da się na dłuższą metę ukryć; nauczanie oparte na błędach, do których nie umiemy się przyznać, jest nauczaniem nieodpowiedzialnym. Błędy odsłaniają dramat życia wewnętrznego nauczyciela, odczucie słabości, ułomności i niedoskonałości, ale przyjęcie ich z należytą pokorą umożliwia rzeczywisty postęp moralny.

W gruncie rzeczy nauczyciele mają świadomość, czym jest pokora i jaki jest jej etyczny wymiar, ale w relacji z uczniami mają zbyt mało woli jej okazywania. Lęk przed utratą autorytetu przez nawiązaniem bliższych kontaktów z uczniami i brak ciepłych uczuć udaremniają realizację pokory. Słabą wolę bycia pokornymi mają też uczniowie. Obu grupom brakuje chęci wyjścia z siebie ku innym, obie nie chcą przewyciężyć naturalnego ciężenia do siebie. Obu rozum nie przedstawia prawdziwej wizji pokory i jej szczególnej rangi we współbyciu z innymi. A to przecież rozum widzi istotną prawdę o pokorze i pełni kluczową rolę w kształtowaniu dojrzałej postawy pokory. Postawa ta wymaga o wiele więcej charakteru niż górnolotny idealizm. Ma zasadnicze znaczenie dla wyzwolenia się człowieka od pierwotnego egocentryzmu. Każdy, kto zrozumie, ile w człowieku instynktownej niechęci do pokory oraz ile infantylnej zarozumiałości składa się na to, że bawi się on w chowanie z pokorą, ten zrozumie także, jak kategorycznie należy wymagać pokory od siebie i innych. Ona bowiem

odslania nasze człowieczeństwo, sprzyja nieustannemu przekraczaniu siebie i wychodzeniu poza siebie, zawsze „ku” i zawsze „dla”. Przyjęcie postawy pokory przez nauczyciela daje możliwość zrealizowania tego, co jest sensem edukacji: kształtowania osobowości kreatywnych, zorientowanych na wartości duchowe. Uznanie równorzędności w relacji wychowawca – wychowanek, a nawet możliwej ułomności, które zostaje przeniesione na grunt pozostałych relacji międzyosobniczych, prowadzi do podwyższenia jakości kontaktów interpersonalnych. Każdy zapewnia drugiemu człowiekowi udział w swoim bycie. Jeden drugiego obejmuje i uobecnia w jego osobowym bycie. Każdy, obejmując myśl drugiego, jednocześnie ogarnia to, co najwyższe, a co jemu właśnie jest przeznaczone, i służy wypełnianiu przeznaczenia, nie zamierzając narzucać drugiemu niczego z własnej realizacji. Tak konkretnie objawia się dynamiczna struktura postawy pokory.

Bibliografia

- Bosmans, P. (1993). *Być człowiekiem*. F. Żołąnowski (tłum.). Warszawa.
- Cackowski, Z. (1981). *Trud i sens ludzkiego życia*. Warszawa.
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. W. Rabczuk (tłum.). Warszawa.
- Duczyńska-Surmacz, R. (red.) (2004). *Księga aforyzmów*. Warszawa.
- Foerster, F.W. (1910). *Drogowskaz życia*. Fr. S. (tłum.). Warszawa.
- Foerster, F.W. (1919). *Szkoła i charakter*. M. Łopuszańska (tłum.). Warszawa.
- Glenskowie, C.J. (1986). *Myślę, więc jestem... Aforyzmy, sentencje, maksymy*. Opole.
- Grochulska, J. (1994). *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*. Kraków.
- Grzegorzczak, A. (1989). *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*. Warszawa.
- Grzegorzczak, A. (1995). *Tolerancja – pokonanie własnej pychy. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 7.
- Jacyno, M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa.
- Janukowicz, M. (2008). *Pedagogiczny kontekst pokory*. Częstochowa.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1989). *Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia*. W: H. Muszyński (red.). *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*. Poznań.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata. Raport UNESCO*. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk (tłum.). Warszawa.
- Michałowski, S. (1993). *Pedagogia wartości*. Bielsko-Biała.
- Michałowski, S.C. (2009). *Wizja integralna człowieka jako osoby w pedagogii personalistycznej*. W: H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska (red.). *Człowiek integralny. Holistyczna wizja człowieczeństwa*. Warszawa.
- Muszyński, H. (red.) (1989). *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*. Poznań.
- Nowy leksykon PWN*. (1998). A. Dyczkowski (red.). Warszawa.
- Nussbaum, M.C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. A. Męczkowska (tłum.). Wrocław.

- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Podrez, E. (1989). *Człowiek. Byt. Wartość*. Warszawa.
- Romanowska-Łakomy, H., Kędzierska, H. (red.) (2009). *Człowiek integralny. Holistyczna wizja człowieczeństwa*. Warszawa.
- Smołka, E. (2005). *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerstera teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*. Tychy.
- Suchodolski, B. (2003). *Edukacja permanentna: rozdroża i nadzieje*. Warszawa.
- Szczęśny, W.W. (2001). *Edukacja moralna*. Warszawa.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków.
- Szostek, A. (1995). *Wokół godności, prawdy i miłości*. Lublin.
- Śnieżyński, M. (1995). *Nauczanie wychowujące*. Kraków.
- Tarnowski, J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa.
- Tischner, J. (1981). *Etyka solidarności*. Kraków.

<http://e.lswryki.pl/mod/glossary/view.php?id=2388> (3.06.2012).

Streszczenie

Autorka tekstu opisuje jedną z dziedzin życia, jaką jest edukacja. W wieloaspektowym jej znaczeniu odsłania kulisy edukacji moralnej, artykułując postawę moralną nauczyciela. Wnikliwej analizie poddaje jedną komponentę tej postawy: pokorę.

Summary

The author of the text describes an education as one of the aspects of life. The moral education is revealed from the inside in a multifaceted sense, articulating the teacher's moral conduct. One component, namely humility is subjected to a thorough analysis.