

KATARZYNA POPEK
(UNIWERSYTET ŁÓDZKI)*

Doświadczenie w narracjach nauczycieli – imperatyw w formowaniu tożsamości dojrzałej

Streszczenie. Głównym założeniem moich badań dotyczących samodoskonalenia nauczycieli, na podstawie ich doświadczeń zawodowych oraz związanych z realizacją powołania, jest ukazanie złożoności i zarazem niejednoznaczności charakteru nauczyciela we współczesnym świecie. Wyzwaniem, jakie podejmuję, jest wypracowanie odpowiedniej metodologii, pozwalającej ująć i opisać wpływ życiowego doświadczenia na formowanie się dojrzałej tożsamości osobowej wśród nauczycieli. Prezentowana praca jest załączkiem „wykuwania się” tych sposobów ujęcia szczególnego rodzaju doświadczeń, o których piszę; tak też jest w przypadku badania każdej szczególnej egzystencji w nadziei na wydobycie konkretnych treści. Okazuje się, że badane osoby: nauczycielka szkoły średniej, nauczyciel akademicki i nauczyciel duchowny są niezwykle oddane swojej misji służenia radą i pomocą, szczególnie zaś właściwym inspirowaniem swoim przykładem. Najważniejszym wnioskiem, jaki płynie z moich badań, jest stwierdzenie, że każdy prawdziwy nauczyciel jest przede wszystkim indywidualną jednostką ze swą osobistą historią i z doświadczeniami, których nie sposób generalizować.

Słowa kluczowe: nauczyciele, doświadczenie, dojrzałość, tożsamość osobowa.

W artykule, stanowiącym studium samodoskonalenia nauczycieli na podstawie uwewnętrznianych, społecznych i indywidualnych doświadczeń zawodowych oraz związanych np. z realizacją powołań, zamierzam ukazać złożoność i zarazem niejednoznaczność figury nauczyciela we współczesnym świecie. Tekst powstał na bazie badań, dokładniej: rozmów, jakie przeprowadziłam z trzema osobami – nauczycielami działającymi w różnorodnych środowiskach, nieustannie podejmującymi wysiłek kształtowania pokoleń. Kierując się przeczućmi, że to indywidualne doświadczenia ludzi (szczególnie tych, którzy świadomie podejmują trud samodoskonalenia) wywierają najgłębszy wpływ na ich poczucie tożsamości oraz na jej dojrzewanie, postanowiłam podjąć problem wpływu indywidualnie odbieranych czynników środowiskowych na szczególnie pojętą kondycję egzystencjalną recypujących je nauczycieli. Chcę

* Wydział Filozoficzno-Historyczny, Instytut Filozofii, Katedra Logiki i Metodologii Nauk, e-mail: k.popek111@wp.pl.

również wskazać na paradoksy, które współokreślają postacie konkretnych nauczycieli, z którymi przeprowadziłam rozmowy. Takimi przeciwnymi biegunami, jakie pozwalają się uformować ich osobowej pełni, są np. bezinteresowna otwartość na Drugiego, a zarazem bezgraniczny szacunek dla prawdy, nakazujący obronę wyznawanych wartości i własnej arbitralności.

Zgodnie ze słowami Wacława Hryniewicza (OMI) zawartymi w jego artykule *Paradoksy chrześcijańskiej tożsamości* „pełność osiąga się w zjednoczeniu tego, co różne i wielorakie. Zgodę osiąga się, przekraczając różnice. Jedność tworzy się z różnorodności”¹. Opisując chrześcijańską tożsamość, autor ten ukazuje zaskakującą prawidłowość. Przedstawia kenozoiczną „wszechsłabość” (wszechmoc w słabości) Boga, który wybrał bycie człowiekiem, czyli ukrył niejako swoje Bóstwo w Osobie Syna, by w Jego ostatecznym poświęceniu dla ludzi, jakim była męczeńska śmierć, okazać, że przede wszystkim jest Miłością i dlatego w pewnym sensie rezygnuje z Siebie, aby człowiek mógł być naprawdę wolny². Największą i zarazem najbardziej paradoksalną mocą okazuje się więc moc samoograniczenia siebie przez nieograniczone Dobro. Człowiek natomiast, dopiero przekraczając ciasne granice swoich dotychczasowych przyzwyczajzeń, może odnaleźć swoją najpełniejszą osobowość w nieszukaniu siebie. Jeżeli też ocalić można tylko to, co zgodziło się utracić, to oznacza, że nie powinno się zbyt zachłannie obstawać przy swoich racjach, ale być nieustannie otwartym na nowe doświadczenie. Jego imperatyw okazuje się niezwykle istotny dla tych, którzy świadomie uczą się, jak mądrze wpływać na innych oraz na samych siebie.

Nauczyciele, jako postacie szczególnie wyeksponowane w zasadzie w każdym czasie historycznym, mogą mieć ogromny wpływ na kształtowanie właściwych postaw w społeczeństwie. Na swojej drodze muszą jednak zmagać się z różnorodnymi kryzysami, które bardzo często dotyczą istoty człowieczeństwa. Można powiedzieć, że każdy życiowy kryzys jest rodzajem śmierci. Te większe kryzysy mogą załamywać życie w trajektorie³. Zaangażowany w swą pracę nauczyciel musi bardzo uważać, żeby nie zatracić się w morzu rutyny, aby nie ulec zgubnym wpływom wypalenia zawodowego, by zdążyć dać świadectwo odkrywanej prawdy.

Teoretycznym celem, który mi przyświeca, jest zwrócenie uwagi na doniosłość aspektu doświadczenia zawodowego (oraz związanego z powołaniem) w życiu współczesnych nauczycieli na różnych szczeblach i w różnych środowiskach kształcenia. Zamierzam to uczynić na wybranych przykładach nauczycieli. Moim celem praktycznym jest bowiem ukazanie ich wyjątkowych dróg jako znaczących także w szerszym kontekście społecznym. Chcę przecież dowieść zasadności

¹ W. Hryniewicz (OMI), *Paradoksy chrześcijańskiej tożsamości*, „Więź”, maj 1981, R. XXIII, nr 5 (277), s. 110.

² Cf. *ibidem*, s. 102.

³ Cf. F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, przekł. M. Czyżewski, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1, s. 11–56.

mówienia o poszczególnych nauczycielach jako wychowawcach pokoleń; w taki sposób wpłynąć na świadomość współczesnych nauczycieli, by dostrzegli oni wartość swojej działalności jako niezbędnej części, która decyduje o całości procesu wychowywania ludzi w ogóle.

Intencją artykułu jest również wykazanie, że człowiek – nauczyciel i wychowawca, jako najwytrwalszy w odkrywaniu prawdy i zarazem przybliżaniu tej życiowej strategii swoim uczniom i studentom, zasługuje na głęboki szacunek społeczeństwa, a wykonywany przez niego zawód lub spełniana misja powinny być szczególnie honorowane i zarazem chronione przed negatywnymi wpływami wypalenia zawodowego. Postuluje się tu również pewną reformę postaw w społeczeństwie, a także potrzebną zmianę postaw samych nauczycieli, by nauczyli się z każdego kryzysu wychodzić umocnionymi i z odnowionymi siłami do twórczej i rzetelnej pracy z drugim człowiekiem.

Sposoby ujęcia szczególnego doświadczenia

Rozpatrując uświadamiane doświadczenia z perspektywy ich niezwyklej celowości, za jaką uznaję kształtowanie dojrzałej tożsamości, na wstępie chcę wyjaśnić istotne w tej pracy pojęcia. Tłumacząc termin „doświadczenie”, można się powołać na jego wyjaśnienie przez Dorotę Wolską zawarte w *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*: „w wielu językach etymologia pojęcia [doświadczenia – przyp. K.P.] wskazuje zarówno na kognitywny, jak i afektywny jego wymiar; na poznawczą, powiązaną z ryzykiem, konfrontację ze światem. Łacińska *experientia* – »próba«, »dowód«, »eksperyment«, ma ten sam rdzeń co *periculum*, oznaczające zarówno »próbę«, jak i »niebezpieczeństwo«. Na zawierający się w doświadczeniu element »niebezpieczeństwa«, »ryzyka«, wskazuje także indoeuropejski rdzeń *-per-*, od którego pochodzi grecka *-peira* (stąd »empiria«, z którą często utożsamia się doświadczenie). W niemieckim *Erfahrung* zawiera się odniesienie nie tylko do »podróży« (*Fahrt*), lecz także do niebezpieczeństwa (*Gefahrt*), co słychać w średnioangielskim *fere* (»niebezpieczeństwo«, »nagle nieszczęście«) oraz we współczesnym *fear* (»strach«). Wśród etymologicznych odniesień wart podkreślenia jest także gracki *pathos* (»cierpienie«, »doświadczenie«). Moment patyczny doświadczenia eksponuje zarówno jego afektywny wymiar, jak i swą bierność. W doświadczeniu coś trzeba »przecierpieć«, coś się w nim narzuca, stawia »opór«²⁴.

W ramach myśli fenomenologicznej doświadczenie pojmowane jest jako forma jawienia się świata, jako rozumiana świadomościowo naoczność. Doświadczenie świata wyraża się w doświadczeniu sensu, który – w myśl Edmunda Husserla (1859–1938), głosiela hasła powrotu do „rzeczy samych” – konstytuuje świat.

²⁴ D. Wolska, *Doświadczenie*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Warszawa 2014, s. 94.

Dotarcie do fenomenów świata jest w fenomenologii bezpośrednio możliwe dzięki wzięciu w nawias wszelkich przekonań, *epoche*, redukcji fenomenologicznej. Między światem a doświadczeniem występuje ciągłość, a przeżycie oczywistości zyskuje miano prawdy. W fenomenologii liczy się zwłaszcza „świat przeżywany”. Jest on w niej określany jako podstawa wszelkich form poznania. To swoiste wyniesienie przeżywanego świata przyczynia się do badawczego dowartościowania potoczności i doświadczenia codziennego⁵. Ciekawa w kontekście prowadzonych badań jest również postheideggerowska filozofia hermeneutyczna. Jak podkreśla D. Wolska, „doświadczenie świata jest zawsze formą samorozumienia i tym samym autokreacji, rozumienie ma bowiem charakter ontologiczny”⁶. Dzięki artykulacji doświadczenia oraz dzięki narracji doświadczenie zyskuje swoją konstytucję. Należy tu wziąć pod uwagę, że doświadczenie bardzo ściśle wiąże się z pamięcią. Na ontologiczny charakter pamięci zwraca uwagę Katarzyna Kaniowska, pisząc o znaczeniu śladu, piętna, traumatycznego doświadczenia i kariery moralnej, które odciskają się w pamięci i zostają naznaczone przez daną narrację, kształtując Ja podmiotu i przesądając o samowiedzy człowieka, a także o jego ustosunkowaniu do przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości⁷.

Mówiąc o związku semantycznym doświadczenia i świadectwa, Ryszard Nycz zaznaczył, że jest on oryginalny dla polszczyzny. Dodatkowo – na co też warto wskazać – eksponuje odniesienie doświadczenia do pamięci⁸. Według Magdaleny Marszałek: „Ponieważ sam akt świadczenia jest performatywny i świadectwo jako takie może zaistnieć tylko wtedy, kiedy opowieści świadka naocznego wysłucha (przeczyta) i da jej wiarę świadek wtórny, akt świadczenia ma charakter transmisyjny: świadectwo jest przekazem, który konstytuuje moralną wspólnotę i tym samym również wspólnotę pamięci”⁹. Wysłuchane i zaprezentowane w tej pracy opowieści nauczycieli o ich życiu, postawach i wyznawanych wartościach traktuję jako ich świadectwa.

Ze względu na to, że tworzeniu się nowego pojęcia tożsamości ma służyć cały ten artykuł, w tym akapicie jego pole semantyczne wypełnię jedynie załącznikiem treści. Z filozoficznego punktu widzenia tożsamość można ujmować w perspektywie świadomościowej (kognitywistycznej) i metafizycznej. W pierwszym ujęciu tożsamość jest traktowana jako forma świadomości, postrzegania lub wiedzy, w drugim – jako zasada organizująca świat i nadająca określony kształt „byciu”, które dzięki niej zyskuje uporządkowaną formę, sens i ciągłość. „Tożsamość przeciwstawiona zostaje chaosowi (porządek), bezsensowi (znaczenie) i zmienności (stałość). W takim ujęciu stanowi tarczę chroniącą przed niebytem i jego awatarami. Jest przeciwieństwem śmierci i stąd wynika jej pozytywne wartościowanie

⁵ Cf. *ibidem*, s. 96.

⁶ *Ibidem*, s. 97.

⁷ Cf. K. Kaniowska, *Etyka*, [w:] *Modi memorandi...*, s. 121.

⁸ Cf. D. Wolska, *op. cit.*, s. 95–96.

⁹ M. Marszałek, *Świadectwo*, [w:] *Modi memorandi...*, s. 475.

oraz lęk przed jej utratą¹⁰. Podejmę próbę podważenia tych fundamentów często złudnego poczucia bezpieczeństwa, ukazując jakże paradoksalną i jakże odważną świadomość wyboru przez nauczycieli samych siebie i otwartości na własny rozwój, na kształtowanie charakterów.

W omawianym kontekście trzeba wspomnieć, że „ważnym przedmiotem badań psychologicznych jest także »tożsamość społeczna«, czyli rodzaj katalogu stałych cech jednostki aktywizowanych w zależności od kontekstu i sytuacji¹¹. Niewątpliwie nauczyciele przez swoją świadomość uczestniczą w tworzeniu owej „tożsamości społecznej”. Niemniej, jak chcę wykazać w tej pracy, bycie nauczycielem nie ogranicza się do wąskiego kręgu specjalistów dydaktyków, ale sięga znacznie głębiej – jest, obecnym w każdym człowieku, pierwiastkiem samodoskonalenia, także w relacjach z innymi, oraz ogromnego trudu czynienia siebie przykładem dla innych w różnych sytuacjach życia.

Kryzys jako źródło potencjalnego wzrostu osobowego

„W języku polskim słowo »kryzys« ma konotację pesymistyczną. Nieco inaczej jest w innych językach. W języku greckim słowo *krisis* posiada wiele różnorodnych znaczeń, m.in. są to: siła rozróżniająca, oddzielenie, wybór, znalezienie, wyjaśnienie, interpretacja. W języku japońskim na słowo kryzys składają się dwa znaki, z których jeden oznacza »niebezpieczeństwo, bliska nieunikniona ruina«, drugi zaś – »okazja, możliwość, nowe perspektywy«¹².

Szczególnym rodzajem kryzysu jest kryzys tożsamości. W wyniku splotu zaistniałych w życiu okoliczności, w których konieczna jest adaptacja do nowych warunków, zakwestionowaniu może ulec także dotychczasowa osobowość człowieka, który często sam podejmuje rozmaite próby zmian i transformacji. Kryzysy tożsamości nie były obce Abrahamowi, Mojżeszowi, św. Józefowi, św. Piotrowi czy św. Pawłowi. Dotykają one człowieka szczególnie wtedy, gdy w otaczającej rzeczywistości poszukuje odpowiedzi na nurtujące go pytania o to, kim jest jako pracownik, matka, ojciec, student, kapłan, zakonnica, a także o to, kim w ogóle jest. Pytając o to, kim jest w nowych warunkach, z pewnością docieka również odpowiedzi na pytanie, dokąd zmierza, jakie wartości chce realizować w swoim życiu i za co rzeczywiście chce ponosić odpowiedzialność¹³.

W artykule będę także się odwoływać do bardzo dotkliwej dla człowieka, szczególnie dla nauczyciela, próby związanej z załamaniem się dotychczasowego poczucia sensu w odniesieniu do obranej ścieżki, np. zawodowej. Mowa o kryzysie powołania, do którego przyłgnęło metaforyczne określenie – wypalenie

¹⁰ K. Growiec, S. Kaprański, *Tożsamość*, [w:] *ibidem*, s. 490.

¹¹ *Ibidem*, s. 494.

¹² B. Karpińska, *Laska kryzysu*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/laska_kryzysu.html (dostęp: 30 V 2016 r.).

¹³ *Cf. ibidem*.

zawodowe. Być może z kryzysem powołania, czy nawet z kryzysem misji, można walczyć. Z pewnością nic jednak nie uchroni przed powodowanym przezeń cierpieniem, oprócz oczywiście wewnętrznego uwolnienia, wyraźnego przypomnienia sobie, co ukierunkowało wybór życiowej drogi i otwartości na przyjęcie potrzebnej łaski odnowienia wiedzionego życia.

Pragnę tu ukazać znaczenie i wagę kryzysów rozwojowych na drodze do prawdy, którą przebywa nauczyciel. Na symboliczną postać wewnętrznego mistrza – *Logosu* – wskazywał zarówno Sokrates, jak i Chrystus. Pierwszy, który zgodnie z głosem swego *daimoniona* starał się zawsze postępować cnotliwie, zaznaczył szczególną rolę opatrności jako zatroskanej o dobrych ludzi, którzy posługują się rozumem. Drugi, jako – zgodnie z wiarą chrześcijańską – wcielone Słowo i zarazem Osoba Boska, Bóg-Człowiek, troszczy się o każdą istotę i wskazuje na Siebie jako bezpośrednio poddanego Bogu-Ojcu. Pionierem w porównywaniu Sokratesa z Chrystusem jest Justyn Męczennik. Wykazał grecki rodowód języka biblijnego i płynącą z greckiej filozofii „naukę” dla chrześcijaństwa¹⁴. W kontekście rozważań wokół wspomnianych postaci na uwagę zasługuje zarówno życie, jak i jego finał (męczeńska śmierć), będące udziałem każdej z nich.

Moją tezę jest konstatacja, że „śmierć” jest obecna także w życiu, że kryzysy, wywołane (w istocie nie przez same zdarzenia, ale) przez skłębione w człowieku emocje, są potrzebne, żeby ludzie mogli się rozwijać¹⁵. Nie byłoby bowiem ciągłości żadnego trwania, gdyby jego intensywność była wciąż jednakowa. Gdyby człowiek od czasu do czasu „nie obumierał” jak ziarno, nie mógłby też wzrastać, rozkwitać, owocować... Bez kryzysu nikt nie mógłby zrozumieć istoty życia, nie mógłby też się wznosić na coraz wyższe szczeble egzystencji.

Na podstawie badań biograficznych chcę postawić również tezę, że – niezależnie od poziomu edukacji czy formy dydaktycznej – prawdziwy nauczyciel jest świadomy, że jego działania na rzecz kształtowania uczniów powinny przyjmować charakter służby. Jest to szczególna służba prawdzie, rozumiana jako poszanowanie dla autonomii wychowanka, zgoda na jego własne wybory i zarazem odpowiedzialna zachęta do wyborów zgodnych z głosem sumienia. W tym miejscu warto odnotować, że – jak zauważył Sergiusz Hessen – podczas gdy lekcje Sokratesa były bezwzględnie nastawione na odkrycie w człowieku prawdy, prawdziwe podążenie za Chrystusem zawsze jest dobrowolne¹⁶. Realizm chrześcijański to przecież postrzeganie świata przez pryzmat bycia obdarowanym łaską, a nie zmuszaniem do czegośkolwiek.

¹⁴ Cf. A. Kazimierczak-Kucharska, *Chrześcijaństwo jako filozofia. Postać Sokratesa jako jedno ze źródeł nauczania św. Justyna Męczennika*, http://katedra.uksw.edu.pl/publikacje/anna_kazimierczak_kucharska/chrześcijaństwo_jako_filozofia_postac_sokratesa_jako_jedno_ze_zrode_nauczania_justyna.pdf (dostęp: 30 V 2016 r.).

¹⁵ Cf. D.R. Hawkins, *Przywracanie zdrowia*, przekł. K. Dumińska, Warszawa 2012, rozdz. 8 (*Radzenie sobie z kryzysami*).

¹⁶ Cf. S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, oprac. W. Okoń, Warszawa 1997, s. 82–84.

Moi rozmówcy

W artykule analizuję rekonstruowane na podstawie rozmów z nauczycielami ich postawy ukierunkowane na wymiary tak wychowywania pokoleń, jak i samowychowania. Moimi interlokutorami są: nauczycielka szkoły średniej, nauczyciel akademicki oraz nauczyciel duchowny. Chcąc pokrótce przedstawić te osoby, należy zaznaczyć, że oddziałują one na ludzi na różnym etapie rozwoju. Stąd też różnić się będą także modele relacji, które ci kształtują w swoich środowiskach. Zauważmy, że odmienne są potrzeby edukacyjne młodzieży licealnej od potrzeb młodzieży akademickiej. Stąd też wynikają odmienne role nauczycieli na różnych szczeblach kształcenia. Na uwagę zasługuje również społeczna kondycja księdza, który był nauczycielem (katechetą) w tradycyjnym sensie, ale – z racji swego powołania i pełnionej funkcji – odgrywa też rolę nauczyciela w szerszym znaczeniu. Dodatkowo pragnę zwrócić uwagę, że każda z osób, która uczestniczyła w owym podjętym na potrzeby badania dialogu, w zasadzie całkowicie poświęciła się swojej misji. O szczególnym oddziaływaniu tych konkretnych osób mówię z nobilitacją, tym bardziej ze względu na niezwykłą skromność moich rozmówców, którzy nie nazywają siebie bohaterami.

Każdy z trzech badanych przeze mnie nauczycieli podkreślał wagę postawy szerokich horyzontów oraz otwartości na prawdę. Prezentując wyniki moich badań, zamierzam również porównać indywidualne podejście badanych osób do zaznaczonych kwestii oraz ich przemyślenia na temat wartości refleksji, namysłu oraz znaczenia kryzysów egzystencjalnych, w tym poczucia wypalenia zawodowego, dla kształtowania się ich charakterów pedagogicznych i coraz stabilniejszej równowagi między dystansem a bliskością w tych szczególnych relacjach międzyludzkich, jakim nadają ton. Dorota Klus-Stańska, opisując narracyjne formy wiedzy nauczyciela, zwraca uwagę, że w wielu koncepcjach akcentuje się doskonałą rolę analizy autobiograficznej: „Sam [nauczyciel – przyp. K.P.] konstruuje swoją wiedzę profesjonalną, zwłaszcza wtedy, gdy sytuacja wymaga od niego tworzenia nowego repertuaru działań”¹⁷. W poniższych analizach zostaną zaprezentowane wysłuchane narracje nauczycieli.

Wartości

Zarówno nauczycielka szkoły średniej, jak i nauczyciel akademicki wskazują na rzetelność jako na wartość najistotniejszą w życiu zawodowym. Nauczycielka podkreśla jednocześnie wagę odpowiedzialności „za to, co się robi, świadomość tego, co się robi”. Nadmieniam, że w jej przypadku o wyborze zawodu nie zdecydowało powołanie. Rzetelnie jednak poświęca się swojej pracy, ponieważ uważa,

¹⁷ D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 189–220, zwłaszcza 214.

że uczniowie nie powinni ponosić konsekwencji jej wyboru, gdyż „dostali nauczyciela”, który ma być dla nich wzorem. Nauczycielka uważa też, że przekazywanie wartości jest ważniejsze niż przekazywanie wiedzy. „Wiedzę się bowiem zapomina, wartości pozostają” – wyjaśnia. W miarę nauczania zdała sobie sprawę z czynnika wychowawczego. „Chcąc być wiarygodnym, trzeba być szczerym, umieć się przyznać do błędu. Czasem trzeba też umieć odsłonić niektóre emocje. Jest to właśnie ten wymiar ludzki, który staram się zaakcentować” – tłumaczy. Zwraca również uwagę na służebną funkcję przedmiotów społecznych: „One są jak lustro, w którym przegląda się społeczeństwo”. Dodatkowo przyznała, że „dobrze też, gdy jest pasja do tego zawodu, chociaż ona podlega zmianom w czasie”. Wyznała też, że osobiście bardziej czuje się specjalistą w swojej dyscyplinie niż nauczycielem nauk społecznych. Ze swojej strony stara się pokazać, że ta dziedzina może być fascynująca. („Oczywiście nikogo na nauki społeczne nie nawracam!” – uzupełnia swoją wypowiedź). Jak stwierdza, ważne jest osobiste zainteresowanie nauczonym przedmiotem. Zauważa jednak, że to nie ono jest najważniejsze w pracy nauczyciela: „Pasja więc powinna być, ale wcale nie uważam, że koniecznie trzeba mieć powołanie, żeby być skutecznym w tym zawodzie”.

Nauczyciel akademicki natomiast rozumie rzetelność jako uczciwość w przygotowywaniu się do zajęć. Dla profesora ważna w tym kontekście jest w ogóle etyka zawodowa. „Ważna jest także rzetelność naukowa w prowadzeniu badań – wyjaśnia – gotowość do znoszenia niewygód w imię zapewnienia tym, którzy korzystają z owoców mojej pracy, »produktu«, z którego mam satysfakcję, by nie mieć do siebie zarzutów. Doskonały jest tylko Pan Bóg, ale wyzwanie do dążenia do doskonałości uważam za bardzo istotne”.

W podejściach nauczycieli młodzieży na obu poziomach kształcenia, mimo pewnych różnic w rozumieniu pojęcia rzetelności (nauczycielka szkoły średniej odwołuje się do wartości i do emocji, nauczyciel akademicki zaznacza natomiast w rzetelności wymiar poprawności), można dostrzec wyraźne podobieństwa. Jest to np. jednoznaczne wskazanie właśnie na rzetelność jako na podstawowy walor wykonywanej przez nich pracy.

Także ksiądz, proboszcz Kościoła katolickiego, był nauczycielem w szkole. Przez 25 lat pracował jako katecheta. Jego zdaniem o księdzu można mówić, że jest nauczycielem, ale tylko w ewangelicznym wymiarze: „Mogę powiedzieć tak: kapłanem jestem 24 godziny na dobę, a nauczycielem na przykład wtedy, kiedy uczę w szkole. Oczywiście kapłan powinien angażować się w różne sprawy, iść do ludzi...”. Ksiądz występuje jako nauczyciel, który „przekazuje sprawy związane z wiarą”. Najważniejszymi wartościami w życiu kapłana, który odpowiedział na moje pytania, są wiara, miłość i przyjaźń oraz rodzina, w której obecna jest miłość.

Można odnieść wrażenie, że w życiu najważniejsza jest miłość, postrzegana z perspektywy chrześcijańskiej jako postawa. Miłość, która pozostaje nawet wtedy, gdy wiara i nadzieja nie mają już racji, gdyż są zrealizowane w Królestwie Bożym. Nie chodzi wcale o miłość, która spała w swoim żarze, ale o taki rodzaj

miłości, która wyzwala i towarzyszy człowiekowi w jego rozwoju. Można tu mówić również o miłosierdziu, ale nie w sensie łaski, okazywanej jakby z góry. Cały czas chodzi o miłość, o troskę o drugiego, o bycie na miejscu, o pomaganie w potrzebie, o bycie bliźnim.

Czynniki kształtujące postawy

Mówiąc o czynnikach, które decydują o postawach nauczycieli czy w ogóle o uwarunkowaniach społecznego nastawienia ludzi, w zasadzie opisujemy ich żywione zobowiązania. Takim szczególnym rodzajem zobowiązania może być „zobowiązanie wobec przeszłości”, które można traktować jako dominującą postawę „w sytuacjach wszelkiego typu symbolicznego zadłużenia, wymagającego spłaty długu czy zadośćuczynienia. W tym znaczeniu [zobowiązanie – przyp. K.P.] bywa czynnikiem organizującym pewne pola życia społecznego lub postawą wzorów kulturowych [...]”¹⁸. Przyglądając się narracjom nauczycieli, weźmy pod uwagę zwłaszcza nacisk na doświadczenie, na znaczące w ich życiu odniesienia, przykłady osób ważnych, odkryte talenty, wsłuchanie się w potrzeby innych, na poczucie powołania i poczucie misji.

W odpowiedzi na pytanie, co najbardziej wpłynęło na ich obecny pogląd dotyczący pracy w charakterze nauczyciela (odgrywanej roli społecznej), każdy z moich rozmówców zwrócił uwagę na jakiś ważny dla niego aspekt. Nauczycielka szkoły średniej wskazała na „doświadczenie, czyli po prostu lata praktyki”. Jej zdaniem „wiedza, jaką zdobywamy na studiach, w miarę upływu czasu podlega pewnej systematyzacji. Może to pójść w stronę rutyny albo jej pogłębienia. Niemniej to właśnie doświadczenie jest najbardziej decydujące”.

Nauczyciel akademicki wymienił kilka czynników: przykład jego nauczycieli, zwłaszcza swojego mistrza, który szczególnie zainspirował go do pogłębionych studiów filozoficznych; własną ciekawość (zawsze bardzo lubił się uczyć – „wiedza daje mi satysfakcję”) oraz atmosferę środowiska akademickiego, które postrzega jako „atrakcyjniejsze, sympatyczniejsze niż inne” („spotykam się tu z ludźmi podobnie nastawionymi do życia”).

Ksiądz przyznał, że najbardziej wpłynęły na niego kontakty z ludźmi, „to zapotrzebowanie, żeby kapłan był blisko ludzi”. „W Kościele spełniam też rolę społeczną” – wyjaśnia. „Rzucam światło na pewne sprawy społeczne, dla wyjaśnienia pewnych sytuacji i ukierunkowania ich. Uważam jednak, że ksiądz nie może być społecznikiem – zgubiłby wtedy powołanie. Mam być przekazicielem Ewangelii. Z drugiej strony ksiądz jest takim »miejscem«, gdzie ludzie przychodzą po radę. Ta rola wypływa z powołania. Tego się nie uczysz ani nie planujesz, po prostu jesteś; jeżeli jesteś – ale to już inna sprawa”.

¹⁸ K. Kaniowska, *op. cit.*, s. 117.

Różne są doświadczenia osób, które pomagają innym. Kiedy np. ludzie, którym udziela się pomocy, wracają na ulicę i znów żebrzą, by mieć pieniądze na alkohol, jest to na pewno bardzo trudne. Można mieć poczucie ogołocenia z samego siebie, kiedy dokonuje się zranienie miłości własnej. Inne są odczucia ludzi, którzy mają silne doświadczenie wiary. Niekiedy przeżycie kryzysu miłości własnej pomaga osobie przyjąć łaskę wiary. Nieraz też po głębokiej depresji, z której wyprowadza ludzi łaska, wracają oni do pomagania innym i można powiedzieć, że zajmują się właściwie tym samym, co wcześniej. Mają już jednak poczucie, że wszystko, co dają innym, nie pochodzi od nich samych, ale że otrzymują to w darze i że mają tego w nadmiarze, właśnie po to, aby się dzielić.

Jakim jestem nauczycielem?

Skierowane do moich respondentów pytanie o to, jak mogliby zdefiniować siebie z perspektywy odgrywanej roli społecznej, także wywołało różnorodne refleksje. Nauczycielka szkoły średniej przyznała, że swoją pracę uważa za rzemiosło. Zauważa, że nauczyciel z jednej strony wciąż występuje jako przekaziciel wiedzy, ale z drugiej jego rola – w dobie cyfryzacji – coraz bardziej sprowadza się do bycia „pośrednikiem”, który ma po prostu podpowiadać, gdzie wiedzy szukać i jak się nią posługiwać („to nie jest już »dwunożna biblioteka«”). Nauczycielka uogólnia swoje doświadczenia także wtedy, gdy wyraża pogląd na temat znaczenia u nauczyciela wymiaru wychowawczego. „Zawiera się w tym duży komponent przekazywania wartości, czy też komentowania określonych zjawisk społecznych, współczesnych. To staje się dla mnie coraz istotniejsze. Uważam, że ten komponent jest jednak traktowany niestety po macoszemu. U nas [w Polsce – przyp. K.P.] jest nacisk na wiedzę, na umiejętności” – wyjaśnia. Opisuje również swoje środowisko, ukazując, jak wiele funkcji na ogół spełniają nauczyciele w swojej pracy: „Czasem jesteśmy też powiernikami, nawet doradcami (w przypadkach, powiedzmy, rzadszych). Stykamy się z różnymi problemami. To zależy od klasy, od relacji. Jesteśmy też trochę urzędnikami państwowymi, kierownikami projektów...”.

Znacznie bardziej osobista okazała się wypowiedź profesora filozofii. Nauczyciel akademicki zapewnił, że stara się rzetelnie przygotowywać do prowadzenia zajęć. Stwierdził jednak, że sam nie może oceniać, jakim jest nauczycielem. „Czy udaje mi się być atrakcyjnym nauczycielem? Wyniki ankiet studenckich nie są zbyt miarodajne, stanowią tylko lichą protezę” – skomentował procedury ewaluacji nauczycieli akademickich. Wyznał, że najprzyjemniejsze są dla niego spotkania po latach, kiedy słyszy, że ktoś bardzo ceniał jego zajęcia, „że mu się te zajęcia do czegoś przydały”. Jak też przyznał: „To mi się już zdarzyło kilka razy i zawsze działa na mnie motywująco”. Za własny miernik bycia dobrym nauczycielem przyjął obrachunek „dni lepszych i gorszych”: „Czasem wracam do domu

podłamany, a czasem uskrzydłony. Jeżeli tych lepszych dni jest więcej, to mogę sobie próbować pochlebiać, że jestem nie najgorszym nauczycielem”.

Odpowiadając na zadane pytanie, ksiądz przyznał, że czuje się szczęśliwym, spełnionym człowiekiem: „40 lat jestem kapłanem i ciągle jeszcze buduję swoją osobowość, swój charakter. Ciągłe zaskakują nas różne sytuacje... Według starożytnych podziałów jestem na pewno sangwinikiem”. Duchowny uważa też siebie za osobę wrażliwą na ludzi. „Czasem potrafię nie spać, jak jest jakiś problem, jakieś takie cierpienie, że nie mogę poradzić...” – wyznał.

Każdy z nas jest człowiekiem – bytem pełnym wad i zalet. Z perspektywy odgrywanej roli społecznej nie można chyba zdefiniować siebie inaczej niż przez odniesienie do całkowitego zawierzenia swojego życia pewnemu wyższemu prowadzeniu. Starając się o większe dary, jak naucza Pismo Święte, na własnej skórze można jednak doświadczyć, że największym talentem jest umiejętność wykorzystania swoich uzdolnień, by nieść pomoc najbardziej potrzebującym ludziom, a także by przekazywać im swoje świadectwo, nieustępliwie głosząc Dobrą Nowinę całym swoim życiem.

Motywacja

Pytając o źródła motywacji, w jakich interlokutorzy prowadzonych rozmów odnajdują siłę do pracy nauczyciela, do pracy z ludźmi, usłyszałam o bardzo ciekawych formach wzbogacania samego siebie, a także o twórczej roli życiowego doświadczenia i filozofii w kształtowaniu jednostki. Nauczycielka szkoły średniej wskazała na kilka źródeł: koordynowane przez nią projekty międzynarodowe związane z kontaktami z uczniami z innych krajów, doksztalcenie się w ramach różnorodnych kursów, seminariów, konferencji oraz studiów podyplomowych, a także osobiste zainteresowanie naukami społecznymi. Dzięki pierwszemu, tzn. dzięki temu, „co uczniowie mówią i piszą w ramach tych projektów”, nauczycielka odzyskuje wiarę w sens swojej pracy. Dzięki samo-doksztalceniu się ma poczucie, że poszerza swój horyzont, zmienia swoją perspektywę. „Ważne staje się testowanie nowych rozwiązań, przystosowywanie zaobserwowanych rozwiązań do potrzeb polskiej szkoły” – tłumaczy. Trzecie źródło (osobiste zainteresowanie nauczaniem przedmiotami) sprawia, że „zdarza się” jej „coś przeczytać, zobaczyć, znaleźć”, co potem wykorzystuje w swojej pracy.

Nauczyciel akademicki siłę do pracy nauczyciela odnajduje „w lekturach – nie tylko w filozoficznych”. „Dużą pomocą w odnajdywaniu tych źródeł jest moje wykształcenie filologiczne, a także lektury bardziej literackie – wyjaśnia. – Narracja, opowieść literacka i poezja mają niepowtarzalny aromat. Są dla mnie szczególnie inspiracją do filozofii. Czynią ją bardziej przystępną, niczym przyprawa, która poprawia smak pokarmu. Doświadczenia z lekturą pomagają mi zrozumieć wartość tego, z czym obcuje”.

Takim źródłem dla profesora jest, jak przyznaje, także samo życie: „To życie bardzo często stawia nas w sytuacji, w której musimy sprawdzić, czy wartości przekazane przez filozofów mają rację – czy zdają egzamin. Moje życie i filozofia wzajemnie się przeplatają i wzbogacają. Życie uczy mnie filozofować, a filozofia uczy żyć. Tak kształtują się moje postawy”. Jak wyznał, jest to największa osobista wartość, jaką czerpie z filozofii.

Źródłami, z jakich czerpie ksiądz, są (w kolejności, w jakiej je wymienia): Ewangelia, powołanie, wsłuchiwanie się w głos Kościoła (ze szczególnie inspirowaną nauką Jana Pawła II, z którym związana jest połowa kapłaństwa mojego interlokutora), „krzyk ludzi” (jakie są ich zapotrzebowania, jak można im pomóc), a także np. organizacje, takie jak Caritas, które motywują kapłana do różnego rodzaju działań. Ciekawa w kontekście zadanego pytania jest również ta uwaga duchownego: „Siłę do pomagania ludziom odnajduję też w swojej słabości. Mam wrażenie, że pomagając innym, ratuję siebie. Współczuję sobie w drugim człowieku. To właśnie Jezus dał nam przykład, żebyśmy sobie wzajemnie pomagali”. Istotną kwestią jest też jego poczucie misji, pragnienie pomagania ludziom zarówno w wymiarze materialnym, jak i duchowym, ewangelicznym: „W konfesjonale nie mogę pomóc człowiekowi w sposób materialny, ale mogę powiedzieć: zostań jeszcze po spowiedzi... W sakramencie pokuty występuję natomiast jako świadek Ewangelii”.

Inspirując się wypowiedzią księdza, można zauważyć, że każdy człowiek jest zmienny, nawet sam przed sobą, Bóg zaś jest wierny zawsze. Nawet najpiękniejsze i najmądrzejsze książki nie oddadzą Jego tajemnicy. Jest oczywiście Biblia (Stary i Nowy Testament). Ta jednak, zgodnie z zamysłem Ducha Bożego, przedstawia to, o czym mówi, w sposób bardzo tajemniczy. Bóg jest bowiem Tajemnicą dla nas, tak jak tajemnicą jest niewyczerpana miłość i opieka Jego Opatrzności.

Drugi człowiek

Na ogólnie zadane pytanie o postrzeganie wartości drugiego człowieka interlokutorzy rozmów odpowiadali zarówno osobiście, jak i uogólniając swoje doświadczenia i rzutując je na szerszej pojętą społeczność (lub odwrotnie: przypisywali sobie doświadczenia, jakie uznali za ważne dla społeczności jako takiej czy po prostu – jako ważne dla ludzi). Nauczycielka szkoły średniej przyznała, że jest typem samotnika. „Nie potrzebuję ciągłego kontaktu z ludźmi. Z racji wykonywanego zawodu mam intensywny kontakt z dużymi grupami ludzi i potem sobie to wszystko w samotności układam” – wyjaśniła. Przyznała natomiast, że uważa, iż „my jako gatunek jesteśmy jednak zwierzętami stadnymi”. Wyraziła również przekonanie, że „kontakt z drugim człowiekiem jest nam w życiu potrzebny (różnie w różnych okresach)”. Nauczycielka uważa też, że „bez kontaktu z drugim człowiekiem po prostu się nie da żyć”.

W odpowiedzi na pytanie, jak ważny jest dla niej drugi człowiek, zwróciła również uwagę na inną kwestię. „To pytanie, ile z siebie powinniśmy dawać innym, a ile zostawiać dla siebie. Chodzi o konflikt między egoizmem a altruizmem. Różne są okresy w moim życiu. Czasem czuję, że daję za dużo, a czasem, że za mało. Nie ma nauczania bez kontaktu dwóch osób. Z jednej strony to czyni ten zawód ciekawym, a z drugiej bardzo eksploatującym. Różnorodność, [z którą mam do czynienia, sama w sobie jest bardzo ciekawa – przyp. K.P.], ale szkoła funkcjonuje też często jak fabryka lub zakład przemysłowy, przy czym czynnik ludzki niestety traci na indywidualności” – wyznała ze smutkiem. Swoją wypowiedź podsumowała refleksją, że nie wyobraża sobie życia bez ludzi, ale zdecydowanie jest też obszar, w którym potrzebuje wyciszenia i odpoczynku.

Dla nauczyciela akademickiego to pytanie (o postrzeganie wartości drugiego człowieka) jest „mocno osobiste” – „z dużym kwantyfikatorem trudno na nie sensownie odpowiedzieć”. W pewnym sensie drugi człowiek jest dla niego ważny jako przedstawiciel tego samego gatunku. Przez pryzmat wyznawanej wiary drugi człowiek jest natomiast dla profesora ważny jako bliźni. „Czy jednak te stwierdzenia oznaczają coś konkretnego?” – refleksyjnie zapytuje. „Tak naprawdę ważny jest dla mnie każdy jednostkowy człowiek jako niepodważalnie i nieredukowanie ważny. Nie sposób tutaj wymienić listy osób ani podać ich liczby. Można się tutaj odwołać do paradoksu pytania »Czy bardziej kochasz tatusia, czy mamusię?« – wiadomo przecież, że każdego kocha się inaczej” – wyjaśnia. Nauczyciel wypowiada się również na temat osobistej wartości rzeczywistych relacji, a także na temat znaczenia postawy życzliwości, rozumianej jako postawa gotowości do podejmowania dialogu z każdym człowiekiem. „Osoby, które znam bliżej, są mi bliższe. Życzliwy staram się natomiast być dla każdego, bo to mnie samemu sprawia satysfakcję. Ja po prostu lubię być dobry i tyle”.

W odpowiedzi księdza obecne jest przede wszystkim odwołanie do przykazania miłości (miłości Boga i bliźniego): „Nie ma pierwszego (miłości Boga) bez drugiego: kochaj bliźniego jak siebie samego. Po Bogu człowiek jest najważniejszy. Nie jest dla mnie ani wilkiem, ani wrogiem...”. Duchowny zdecydowanie deklaruje: „Drugi człowiek jest dla mnie zadaniem”.

Drugi człowiek jako żywa tkanka oraz jako istota, która kieruje się swoją własną wolą, niezależnie od tego, kim jest, stanowi granicę naszych poczynań. Nie można przecież nikomu pomóc na siłę. Nie można też nikogo zmusić, aby był szczęśliwy. Drugi człowiek staje się ważny jako indywidualny podmiot, jako ktoś o określonym usposobieniu, a przede wszystkim jako nasze duchowe rodzeństwo. Wszyscy przecież – jeżeli tylko w to wierzymy – mamy w Niebie jednego Ojca. Tylko w sercach, z naszej winy, czasem nam Go brakuje. Miłość braterska jest trudna. Często wymaga osobistych wyrzeczeń w imię wyższego dobra, jakim jest wzajemna miłość, która leczy nawet najcięższe urazy. Staramy się pomagać naszym bliźnim, ale także sami otrzymujemy bardzo wiele od ludzi, zarówno od tych, którzy dosłownie nas wspierają, jak i od tych, którzy w jednym uśmiechu

wyrażają całą swoją wdzięczność nawet za samą naszą obecność. Bez wątpienia bardzo pomagają nam także ci, którzy są naszymi przeciwnikami. Dzięki lekcjom życia, jakie nieraz od nich otrzymujemy, mamy szansę doskonalić siebie.

Prawda

Opiewający swoje doświadczenia w kwestii wewnętrznego odczuwania wartości prawdy i komunikowania prawdy swoim „podopiecznym” ujawnili przede wszystkim, jakie znaczenie mają dla nich osobiście przyjmowane postawy. Prawda jako taka jest ważna dla każdej z zapytywanych osób, jednak – jak się przekonamy – jej rozumienie może być inne w zależności od komponenty innych, wyznawanych przez nauczycieli, wartości.

Nauczycielka nauk społecznych przyznała, że chociaż ma bardzo niewiele godzin, a bardzo dużo klas („Były już lata, gdy uczyłam dwanaście klas jednocześnie. Teraz uczę siedem. Bardzo często dostaję jedną grupę tylko na rok, potem dostaję inną. To nie sprzyja relacjom indywidualnym. To są raczej relacje nauczyciel–grupa”), jako wychowawca ma więcej relacji indywidualnych. Stara się jednak „ostrożnie zachowywać” światopoglądową neutralność. „Poglądy polityczne i przekonania religijne zatrzymuję dla siebie” – wyjaśnia. Zauważa, że w pewnym sensie ogranicza to personalny charakter jej pracy, ale uważa też, że „będąc wychowawcą, tego charakteru się nie da wykluczyć”.

Przyznaje, że często słyszy o różnych problemach uczniów. „Uczeń-wychowanek potrzebuje relacji opartej na wysłuchaniu i emocjach, nie na nauczaniu. Nie można jednak angażować się za bardzo. Trzeba się trzymać pewnych granic. Staram się wypośredkować. Tam, gdzie jest potrzeba, to zgadzam się na bliższy kontakt” – tłumaczy nauczycielka. Mówi, że oczywiście bardzo przeżywa „to, co się dzieje, na przykład sukcesy uczniów”. Dodaje też, że profesjonalizm nakazuje jej utrzymanie pewnej dozy zdrowego, odpowiedzialnego dystansu, „jednak bez dehumanizacji kontaktu”.

Odpowiadając na pytanie, kim są dla niej uczniowie, przedstawia obrazową metaforę: „Wyobrażam sobie tę sytuację, w której jestem tak, że ja jestem elementem wyposażenia przystanku, natomiast moi uczniowie przejeżdżają ten przystanek; przez jakiś czas na nim są, po czym zaraz odjeżdżają gdzieś dalej. Jestem pewnym trybikiem w ich życiu społecznym. Mam sposobność poszerzyć ich światopogląd, rozwijać ich poglądy, pomóc im się odnaleźć w świecie norm. Staram się pokazać im, ile jest możliwości, dopomóc im w odkrywaniu świata. Ważne jest wyrobienie pewnych nawyków pracy naukowej: pracowitości, odpowiedzialności, samodyscypliny” – wyjaśnia. Nauczycielka postrzega uczniów szkoły średniej jako „jedną nogą jeszcze dzieci, drugą już dorosłych”. Bardzo docenia „osobowości uczniów” („Uczniowie wnoszą swoją kreatywność”), które – jej zdaniem – rekompensują frustrację wynikającą z problemów wychowawczych. Uważa, że ludzie, których uczy, są jeszcze bardzo podatni na oddziaływanie nauczycieli

i dlatego można z nimi i nad nimi owocnie pracować. Jakby na marginesie swojej odpowiedzi wyraża jednak również smutną refleksję. „Kiedy mamy już rodzaj kontaktu emocjonalno-intelektualnego [z uczniami – przyp. K.P.], kiedy można by jeszcze to »popchnąć«, kiedy ten rodzaj relacji zostaje osiągnięty, to ja wtedy (*zachwianie się głosu*) dostaję nową klasę – czystą kartę. Przypomina mi to pracę Syzyfa” – wyznaje.

W wypowiedzi profesora filozofii również możemy odczytać, że nie stara się on przekazywać studentom żadnej prawdy („Można powiedzieć, że w tym, posługując się tymi wielkimi imionami, jestem jednomyślny z Sokratesem”). Pomaga natomiast studentom odkrywać prawdę. Nauczyciel akademicki może nawet – w związku z tym, że uczy ludzi już dorosłych – z jeszcze większą emfazą niż „przedmówczyni” podkreśla wartość otwartości światopoglądowej i „służebnej” funkcji nauczyciela (w odróżnieniu od funkcji autorytarnej): „Uważam, że narzucanie im [studentom – przyp. P.K.] moich przekonań byłoby zuchwalstwem. Nie mam żadnego moralnego prawa nikomu reklamować (nie mogę nawet powiedzieć – narzucać) tego, co do czego nie mam pewności w odniesieniu do samego siebie. Staram się pokazać studentom, że naszym zadaniem, jako bytów rozumnych, jest ustawiczne poszukiwanie prawdy, której nigdy nie posiadziemy. Będzie trzeba nieustannie dążyć do jej uzgadniania, do dialogu i kompromisu”. W wypowiedzi tej ukryta jest być może idea tolerancji, a być może skryte wymaganie tak do siebie, jak i do innych, aby dążyć do wzajemnego porozumienia bardziej aniżeli do obrony wprawdzie wyznawanych, ale nie dla wszystkich jednoznacznie pewnych wartości. Jak też nauczyciel dodaje: „Oczywiście, jeśli ma się pogląd, w którym jest miejsce na transcendencję (a nie każdy taki żywi), to partycypacja w Bogu wydaje się najwspanialszym celem. Jeżeli też ma się przekonanie, że partycypacja w Bogu jest zasługą wyłącznie transcendencji, że jest łaską, to nie można (i ja nie mogę) mieć pretensji do tych, którzy nie podzielają mojego poglądu nie ze swej winy”. Profesor przyznaje, że jego zdaniem „filozof jest pod tym względem w lepszej sytuacji niż duchowny. Wystarczy, że filozof zachęca do poszukiwań, nie musi do niczego przekonywać”. Pod tym względem rola filozofa wydaje się nauczycielowi „atrakcyjniejsza nie tylko intelektualnie, ale i moralnie”.

Zapytany o to, jaki ewentualnie margines błędu jest jego zdaniem dopuszczalny w poszukiwaniu prawdy, nauczyciel wyraził swój pogląd: „Nie uważam, że to jest możliwe do oszacowania. Ten margines błędu bierze się z tego, o czym mówiłem poprzednio – z postulatu rzetelności. Jeśli działamy rzetelnie i uważamy, że zrobiliśmy wszystko, co w naszej mocy, to ten margines może być nawet bardzo duży. Natomiast, jeśli ta rzetelność i jej warunki nie zostały spełnione w przypadku kogoś, kto ma większe możliwości dotarcia do tej prawdy, to nawet uchybienie w małym może się okazać wielkim błędem”. Na podstawie tej wypowiedzi możemy wnioskować, że poważanie wartości rzetelności w znacznym stopniu cechuje postawę profesora, jak też okazuje się punktem wyjścia w jego relacji o prawdzie, którą to wartość najprawdopodobniej rozumie po anzelmiańsku, jako słuszność

(*rectitudo*) wykonywanej pracy (w szerokim rozumieniu). Staje się też determinantą określającą te relacje (w innym rozumieniu pojęcia „relacji”), którym profesor nadaje ton jako nauczyciel.

Odnosząc się natomiast do poszukiwań moralnych i etycznych, nauczyciel akademicki zauważył, że „są [one – przyp. K.P.] zawsze bardzo mocno związane ze światopoglądem, są czymś bardzo osobistym – żeby nie powiedzieć intymnym. W moim przypadku – kontynuuje swoją wypowiedź – doświadczenie wiary wydaje mi się bardzo trudne do zwerbalizowania. Zawsze mam obawy, że moje wypowiedzi mogłyby być odebrane jako próby propagowania religii lub nawet prozelityzmu. Staram się tego unikać, bo to przykład znaczy więcej niż słowa. Słowa bywają zdradzieckie. Są trochę jak odświętne chorągiewki, które często się odkłada i czeka na następną okazję. Liczą się czyny” – konstatuje żywioną maksymę.

Również duchowny podkreślił wartość życzliwości, w sensie troski o drugiego człowieka i szukania przyjaźni bardziej aniżeli własnej racji. Ksiądz ma szacunek do prawdy, którą – za Tomaszem z Akwinu – określa mianem prawdy obiektywnej. Nie zaprzecza to jednak jego otwartości na bliźnich. W odpowiedzi na pytanie, kim dla niego są osoby, które spotyka na swej drodze, duchowny podzielił się swoim poglądem na rolę przyjaźni w życiu. Jak zaznaczył: „są relacje typowo kapłańskie, są relacje przyjaźni...”. Możemy wnioskować, że zdarza się, iż relacje te współwystępują. Ksiądz przyznał, że bardzo ceni sobie przyjaźń. Uważa, że jest ona „największym darem od Boga”. Wyraził również ciekawą refleksję na temat istoty przyjaźni, która pozwoliła nam płynnie przejść od mówienia o przyjaźni do mówienia o prawdzie. „Przyjaźń to dla mnie bycie z ludźmi w prawdzie o sobie, dzielenie się. Przyjaciele są dla mnie towarzyszami wspólnej drogi. Są ludźmi ze swymi problemami, cierpieniami, a mamy je absolutnie wszyscy. Są dla mnie zadaniem, też wyzwaniem” – podsumował w duchu filozofii dialogu.

Wyrażając się na temat roli, jaką w jego życiu odgrywa dążenie do prawdy, kapłan przyznał, że jest ono „zdecydowanie bardzo ważne – wpływa z wezwania ewangelicznego”. Swoją odpowiedź uzasadnił, powołując się na Chrystusowe przesłanie: „Pan Jezus, kiedy mówi o wolności człowieka, powiada: »Prawda was wyzwoli«, prawda o Bogu, o mnie samym, zgodność działania z tym, co czuję w sercu (żeby nie popadać w wewnętrzną schizofrenię)”. Duchowny wyznał, że również swoje powołanie traktuje w kategoriach wierności prawdzie („Prawda o mnie to prawda o wierności powołaniu”). Swoją odpowiedź na postawione pytanie, czym dla niego jest prawda, podsumował wyrażeniem wyznawanych przekonań: „Wierzę w prawdę obiektywną w sensie Tomasza z Akwinu, która jest pojęciem wiary. Nie znam pojęcia prawdy sytuacyjnej, dziś takiej, a jutro innej”.

Być może wszyscy ludzie są w pewnym sensie jak dzieci. Wszyscy potrzebują miłości. To, że jesteśmy w różnych relacjach, że może jedni są dziś bardziej potrzebujący od drugich, możemy traktować jako po prostu zbieg okoliczności. Najodpowiedniejsza okazuje się postawa miłości. Czym jednak jest owa miłość

w odniesieniu do prawdy? Być może prawda o ludziach sprowadza się do potrzeby poszanowania dla ludzkiej godności, do przyjęcia za swoją maksymę, że w każdym człowieku tkwi pewien, większy lub mniejszy, potencjał. Niezależnie też od tego, czy jest się np. hierarchą Kościoła czy siedzącym pod kościołem żebrakiem, zasługuje się na szacunek przez samo bycie ludzką istotą. Na uznanie zaś zasługuje się, w pełni realizując swój potencjał i nie marnując talentów, niezależnie od tego, czy stworzyło się wybitne dzieło, czy zaawansowało pewne, może mniej wzniosłe, ale za to wymagające wysiłku, prace u podstaw.

Oczywiście można ubolewać nad tym, że dana praca, nawet zasilona przez najlepsze intencje, nie zawsze jest skuteczna. Kiedy np. społecznik pomaga bezdomnym, ale oni nie odcinają się od dotychczasowego życia, nie jest łatwo kontynuować misję. Kiedy jednak wierzymy w to, że wobec każdego jest jakiś wyższy plan, łatwiej jest być dobrym, tak po prostu, bez żadnych oczekiwań. Nie możemy mieć pretensji do tych, którzy na razie być może nie są w stanie przyjąć naszej pomocy. Oczywiście bardzo radują pozytywne „zakończenia”, ale czy one zależą od nas? Uczciwym nauczycielem, który nie skąpi ani swojej wiedzy, ani wyrozumiałości, ani prostodusznej otwartości na drugiego człowieka, można być jednak z wyboru, bo cnota nie musi dogadywać się fatum, a przeznaczeniem mądrości jest wewnętrzna szczęśliwość.

Czas i samodoskonalenie

Prezentacja przemysłów dotyczących czasu, rozumianego tu jako staż pracy nauczycieli, to istotny fragment tych rozważań. Zauważmy, że – według św. Augustyna z Hippony – czas liczy się tylko w życiu człowieka (XI księga *Wyznań*). W X księdze *Wyznań* Hipponczyk odnajdziemy również obrazowe porównanie naszej pamięci do pałacu czy magazynu. Po zastanowieniu możemy odkryć zdumiewającą prawidłowość. Prawda o danej rzeczywistości nie będzie nam znana, dopóki nie poznamy jej finału. Jest to swoisty paradoks, bo te finalne akcenty mogą zostać postawione dopiero u kresu czasu. Możemy co prawda porządkować swoje życie w czasie, lecz bycie poza czasem nie jest nam raczej obecnie znane. Prawdopodobnie, gdybyśmy zdołali spojrzeć na życie jakby z lotu ptaka, łatwiej byłoby nam zrozumieć różne sprawy. Także nauczycielom chyba łatwiej byłoby zrozumieć sens ich zmagania, które bardzo często sprowadzają się do kształtowania przyszłości pokoleń.

Wypowiadając się na temat wpływu stażu pracy (lub stażu w kapłaństwie) na przyjmowane w niej postawy, moi rozmówcy opisali różnorodne doświadczenia, aczkolwiek również w tym punkcie można doszukiwać się cech wspólnych. Zarówno nauczycielka nauk społecznych, jak i profesor filozofii wskazywali np. na szkodliwy wpływ wypalenia zawodowego, na które – jak widać – narażeni są nauczyciele na różnych szczeblach kształcenia.

Nauczycielka szkoły średniej wyznała, że z biegiem czasu coraz bardziej zwraca się w stronę wartości wychowawczych. „Dla dużej części moich uczniów przedmioty, których uczę nie są interesujące pod względem merytorycznym. [Ci uczniowie – przyp. K.P.] tłumaczą, że nie zdają z tego matury, że im to niepotrzebne. Dla tej młodzieży najlepszym rozwiązaniem jest utrwalanie wiedzy i wzmacnianie zainteresowań poprzez odwołanie się do emocji – wykazanie związku pomiędzy ich życiem a nauczonym przedmiotem” – podzieliła się swoją sprawdzoną receptą wychowawczą. Wskazała również na związek teorii z praktyką w stosowanej metodzie pracy z młodzieżą: „Koncentruję się na zagadnieniach holocaustu, ludobójstwa oraz przejawów dyskryminacji. Uważam, że są to tematy, które mają ogromny wymiar wychowawczy”.

Nauczycielka wyjaśniła też, że jej stosunek do nauczania zmienił się pod wpływem zmian cywilizacyjnych, „postępu w upowszechnianiu, wielości i dostępności źródeł informacji, rozwoju Internetu”. Jak zauważyła, te procesy spowodowały ogólną zmianę znaczenia roli nauczyciela. Przestał on być „towarem pierwszej potrzeby” (sformułowanie nauczycielki). „Nie traktuje się już nauczyciela jako przekaziciela wiedzy. Nauczyciel ma właśnie podpowiadać, gdzie wiedzy szukać, jak z wiedzy korzystać. Nie decydujemy za uczniów, ale powinniśmy uczyć ich, jak mądrze wybierać. To podstawa dla dokonywania dobrych zmian” – przyznała z nutą optymizmu.

Staż pracy jest dla nauczycielki również istotnym źródłem rozwoju, a nawet poczucia uczestnictwa w kreowaniu nowej rzeczywistości polskiej szkoły: „Bardzo dużo dały mi dodatkowe źródła, formy dokształcania, jak na przykład projekty międzynarodowe. Interesujące jest dla mnie to, że wokół jednego określonego faktu może się zrodzić kilka narracji. Porównywanie nauczania tutaj i zagranicą, poszukiwanie odpowiedzi, dlaczego coś przebiega tak, a nie inaczej, pozwala sobie odpowiedzieć na pytanie, czemu w ogóle ma służyć nauczanie. Formy dokształcania zagranicą uczyniłabym obowiązkowymi. Podróże kształcą – w moim przypadku to się doskonale sprawdziło”.

Według nauczycielki szkoły średniej w myśleniu o zawodzie nauczyciela ważne są następujące czynniki: kontakt z uczniami oraz z innymi nauczycielami; kontakt z tym, czego się uczy i jak się uczy zagranicą; „brutalna rzeczywistość polskiego systemu edukacji” („Trzeba być impregnowanym idealistą i optymistą, żeby to człowieka nie zdemotywowowało skutecznie”).

W rozmowie nauczycielka wysunęła postulat, że po kilkunastu latach nauczyciele powinni mieć „jakaś przerwę”, choć być może nawet nie wszyscy nauczyciele zdają sobie sprawę z takiej potrzeby. „Trzeba przyzwolicie traktować ten zawód” – stwierdziła. Zdaniem nauczycielki, jeżeli chce się uniknąć „bardzo dokuczliwego cierpienia z powodu czynników systemowych”, to „jedynym ratunkiem jest zmiana zawodu – wyjście z niego”. Na podstawie tych słów możemy tylko wnioskować, jak bolesne dla nauczyciela, np. szkoły średniej, może być

zanurzenie w rzeczywistości, w której nie znajduje dla siebie żadnej odskoczni, w której ma się poruszać wedle ustalonych reguł – niczym trybik w maszynie.

Co więcej, nauczycielka uważa, że świadomy wybór tego zawodu, co tłumaczy jako powołanie, często dyskwalifikuje ludzi, którzy po prostu nie radzą sobie z tym systemem. Tłumaczy, że zawód nauczyciela nie cieszy się poważaniem. Nauczyciele uważani są za leni, nierobów (18 godzin tygodniowo, dwa miesiące wakacji, 13 pensja). Niewiele osób zadaje sobie trud, by z bliska przyjrzeć się, jak funkcjonuje ten zawód i temu, jaka jest kondycja nauczycieli. System finansowy wynagrodzenia również jest niesprawiedliwy. Nauczycielka wyjaśnia to na przykładzie: „Jednakowo zarabiają ci, którzy się przykładają, oraz ci, którzy się nie przykładają do tej pracy. Po pewnym czasie demotywuje to tych, którzy się przykładają”. Oczywiście – jak też zauważa – „są kraje, w których ten zawód jest w ogóle sownie wynagradzany. U nas zadaniem nauczyciela jest inwestowanie w przyszłość. Nauczyciel nie widzi jednak efektów swojej pracy, po prostu inwestuje... Pytanie jest takie: ile trzeba mieć siły, odporności, samozaparcia, żeby w pewnym momencie po prostu nie przestało ci zależeć?” – zapytała retorycznie, tym razem bez optymizmu.

Jak też wyznał profesor filozofii: „Staż pracy wpływa na mnie negatywnie. Wypalenie zawodowe jest szczególnie dotkliwe w życiu (w pracy) nauczyciela”. Swoją obserwację motywuje, odwołując się do nie zawsze właściwie ukierunkowanych postaw studentów: „Nie wszyscy studenci, których spotykamy, są zaineresowani studiami, nie wszystkich też można zainspirować. Motywy niektórych studentów są nam czasem nieznane (żeby nie powiedzieć obce), co rodzi niezrozumienie. To jest duży problem, który odczuwam jako związany ze stażem pracy” – wyjaśnił nauczyciel.

Wskazał również na drugą stronę medalu – na wartości płynące z, będących jego udziałem, zaangażowanych studiów poświęconych filozofii. Zauważa, że „filozofia jako dyscyplina humanistyczna jest dyscypliną erudycyjną. Wiedza, zakumulowana przez lata, zaczyna się układać w systematyczną wizję. Dzięki temu wciąż możliwa jest poznawcza radość, która przynosi wielką satysfakcję”.

Jego konkluzja jest optymistyczna: „*Per saldo* – bilans wychodzi chyba pozytywnie, z nawiązką równoważą minusy związane ze stażem pracy. Anglicy mówią: »So far so good«”. Nauczyciel akademicki przyznaje otwarcie, że lubi swoją pracę. „To jest coś, co mi sprawia ogromną satysfakcję. Nie wyobrażam sobie, że coś mogłoby mi sprawiać większą” – dzieli się wrażeniami i przemyśleniami dotyczącymi swojej pracy naukowej i dydaktycznej. W odpowiedzi na pytanie, czy czuje się do niej powołany, odpowiada, że to był raczej jego „wybór”.

Satysfakcję przynosi profesorowi również pewna spójność życia zawodowego i osobistego, którą można określić jako swoistą wspólnotę prywatnych zainteresowań z oficjalnie zajmowanym stanowiskiem. Nauczyciela cieszy, że w jego pracy zawodowej i życiu osobistym nie ma żadnego rozdziewu (jaki odczuwają np. pracujący w korporacjach) między tym, co domowe, a tym, co instytucjonalne:

„Naukowo pracuję głównie w domu, zajęcia prowadzę na uczelni, wyniki moich badań prezentuję w różnych ośrodkach naukowych czy akademickich. Wszystko ładnie się składa. Nie ma żadnego hiatusu. I to jest też dla mnie źródłem dużej satysfakcji, że moje życie nie jest pęknięte”.

Można powiedzieć, że do pewnego stopnia odmienne są przemyślenia duchownego, który wskazuje jedynie na pozytywnie odczuwane aspekty swojego stażu w kapłaństwie. Zwraca uwagę zwłaszcza na swoje uwrażliwienie na drugiego człowieka oraz pogłębienie wiary: „Zdecydowanie uważam, że z czasem nauczyłem się większej cierpliwości i zrozumienia dla ludzi, a także coraz większego zaufania do Pana Boga”. Kapłan dzieli się również swoją refleksją, że – jak z czasem zrozumiał – Bóg ma plan w odniesieniu do każdego człowieka: „Kiedyś myślałem, że każdy musi się pozbierać w tym samym czasie. Otóż nie musi; ale Bóg poradzi sobie z każdym. Czas nauczył mnie też zachwytu ludźmi, że są wspaniali. Nie chcę pamiętać jakichś tam pogubionych (bo są ludzie źli, oczywiście), ale zazwyczaj widzę, że ludzie są wspaniali. Ktoś na przykład rezygnuje z wyjazdu, bo matka chora... Są różne przykłady”. Według Katarzyny Kaniowskiej „wybór tego, co warte pamięci, staje się tożsamy z wyborem mądrym i nie wymaga dodatkowego uzasadnienia, gdyż pamięć decyduje o wartości tego, co sama zawiera”¹⁹.

Zauważmy, że podobnie wartość czasu w kształtowaniu się ich tożsamości docenili zarówno nauczycielka szkoły średniej, jak i nauczyciel akademicki. Osoby te – dokonując retrospekcji – wskazały jednak nie tylko na wartości, które je w czasie budują, lecz także na niekorzystne wpływy stażu pracy. Być może głębia optymizmu kapłana zasadza się na odmienności charakteru jego posługi (duchownej) w odróżnieniu od ściślej rozumianego charakteru zawodu nauczyciela.

Przesłanie płynące z rozmów

„[Tożsamość narracyjna – przyp. K.P.] składa się [...] z wybranych przez osobę lub zbiorowość »opowieści o sobie«, zbudowanych na podstawie istniejących kodów kulturowych, tradycji literackich, legend, mitów, w których przemieszane są ze sobą fakty, wspomnienia i fikcje. Za pomocą tych opowieści osoby i zbiorowości nadają znaczenie własnej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, porządkując dzięki nim swoje historie”²⁰. W tę kanwę niewątpliwie wpisują się opowieści nauczycieli.

Zapytana, z którą z wielkich postaci, Buntownikiem-Prometeuszem, Nauczycielem-Sokratesem czy z Misjonarzem-Chrystusem, mogłaby się utożsamić, nauczycielka szkoły średniej odpowiedziała, że jeżeli w ogóle miałyby się z którąś z nich porównywać, to tylko z Prometeuszem. „Coś we mnie protestuje, nie pozwala mi utożsamić się z Chrystusem. Sokrates reprezentuje postać filozoficzną”

¹⁹ *Ibidem*, s. 118.

²⁰ K. Growiec, S. Kaprański, *op. cit.*, s. 491.

– wyjaśnia. Również to drugie porównanie, obok zestawienia z emblematyczną postacią religijną, nauczycielka uważa za „zbyt nobilitujące” w zderzeniu z rzeczywistością szkolną. Jej zdaniem w Prometeuszu jest ten wymiar ludzki, którego brakuje pozostałym postaciom. „Tylko Prometeusz nie wzbudza obawy przed porównywaniem” – tłumaczy. Dostrzega, że postać ta zawiera w sobie wymiar cierpienia, obecny w życiu nauczyciela.

Mówiąc o znaczeniu mitów, trzeba zwrócić uwagę, że ich znaczenie „opiera się na wierze, że znajomość źródeł rzeczy (ich pochodzenia) pozwala poznać ich sens, właściwie się nimi posługiwać [...]. Stąd mit ma charakter nie tylko sprawozdawczy, lecz przede wszystkim normatywny. Mitologia to nie zbiór opowieści, a raczej repertuar właściwych działań i modelowych sposobów refleksji [...]”²¹.

Osoby uczestniczące w prowadzonym badaniu broniły się jednak przed zestawianiem ich z postaciami Sokratesa czy Chrystusa. Skromnie oceniając swoje możliwości, prawdziwi nauczyciele jak nikt inny rozumieją, że – jak zauważył Tomasz à Kempis w *O naśladowaniu Chrystusa* – im większy dar wiedzy i umiejętności, tym surowsza ocena postaw i działania dysponujących nim jednostek²². Nauczycielka szkoły średniej chętniej porównuje więc swoją pracę do pracy Syzyfa lub do męki Prometeusza niż do nauczania na miarę Chrystusa. Nauczyciel akademicki stara się natomiast ostrożnie brać przykład z Sokratesa, a także z Jezusa, którzy nie narzucali nigdy swojej prawdy, a jedynie – na różne sposoby – pomagali ją ludziom w sobie odkryć. Wierny swemu powołaniu ksiądz pełni zaś ewangeliczną posługę, pełen ufności w Bożą łaskę, która – jak wierzy – pomoże mu zawsze podążać za Chrystusem.

Odnosząc się do poczynionych we wstępie założeń, można bez wątpienia stwierdzić, że nauczyciele, którzy zabrali głos w prowadzonej dyskusji, są dobrymi przewodnikami dla pokoleń. Świadczą o tym zwłaszcza ich otwartość na ludzkie potrzeby oraz zgoda na Drugich, na żywione przez nich indywidualne aspiracje, nie zawsze przystające do jakiegoś konkretnego wzorca. Zatem ważna jest pokora, rozumiana jako zaangażowana, ale nienarzucająca niczego postawa. Najwyraźniejszy okazuje się bowiem przykład, który się daje i którym po prostu się jest. Liczy się przy tym przykład konkretnych osób z określonymi doświadczeniami, a nie instytucjonalnie wydumane wzorce, które – jeśli nie są wcielane w życie – stanowią tylko pustą formę. Pozostaje żywić nadzieję, że wszyscy charzmatyczni nauczyciele, jako prawdziwi bohaterowie dnia codziennego, będą otoczeni należnym im szacunkiem i że będzie im zapewniona właściwa gratyfikacja. Nie chodzi oczywiście jedynie o materialne wynagrodzenie, ale też o docenienie społecznej godności, dzięki życzliwemu spojrzeniu na spełnianą przez nauczycieli misję.

²¹ M. Napiórkowski, *Mit*, [w:] *Modi memorandi...*, s. 237.

²² T. à Kempis, *O naśladowaniu Chrystusa*, przekł. A. Kamińska, Warszawa 1980, s. 23.

Bibliografia

ŹRÓDŁA DRUKOWANE

Święty Augustyn, *Wyznania*, przekł. Z. Kubiak, Kraków 1994.

OPRACOWANIA

Growiec K., Kaprański S., *Tożsamość*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Warszawa 2014, s. 489–496.

Hawkins D.R., *Przywracanie zdrowia*, przekł. K. Dumińska, Warszawa 2012.

Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, oprac. W. Okoń, Warszawa 1997.

Hryniewicz W. (OMI), *Paradoksy chrześcijańskiej tożsamości*, „Więź”, maj 1981, R. XXIII, nr 5 (277), s. 100–113.

Kaniowska K., *Etyka*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Warszawa 2014, s. 116–122.

Kempis T. à, *O naśladowaniu Chrystusa*, przekł. A. Kamieńska, Warszawa 1980.

Klus-Stańska D., *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 189–220.

Marszałek M., *Świadectwo*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Warszawa 2014, s. 473–478.

Napiórkowski M., *Mit*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Warszawa 2014, s. 237–240.

Schütze F., *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, przekł. M. Czyżewski, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1, s. 11–56.

Wolska D., *Doświadczenie*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Warszawa 2014, s. 94–99.

NETOGRAFIA

Karpińska B., *Laska kryzysu*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/laska_kryzysu.html (dostęp: 30 V 2016 r.).

Kazimierczak-Kucharska A., *Chrześcijaństwo jako filozofia. Postać Sokratesa jako jedno ze źródeł nauczania św. Justyna Męczennika*, http://katedra.uksw.edu.pl/publikacje/anna_kazimierczak_kucharska/chrzescijanstwo_jako_filozofia_postac_sokratesa_jako_jedno_ze_zrode_nauczania_justyna.pdf (dostęp: 30 V 2016 r.).

KATARZYNA POPEK

Experience in teachers' narratives – imperative in forming of mature identity

The main goal of my research on self-improvement of teachers based on their professional and connected with their implementation of vocation experiences is to show the complexity and ambiguity of the nature of the teacher in the modern world. The challenge, which I am undertaking,

is to develop an appropriate methodology, allowing to catch and describe the influence of life experience on the formation of a mature personal identity among teachers. The presented work is only the seed for „forging” of these ways to approach a particular kind of experience, to which I refer; this situation is obvious in the case studies of each particular existence in the hope of extract specific contents. It turns out that my interlocutors: school teacher, academic teacher and teacher-priest are extremely dedicated to their mission of offering advice and help, and especially appropriate inspiring with their own example. The most important conclusion from my research is ascertainment that every true teacher is at first an individual entity with their personal history and the experiences what cannot be generalized.

Keywords: teachers, experience, maturity, personal identity.