

David Isaacs (2008). *El trabajo de los profesores. Virtudes en los educadores. Justicia – comprensión – optimismo*. Pamplona: EUNSA, ss. 112.

David Isaacs, znany hiszpański pedagog i wieloletni wykładowca uniwersytecki¹, podejmuje w swoim tekście wątek profilu osobowościowego nauczyciela. Temat ten, dość już naukowo spenetrowany, zyskuje jednak w jego wydaniu ciekawy, ożywczy wymiar. *Praca nauczycieli. Cnoty wychowawców. Sprawiedliwość – rozumienie innych – optymizm* to niewielkich rozmiarów szkic wyróżniający się konkretnym językiem, prostotą przekazu i antropologicznymi wątkami². Za jego wartością przemawia między innymi kontekstualizacja edukacji – odwołanie się do edukacyjnej i egzystencjalnej sytuacji młodzieży, redefinicja roli zawodowej nauczyciela budowanej przez lata wokół funkcji poznawczej (Kwiatkowska, 2008, s. 13), a także zastosowanie kategorii empatii jako narzędzia pracy w szkole. Isaacs na nowo wprowadza do dyskusji o edukacji kategorię fundamentalną: możliwość zmiany jakościowej (Kowalczyk, 1998) w podmiocie kształcenia wraz z jej filozoficznym uzasadnieniem. Dzięki takiemu posunięciu staje się możliwe powrócenie do perspektywy nadziei równoważącej akcenty melancholii i niepewności, charakterystyczne dla postnowoczesnego myślenia (Bauman, Kubicki, Zeidler-Janiszewska, 2009). Jeśli, jak sugerowała niedawno Irena Wojnar, edukacja powinna zwrócić się w stronę ideowej orientacji i poszukiwać osobowej jakości kształcenia³, to przedstawione tutaj komentarze postulatów ów spełniają.

Z metodologicznego punktu widzenia rozważania hiszpańskiego pedagoga łączą w sobie teoretyczne ujęcie osoby nauczyciela bliskie psychologicznemu i humanistycznemu podejściu. Isaacs nie pomija wreszcie wątku kompetencji nauczyciela, który w dyskursie zostaje włączony w część traktującą o sprawiedliwości. Mimo, iż uwagi autora sytuują się na poziomie powinności (jaki powinien być nauczyciel), to przedstawione propozycje dalekie są od formalistycznego ujęcia. To znaczy: owe powinności zostają niejako „wchłonięte” i zintegrowane w projekt edukacyjny kształcenia nauczycieli. Ten natomiast pojmowany jest jako wewnętrzny

¹ Był m.in. wicerektorem Uniwersytetu w Nawarze, Dyrektorem Instytutu Nauk o Edukacji tamże. Autor wznawianej kilkanaście razy *Educación de las virtudes humanas y su evaluación (Kształcenie w cnotach i ich ewaluacja)* oraz prac o wychowaniu i rodzinie tłumaczonych na język angielski.

² Należy podkreślić, że gatunkowo nie jest to *opus maius*, a raczej *opus minus*, przez co formalnie pozycja ta nie wpisuje się w wielkie debaty o edukacji. Isaacs potrafi za to doskonale połączyć praktyczne nastawienie do szkoły z całościowym ujęciem jej fenomenu. Omawiana tutaj praca odwołuje się luźno do wcześniejszych jego publikacji. Intertekstualny charakter tej pozycji ma na celu podkreślenie wątków istotnych dla autora.

³ Podsumowanie na zakończenie obrad Komitetu Prognoz Polska 2000 Plus podczas sesji wyjazdowej w Mądralinie, 2.12.2009.

ne, osobiste doskonalenie jednostki. Dla hiszpańskiego wykładowcy edukacja jawi się ostatecznie jako jeden ze sposobów na dążenie do szczęścia. Jakże zatem szczegółowe tezy formułuje?

Isaacs pojmując zadanie kształcenia nauczycieli holistycznie: jako wyraz „totalnej” filozofii, angażującej obie strony relacji i zakładającej gotowość pracy nad sobą. Dlatego też język, jakiego używa mówiąc o konfiguracji osobowości nauczyciela, jest językiem cnót. Można w kontekście oczekiwań wobec pracy nauczyciela – precyzuje – przywołać pojęcie wartości czy wybranych pozytywnych cech (np. pracowitości, porządku, etc.). Te pierwsze jednak wyrażają raczej podziw dla czegoś, co ktoś sobą reprezentuje; te drugie zaś mogą wypływać nie tyle z pracy nad sobą, co z pewnych naturalnych predyspozycji. A edukacja, dodaje, jest kulturą, wysiłkiem, stąd też nacisk na sprawnościowy aspekt kształcenia⁴. Przywołaną już wcześniej kategorię cnoty stosuje zatem w klasycznym ujęciu, choć wpisuje ją w nowoczesny kontekst. Klasyczne jest rozumienie cnoty jako dobrego nawyku pomagającego człowiekowi osiągnąć dobro i prawdę; nowoczesne, czy nawet ponowoczesne poszukiwanie ukrytych przesłanek działania, uznanie istnienia ambiwalentnych interpretacji działania czy poszukiwanie prawomocnych warunków wydawania sądów. Gdy Isaacs wspomina o funkcjonowaniu ukrytych przesądów na temat uczniów czy obnaża brak prostoty w zachowaniu czy ubiorze nauczycieli⁵ i ich niespójne komunikaty, to mówi językiem pedagogiki krytycznej. Tym samym uprawomocnia klasyczną terminologię, która okazuje się niezwykle pojemna treściowo i aktualna. Dlaczego zwraca uwagę właśnie na te trzy cnoty, dlaczego nie wybiera innych? Jego zdaniem, istnieje wewnętrzna, przyczynowa zależność między sprawiedliwością, rozumieniem innych i optymizmem, która sprawia, że powinny być rozważane w takiej właśnie sekwencji.

Szkic otwiera tekst o sprawiedliwości. Oczywiście, cnota ta w kontekście szkoły wydaje się naturalna, pożądana i oczywista. Autor, odsłaniając zakres tego pojęcia, wychodzi jednak dalej poza zwyczajne, potoczne rozumienie pojęcia sprawiedliwości nauczycielskiej. Owszem, sprawiedliwość w szkole to przede wszystkim odpowiedzialność, by dobrze poznać przedmiot, którego się naucza, poznać dobrze uczniów⁶ oraz regulamin pracy szkoły. Ważne jest również utożsamienie się z kulturą organizacyjną placówki oraz systemem wartości, który jest w niej przyjęty. Oznacza to, że sprawiedliwość wymaga również odpowiedniej orientacji aksjologicznej pracownika szkoły, a nie tylko posiadania przez niego twardych (technicznych) kompetencji. Wreszcie w profesjonalizacji zachowań nauczyciela zawiera się także udział w procesie polepszania jakości pracy szkoły oraz współpraca z rodzicami. Wydaje się, że najbardziej wartościowy fragment tej części książki stanowi postulat odniesienia się nauczycieli do wyzwań codzienności. Szkoła powinna uważnie odczytywać kontekst społeczny (zdominowany przez takie tendencje, jak utylitaryzm, hedonizm, kult pieniędzy i władzy, relatywizm)

⁴ Zob. Isaacs, 2008, s. 10.

⁵ Jako przykład braku prostoty u nauczyciela podaje chęć uchodzenia za bardziej inteligentną osobę, niż się nią jest w rzeczywistości. Taki nauczyciel będzie cytował dzieła autorów, których nie czytał, symulował, że ma dużo pracy, gdy tak naprawdę nie robi nic szczególnego. Brak prostoty w ubiorze to z kolei dążenie do bycia podobnym do uczniów – stąd nie tylko nieformalny, ale wprost niedbały wygląd wielu nauczycieli.

⁶ W tym kontekście stwierdzenie „ten uczeń się nie uczy” nic nie wyjaśnia. Czy nie uczy się, bo brakuje mu motywacji, bo nie zrozumiał tego, co ma się nauczyć, czy może nie został przez nauczyciela przygotowany do zmierzenia się z konkretną trudnością. Nauczyciel powinien mieć te niuanse wychwycić, by wymagać sprawiedliwie. Zob. Isaacs, 2008, s. 68.

i zamieniać go w czytelny przekaz dla ucznia. W takiej wizji nauczyciel jawi się naturalnie jako ktoś więcej niż tylko tłumacz społecznych zjawisk czy jako przewodnik po skomplikowanym świecie. Jest kimś, kto wkracza w sferę fenomenów ludzkiej działalności i poddaje ją wartościowaniu. Nie pozostaje z boku, nie jest neutralny, jest po stronie egzystencji. Isaac umiejętnie porządkuje zatem myślenie o sprawiedliwości osadzając je w perspektywie powinności wobec uczniów, kolegów z pracy i osób zarządzających szkołą. Co ważne, sprawiedliwość nie jest możliwa bez zrozumienia drugiej osoby. Na hermeneutycznym podejściu do ucznia oparta jest kolejna część książki.

Rozumienie innych jest długim procesem, w którym ważne jest – jak zaznacza autor: słuchać, obserwować, rozumieć przyczyny zachowania uczniów i wreszcie uznać własne uprzedzenia w postępowaniu⁷. Wysunięte z tego procesu interpretacje nauczycieli nie muszą zatem być koniecznie adekwatne wobec rzeczywistości (wobec „prawdziwego” sensu postępowania uczniów). Dla nauczyciela oznacza to zmierzanie się z pytaniami: czy zdarza mi się rutynowe ocenianie zachowania jakiegoś ucznia z pominięciem zasady, że każdy może się zmienić?; czy reaguję sztywno na nowe informacje, czy potrafię zmienić swoje stanowisko wobec nowych danych?; czy jestem przywiązany do złych decyzji?⁸ Oprócz wykorzystania formalnych i nieformalnych okazji do poznania uczniów, nauczyciel może odwołać się do obrazu ucznia, jaki mają jego rodzice. Isaacs sugeruje również konkretne zagadnienia, które mogą być poruszone podczas rozmowy z nimi⁹. By rozumieć innych, dobre chęci nie wystarczą, stąd odwołanie się do wcześniej wspomnianej już prostoty i empatii.

W działaniu etycznym (a każde racjonalne i wolne działanie człowieka można tak określić) do niedawna aspekt okoliczności pozostawał na drugim planie. Ważne wydawało się przede wszystkim jasne zdefiniowanie przedmiotu działania moralnego oraz towarzyszącej mu intencji. Teraz, gdy filozoficzne poszukiwania zmierną w stronę analizy subiektywności, dynamiczności i historyczności podmiotu, coraz większą wagę przywiązują się do uwarunkowań ludzkiego poznania, jego kontekstów i determinant (Sanguinetti, 2003). Dobra edukacja oznacza zatem kontekstualizację działań poznawczych, które zamierza się zainicjować u uczniów. Istotna może być odpowiedź na pytanie: czy stan poruszenia emocjonalnego, w jakim znajduje się uczeń (wywołany przez jakieś wydarzenie, komentarz, etc.), to dobry moment, by zainicjować rozmowę o ważnym temacie, który nie pozostaje w żadnym związku, z tym, co on teraz przeżywa? Nauczyciel staje zatem przed trudnym wyzwaniem sztuki komunikowania empatii; przekazania czytelnego komunikatu, że nie tylko ma wzgląd na drugą osobę, ale że naprawdę chce jej pomóc. Dlatego nie forsuje za wszelką cenę swoich zamierzeń: potrafi czekać. W takim hermeneutycznym podejściu ważne staje się połączenie prostoty z zachowaniem hierarchii w kontaktach z uczniami. Budowanie z nimi relacji i dążenie do jedności powinno się opierać na rzeczywistych relacjach. Skoro nauczyciel nie jest kimś tożsamym z uczniem, powinien tę różnicę pokazać – w gestach, w języku, w zachowaniu. To jest również wychowawcze.

⁷ Widać tutaj wyraźny wpływ myśli Arystotelesa: pojęcie wiedzy jako poznania pewnego przez przyczyny. Tym samym w pracy nauczyciela powinno się unikać zarówno powierzchowności, jak i pośpiechu w ocenie uczniów.

⁸ Zob. Isaacs, op. cit., s. 68-69.

⁹ Oprócz wykazu szczegółowych zagadnień, które można mieć na uwadze, proponuje również kwestionariusz dla młodzieży powyżej 14. roku życia pozwalający na zorientowanie się w sferze ich najważniejszych wyborów i wartości.

Ostatnią omawianą w książce cnotą jest optymizm. O tym chyba pisać najtrudniej bez ryzyka popadnięcia w dyletanctwo lub naiwność. Z tych trudności zdaje sobie również sprawę Isaacs, gdyż swoje uwagi rozpoczyna od zakreślenia negatywnego kontekstu kształcenia, w którym zwraca uwagę na brak dyscypliny oraz silnej woli u uczniów. Rodzice – potencjalni sprzymierzeńcy szkoły w wychowaniu – coraz częściej sami potrzebują wsparcia nauczycieli w rozwiązywaniu swoich problemów. Sytuacja nauczycieli rozpoczynających pracę w szkole nie jest łatwa: nierzadko nie znajdują motywacji do działania w najbliższym otoczeniu, być może nie będą mogli również liczyć na wsparcie zwierzchników obarczonych formalnymi obowiązkami¹⁰. To wszystko prawda, ale czy to *cała* prawda o szkole? Czy w takich warunkach nauczyciel może rzeczywiście jeszcze w jakiś sposób przekazywać optymizm?

W tym miejscu Isaacs odstępuje od stosowanej wcześniej zasady edukacyjnego kontekstu. Zbytnią pokusą byłoby wywodzenie nieistnienia jakiejś cnoty z samego faktu braku praktyki w tej materii. Poziom *praxis* nie jest jedynym, ani też decydującym poziomem bytu. Dlatego też omawianie cnoty optymizmu rozpoczyna od ustalenia *status quo*. Przywołany nawyk definiuje jako umiejętność wydobywania z każdej sytuacji dobrych i złych stron – tego, co może wzmocnić osobę i co może stanowić dla niej zagrożenie. Nauczyciel, kontynuując, powinien uczyć swoich podopiecznych mierzenia się z trudnościami z radością, w przeświadczeniu, że każda sytuacja może być wykorzystana do osobistego rozwoju¹¹. Taki realistyczny opis uzupełnia wzmianką o zaufaniu jako podstawie optymizmu. Dzięki uczeniu się ufania sobie, innym, czy poprzez odniesienie się do transcendencji, można pokonać ograniczenia samowystarczalności. I wreszcie ostatni wątek, prawie nieobecny we współczesnej debacie: pesymistyczne myślenie rodzi się z pragnienia zmiany świata i doświadczenia niemożności spełnienia tego postulatu, jak również z odrzucenia za to jak najbardziej realnej okazji służenia tym, którzy są blisko¹².

Podsumowując: w rozumieniu autora *Pracy nauczycieli* jakość edukacji przekłada się na jakość relacji, jakie uczeń będzie potrafił nawiązać w dorosłym życiu. W tym zadaniu od nauczyciela oczekuje się czegoś więcej niż tylko tego, żeby lubił innych ludzi, jak pisała swego czasu Anna Radziwiłł (Radziwiłł, 1994). Powinien być gotowy do nieustannego rewidowania swoich poglądów o innych, o życiu, do autentyczności; słowem – do zmiany. Wydaje się, że Isaacs trafnie wydobywa znaczące dla debaty o edukacji kategorie antropologiczne. Czyni to jednocześnie w sposób bezpretensjonalny, w prostej formie, kierując nas w stronę istotowego (istotnego) myślenia o edukacji.

Katarzyna Szymala

¹⁰ Isaacs, op. cit., s. 94.

¹¹ Ibidem, s. 99.

¹² Ibidem, s. 111.

Bibliografia

- Bauman Z., Kubicki R., Zeidler-Janiszewska A. (2009). *Życie w kontekstach*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kowalczyk S. (1998). *Metafizyka ogólna*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Radziwiłł A. (1994). O etosie nauczyciela. W: *W tę samą stronę. Antologia tekstów dla nauczycieli i uczniów do lekcji wychowawczych*. Wybór i opracowanie M. Braun-Gałkowska, A. Gutowska. Warszawa: Wydawnictwo Krupski i S-ka.
- Sanguinetti J. (2003). *Introduzione alla gnoseologia*. Firenze: Le Monnier.