

1. **Autor:** ks. Wojciech Cichosz
 2. **Tytuł:** *Współczesne dylematy edukacyjne*
 3. **Źródło:** red. M. Bała, „Studia Gdańskie”, 2002-2003, t. XV-XVI, s. 163-172
-

Współczesne dylematy edukacyjne¹

Nauczycielu dobry, prawdę czyń w miłości.
(Stefan Kardynał Wyszyński)

1. Rozmycie aksjologiczne

„Zgodnie z nakazem Jezusa Chrystusa: *Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody (...), uczcie je zachowywać wszystko, co wam przykazałem* [Mt 28, 19-20], zadania nauczycielskie zawsze były przedmiotem szczególnej troski Kościoła”². Wydaje się jednak, że dzisiaj ta troska jest jeszcze bardziej wzmożona i konieczna. Wielokrotnie bowiem mówi się o wielości nurtów wychowania i modeli szkoły, rodzących się na kanwie odpowiedzi na pytanie: *kim jest człowiek?*³. We współczesnym świecie, z jednej strony, dochodzi do pewnej polaryzacji i czytelności stanowisk, a z drugiej, daje się zaobserwować daleko posunięte rozmycie aksjologiczne. Jak podaje *Elementarz*

¹ Przedstawiony artykuł nie jest typowym dyskursem, mieszczącym się w ramach rozważań teoretycznych na tematy edukacyjne, ale jego treść i metoda prezentacji pozostają w ścisłej korelacji z cyklem wykładów – *Obraz szkoły na początku trzeciego tysiąclecia* – ogłoszonych w Magazynie Katolickim „Radia Gdańsk” w pierwszej połowie 2001 roku.

² STATUTY III SYNODU GDAŃSKIEGO. MISJA EWANGELIZACYJNA KOŚCIOŁA GDAŃSKIEGO NA POCZĄTKU NOWEGO TYSIĄCLECIA, *Posługa nauczania i wychowania*, Gdańsk 2001, s. 241; Pius XI, *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży „Divini illius magistri”*, Warszawa 1938 (przedruk z autoryzowanego przekładu Polyglotty watykańskiej).

³ Z problematyką filozofii człowieka czytelnik może zapoznać się w pracach, m. in.: B. Pascal, *Myśli, w układzie Jacquesa Chevaliera*, tłum. T. Boy-Żeleński, Warszawa, 1989; K. Kloskowski, *Bioetyczne aspekty inżynierii genetycznej*, Warszawa 1995; I. Dec, *Transcendencja bytu ludzkiego w ujęciu twórców Szkoły Lubelskiej*, Wrocław 1991; tenże, *Transcendencja człowieka w przyrodzie*, Wrocław 1994; D. Dembińska-Siury, *Człowiek odkrywa człowieka*, Warszawa 1991; J. Guiton, *Sens czasu ludzkiego*, tłum. z franc. W. Sukiennicka, Warszawa 1993; St. Kowalczyk, *Kim jest człowiek? Dylematy antropologii*, Wrocław 1992; tenże, *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz 1990; H. Piliś, *Człowiek w posoborowym neotomizmie polskim*, Wrocław 1990; tenże, *Człowiek i społeczeństwo w refleksji filozoficznej*, red. G. Kotlarski i P. Kozłowski, Poznań 1992; *Człowiek - drogi poszukiwań. Studia z antropologii i etyki*, red. M. Filipiak, M. Szulakiewicz, Rzeszów 1993; A. Siemianowski, *Wielkość i nędza człowieka. Rozważania o Pascalu*, Wrocław 1993; M. Szyszkowska, *Stwarzanie siebie*, Warszawa 1994; J. Legowicz, *Człowiek, istota ludzka*, Warszawa 1994.

Studenta: „Używamy tych samych słów i korzystamy z tych samych znaków, a zupełnie się nie rozumiemy”⁴. Na gruncie samej tylko pedagogiki można wymienić prądy, które są efektem konsumpcyjnego stylu życia czy też filozofii ponowoczesnej. Postmodernizm wypełnił nie tylko kulturę, ale również pedagogikę. Kreując postawy pluralizmu, liberalizmu, różnorodności, spontaniczności, znosząc przy tym autorytety i tzw. wielkie narracje (*grands récits*) – znosi w pewnym sensie również koncepcję samego wychowania. Czytając literaturę przedmiotu, można wymienić takie współczesne prądy wychowania, które, niestety, wpisują się w rzeczywistość świata ponowoczesnego, dla którego wolność stała się wartością bezwzględną i samą w sobie. Prowadzi to do przekraczania wszelkiego rodzaju granic – patrząc oczywiście przez pryzmat wyzwalań: koncepcje indywidualistyczne, emancypacyjne, feministyczne do koncepcji antypedagogicznych włącznie⁵. Ponadto, spotyka się również pedagogikę, dla której paradygmat nauki i przyrody przybiera wymiar religijno-mistyczny. Wobec tego wszystkiego można stwierdzić, że współczesne modele wychowania mogą wielokrotnie prowadzić do odpedagogizowania samej pedagogiki⁶. Wydaje się, że problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja⁷.

2. Wychowanie chrześcijańskie

Dyskusja, która toczy się dzisiaj na gruncie pedagogiki, jest pewnego rodzaju *sensu stricte* dyskusją teoretyczną, niektórzy nawet stwierdzą, że to dyskusja znudzonych filozofów i teoretyków, bawiących się poszczególnymi słowami. Niemniej jednak, człowiek epoki ponowoczesnej z konsumpcyjnym stylem życia, jak również współczesna szkoła, przeżywająca głęboki i rozległy kryzys, stoją przed skomplikowanym dylematem wyboru opcji fundamentalnej – wyboru zasadniczych wartości. Problem dotyczy odpowiedzi na pytanie: czy pozostać wiernym wyznawanym dotąd wartościom czy też poddać się prądowi przemian; zmierzać ku źródłom czy też no-

⁴ W. Cichosz, *Metodologia. Elementarz Studenta*, Gdańsk 2000, s. 7.

⁵ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001.

⁶ W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Gdańsk 2001, s. 31-73.

⁷ H. Arendt **Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.**, *Kryzys edukacji*, w: *Między czasem minionym a przyszłym*,

wym perspektywom; być wiernym klasyce czy awangardzie; opozycji czy syntezie? Wychowanie chrześcijańskie nie pozostawia tutaj żadnych wątpliwości; promuje szkołę, która odwołuje się do modelu wypracowywanego przez dwa tysiące lat i stawia w centrum swoich zabiegów pedagogicznych takie wartości jak: prawda, dobro, autorytet, samodyscyplina, wymaganie od siebie i innych, kształtowanie silnej woli i charakteru, pokora wobec świata i życia, uczciwość, sumienność i pracowitość, a jednocześnie przewyższanie namiętności⁸. Program wychowawczy szkoły realizującej takie wartości odwołuje się nie tylko do pedagogiki personalistycznej⁹, ale też do historii i doświadczeń Kościoła.

Współczesny kryzys osoby wymusza zwrot ku wyostrej humanizacji wychowania poprzez, po pierwsze: ukierunkowanie na osobową koncepcję człowieka i wypływające z niej cele oraz ideały wychowania; po drugie – personalizację relacji wychowanek – wychowawca, uczeń – mistrz i po trzecie – odpowiedni dobór metod i technik wychowawczych¹⁰.

3. Pokusa rozpaczy

Ogromną karierę w ostatnim czasie robi słowo wolność. Podejmując temat edukacji, zarówno teoretycy jak i praktycy wychowania zgadzają się, by cały proces wychowania i kształcenia przebiegał w klimacie wolności i zrozumienia¹¹. Dotyczy to zarówno wychowujących, jak i wychowywanych. Każdy człowiek jest spragniony

Warszawa 1994, s. 231.

⁸ W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, dz. cyt., s. 199-209.

⁹ Pedagogika personalistyczna – w człowieku dostrzega świat sam w sobie, który swe istnienie zawdzięcza Bogu, będąc stworzonym na Jego obraz i podobieństwo. Egzystencja ludzka jest więc darem, w który wpisuje się zadanie stawania się na wzór Tego, z którego wzięła początek (*desiderium naturale in visionem beatificam*). Ten pierwiastek zarówno w antropologii, jak i w pedagogice personalistycznej jest traktowany jako priorytetowy (immanetność i transcendentność bytu ludzkiego). Orędownikiem pedagogiki personalistycznej jest Jan Paweł II, który w swoich encyklikach, adhortacjach, listach, przemówieniach i homiliach podkreśla, że jej podmiotem jest osoba i dlatego jej charakter jest nieporównywalny z jakąkolwiek twórczością dokonywaną względem martwej materii, stanowiącej jedynie przedmiot czynności; zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.

¹⁰ Por. W. Dyk, *Personalistyczna perspektywa wychowania*, w: *Wychowanie w szkole katolickiej*, red. A. Sowiński i ks. A. Dymier, „Szkoła Katolicka”, Szczecin 1999, s. 2; W. Cichosz, *Implikacje pedagogiczne antropologii Jacquesa Maritaina*, red. M. Bała, „Studia Gdańskie”, 2000, t. XIII, s. 159-173.

¹¹ Kwestia wolności, także w wychowaniu, postrzegana jest różnorodnie. Zob. np.: Z. Bauman, *Freedom*, Minneapolis 1988; A. Miller, *Abbruch der Schweigemauer*, Hamburg 1990; tenże, *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt am M., 1980; W. Cichosz, *Fides et ratio jako przestrzeń kształtowania wolności w pedagogice personalistycznej*, red. W. Deptuła i W. Dyk, Szczecin 1999, s. 23-45; R. Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Würzburg 1953; J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999; T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak”, nr 436; Thomae Aquinatis, *Summa*

wolności. To ona doprowadziła Polskę do pełnej suwerenności w 1989 roku, do NATO, a teraz ma doprowadzić do *wspólnoty wspólnot* Unii Europejskiej. Dokonujące się przemiany rodzą równie istotne pytania i wątpliwości, które wielokrotnie dotyczą również szkoły: w którym kierunku pójść i co uczynić, aby osiągnąć wytyczony cel?

Jan Paweł II wielokrotnie przypomina, iż jednym z największych zagrożeń jest dzisiaj pokusa rozpacz¹². Może ona dotknąć nie tylko rodziców, ale również samych wychowanków: pozbawiony nadziei lęk o jutro, o swoje miejsce we współczesnym, pełnym zagrożeń, świecie. Nierzadko dzisiejszy młody człowiek nie potrafi w prawdzie spojrzeć na siebie samego. Nie potrafi przy tym stawić czoła wszystkim wyzwaniom, wobec których stawia go świat. I to właśnie nie pozwala mu uznać możliwości błędzenia i wymagania od samego siebie na tyle, by mówić o kształceniu i wychowaniu odpowiedzialnym i osobowym. Obecnie w szkole dochodzi do pewnej polaryzacji. Polega ona na tym, że z jednej strony proponuje się model szkoły „tradycyjnej”, a z drugiej strony, dochodzi do ogromnego „tarcia” na płaszczyźnie: wychowanek – autorytet szkoły – kultura ponowoczesna.

Wobec tego należy zapytać: gdzie są źródła współczesnych postaw młodzieży? Czy szkoła jest przygotowana, aby sprostać postawionemu wyzwaniu? Niewątpliwie, nie można lekceważyć doświadczeń edukacyjnych Europy Zachodniej. Niezmiernie ważne jest, aby korzystać z tego, co dobre i jednocześnie samemu zaoferować wartościowe programy dydaktyczno-wychowawcze. Tymczasem dość często absorbuje się bezkrytycznie prawie wszystko. Takie hasła jak: różnorodność, różnica, pluralizm, spontaniczność – są chętnie przyjmowane, a przecież właśnie te hasła pozwoliły pójść w kierunku daleko idącej emancypacji dzieci¹³. I tak, w Ameryce czy w Europie Zachodniej spotykamy się z prawem dzieci do samostanowienia, prawem do swobodnego wyboru środowiska¹⁴, prawem do życia bez nacisku, prawem do swobodnej auto-

theologica, Taurini 1922; E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1970.

¹² Por. Jan Paweł II, *Fides et ratio*, 91; Z. Lipiński, *Apologia metafizyki*, w: *Wiara i rozum na progu trzeciego tysiąclecia. Materiały na I Krajową Konferencję z cyklu „Nauka na przełomie wieków”*, red. W. Deptuła i W. Dyk, Szczecin 1999, s. 127-128, 134, 140.

¹³ R. Farson, analizując prawa dzieci reprezentuje na przykład pogląd, iż ich emancypacja nie oznacza zniesienia wszelkiej moralności, lecz właśnie na odwrót, jej zdwojenie. Uważa, że celem dążeń emancypacyjnych jest faktycznie zmniejszenie możliwości wzajemnego zniewalania. Zauważa przy tym, że nie sposób tutaj pominąć kwestii wynikających z samej natury, jak choćby bagażu doświadczenia i czasu przeżytego przez dorosłych i dzieci; R. Farson, *Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit*, München 1975, s. 9, 70-76.

¹⁴ Obecnie także w Polsce często w tym kontekście podejmuje się temat tzw. syndromu maltretowanego

kreacji. Zastanawia jednak pytanie: czy wychowanie bez jakiegokolwiek nacisku jest faktycznie możliwym modelem wychowania lub jaką samorealizację osiągnie dziecko, korzystając z przysługującego mu prawa? W imię pluralizmu i tolerancji wszystko jest dopuszczalne. Czy jednak te swobodne reguły niosą młodemu człowiekowi korzyść? Wydaje się, że taki model wychowania imperatywnie należy odrzucić. Aby temu zadaniu podołać, szkoła powinna odbudować autorytet. Tymczasem przeżywa jego głęboki i rozległy kryzys. To, co wczoraj było niepodważalne – nauczyciel z racji pełnionego zawodu otrzymywał poważny kredyt zaufania – już nie wystarcza: dzisiaj autorytet należy zdobywać życiem, przez „bycie”¹⁵.

4. Wychowanie we wspólnocie i do wspólnoty

Pastoralna misja Kościoła i pedagogika chrześcijańska odwołują się do wartości uniwersalnych, dotyczących każdego człowieka. Poprzez pryzmat filozofii chrześcijańskiej, człowiek samego siebie i swoją egzystencję postrzega, z jednej strony, jako dar otrzymany od Boga, a z drugiej – wielkie zadanie. A zatem: wolność, edukacja, wychowanie czy szkoła są człowiekowi dane, ale jednocześnie – zadane. Zgodnie z postulatami wychowania chrześcijańskiego, człowiek w swoim stawaniu się „więcej i bardziej” nigdy nie może się zatrzymać. Wychowanie chrześcijańskie koresponduje w tym miejscu z tezą Gabriela Marcela: *homo viator* (człowiek w drodze)¹⁶. Przez całe bowiem życie człowiek uczy się i wychowuje. Filozofia chrześcijańska jest więc filozofią dynamiczną, gdyż człowiek jest niegotowy, niewykończony, w ciągu całego swojego życia odkrywa siebie samego, zdobywa tajemnicę swojego człowieczeństwa, swoją wielkość, ale też i swoją małość i słabość¹⁷.

Katolicka Nauka Społeczna i myśl pedagogiczna, mówiąc na temat wychowania, w sposób bardzo konkretny stwierdzają, że pierwszym podmiotem odpowiedzial-

dziecka.

¹⁵ Szersze rozważania dotyczące tych kwestii podjąłem w: *Pasja etosu nauczyciela*, red. Z. Kropidłowski, „Universitas Gedanensis”, 2002, nr 2 (24), s. 49-57.

¹⁶ G. Marcel, *Homo Viator*, tłum. P. Kubicz, Warszawa 1959.

¹⁷ Jan Paweł II stwierdza, że wychowanie ma „(...) kształtować osobę ze względu na jej najwyższy cel i najwznioślejsze dążenia społeczeństwa, w których będzie ona żyła jako człowiek dorosły; harmonijnie rozwijać wszystkie jej zdolności, zdolność do wysiłku i poczucie odpowiedzialności; pomóc jej w osiągnięciu panowania nad własną wolnością” – *Aby wychowanek nauczył się „być”, a nie tylko „wiedzieć”*, w: *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, red. J. Żukowicz, Kraków 1991, s. 192-193. Kwestie wychowania Papież podejmuje także w: *Redemptor hominis*, 1979; *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982; *Osoba i czyn*, Kraków

nym za wychowanie są rodzice. Szkoła jako instytucja jedynie ich wspomaga, ale nie zastępuje¹⁸. Niemniej jednak, szkoła nie jest li tylko miejscem zdobywania wiedzy, ale spotkaniem osób¹⁹. W ten dialog pomiędzy wychowawcą i wychowankiem bardzo mocno zaangażowani są właśnie rodzice. To oni są, a przynajmniej powinni być, blisko dziecka²⁰. W edukacji chrześcijańskiej celem priorytetowym procesu pedagogicznego jest zdobycie przez dziecko, dzięki zabiegom rodziców, szkoły i Kościoła, pełni człowieczeństwa. W *Liście do Koryntian* św. Paweł pisze: „Czy potrzebujemy, jak niektórzy, listów polecających do was lub od was? Wy jesteście naszym listem, pisanym w sercach naszych, listem, który znają i czytają wszyscy ludzie. Powszechnie o was wiadomo, żeście listem Chrystusowym dzięki naszemu posługiwaniu, listem napisanym nie atramentem, lecz Duchem Boga żywego; nie na kamiennych tablicach, lecz na żywych tablicach serc” (2 Kor 2, 12 - 3, 6). Najważniejszym zadaniem wychowania chrześcijańskiego jest przede wszystkim ukształtowanie szlachetnego człowieka. Sobór Watykański II w *Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”*, stwierdza: „Świat dzisiejszy okazuje się zarazem mocny i słaby, świat ten zdolny jest do najlepszego i do najgorszego – albowiem stoi przed nim otworem droga do wolności i droga do niewolnictwa, droga do postępu i do cofania się, droga do braterstwa i do nienawiści”²¹. Te słowa powinny być zaproszeniem do głębokiego zamyślenia nad człowiekiem i jego wychowaniem. I tak rodzą się współczesne dylematy antropologiczno-pedagogiczne. Gdy Centrum Badania Opinii Publicznej podaje, iż w kwestiach np. problemu eutanazji i aborcji duża część Polaków opowiada się za opcją wolnych wyborów, znajdując przy tym również usprawiedliwienie dla związków homoseksualnych – może rodzić się ogromny niepokój. Dzisiejszy świat jest rzeczywiście mocny i słaby jednocześnie. Z jednej strony, wybiera Chrystusa i wartości, a z drugiej, podejmowane decyzje, niestety, nie są moralne. Uzdrawienia takiego rozproszenia wartości można szukać, po pierwsze, w postawie uświadomienia

1985.

¹⁸ Akcenty będą rozkładały się trochę inaczej w przypadku środowisk i zjawisk patologicznych. Zob. W. Cichosz, *Pasja etosu nauczyciela*, art. cyt., 49-57.

¹⁹ T. Gadacz, *Wychowanie do wolności*, „Znak”, nr 457.

²⁰ Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*; Jan Paweł II, *Familiaris consortio*.

²¹ Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”*, nr 9.

sobie, że współczesny człowiek oddziela rozum od wiary. Po drugie, rodzina i szkoła powinny przede wszystkim harmonizować kształcenie intelektualne (rozum) z wychowaniem religijno-moralnym (wiara świadoma). Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio – Wiara i rozum* – zaprasza do refleksji i dyskusji właśnie na ten temat. Stwierdza, że każdy człowiek jest filozofem: *Wiara i rozum są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy*²². Należy zatem łączyć wiarę z rozumem²³, bowiem tym, co odróżnia ludzi od świata zwierząt, jest rozum. Jednocześnie tym, co ich wynosi ponad świat zwierząt i świat rozumu, jest wiara, czyli łączenie się z transcendentnym Bogiem.

Tylko w równowadze tych dwóch elementów, ich symbiozie i dialogu jest możliwe zachowanie równowagi. Zachwianie jej, czy to na korzyść rozumu, czy też na korzyść wiary, niesie ze sobą duże niebezpieczeństwo. Opierając się bowiem wyłącznie na wierze rodzi się fideizm czy fundamentalizm²⁴; z tych zaś nurtów niedaleko do fanatyzmu religijnego i nienawiści – czego wyrazem był np. 11 września 2001 roku w Nowym Jorku. Gdy jednak człowiek popadnie w drugą skrajność, zaufa tylko swojemu rozumowi, to szybko odejdzie od Boga i popłynie wartkimi nurtami: ontologizmu, scjentyzmu, eklektyzmu, pragmatyzmu, racjonalizmu, ateizmu i wreszcie relatywizmu i nihilizmu. Stąd też nie może dziwić, iż tak ważne jest ciągle budowanie czytelnej i odpowiedzialnej harmonii pomiędzy wiarą a rozumem.

5. Postulaty zamiast podsumowania

Zarówno człowiek poddany procesowi wychowania, jak i czynnie w nim uczestniczący, ustawicznie buduje triadę: rodzice, uczeń, szkoła. W takiej konstrukcji niezwykle ważne jest, by rodzice, szkoła, Kościół i inne organizacje społeczne przyjmowali wspólne cele, szukając różnorodnych metod, aby je urealnić. Na pewno, wiele na tym polu może zrobić Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, ale przede wszystkim pedagodzy i wychowawcy, komisje i zespoły opracowujące plany dydaktyczno-wychowawcze. Niezwykle istotne jest, aby szkolny program wychowawczy opierał się

²² Jan Paweł II, *Fides et ratio*, prolog.

²³ W. Cichosz, *Fides et ratio jako przestrzeń kształtowania wolności w pedagogice personalistycznej*, art. cyt., s. 23-45.

²⁴ Jan Paweł II, *Fides et ratio*, 55.

na zgodności poglądów: placówek oświatowych, rodziców i Kościoła. W głównej mierze chodzi o to, aby program ten zawierał nie tylko to, czego uczeń musi się nauczyć i wiedzieć, ale przede wszystkim to, czym ma się stać i kim ma być. Jak mawiał św. Anzelm z Cantenbury: *Credo ut intellegam* albo *intellego ut credam*, to znaczy: *wierzę, abym zrozumiał i rozumiem, abym uwierzył*. A zatem, człowiek uczy się i staje się w pełni sobą, ale tylko w pełnym poszanowaniu swojej natury, ukierunkowującej go na wartości i Boga. Nie mylili się więc Jacques Maritain czy Charles Péguy twierdząc: „rewolucja społeczna będzie moralna lub nie będzie jej wcale”²⁵.

SUMMARY

A good teacher, make the truth in love.
(Kardynał Stefan Wyszyński)

Nowadays nobody doubts that teachers and tutors are marked by fate in some special way. These are not only „non-verbal” ornaments or meaningless words because taking up a teacher’s or tutor’s vocation itself, is an extremely important, delicate and responsible question. Being a teacher is first of all realizing that we have got an enormous gift, and making use of it in one’s life is a personal responsibility for oneself and for the other man.

Being an educator, I strongly believe that certain authorities both in Poland and in Europe were historically and culturally given to people together with their position. Regardless of fulfilling the teacher’s, priest’s or policeman’s vocation, one had a certain social status. It was like that only yesterday but it isn’t so today because „today” became history. Nowadays the authority is not defined by a habit, law, decrees or by working in some particular institution. It’s defined by our own humanity.

A strong position at school has to be worked out by teachers themselves and by the way they „fulfil” being teachers and tutors. Everybody goes back in their mind to some teachers’ personalities which appeared in our lives. It happens very often that the

²⁵ J. Maritain, *Chrześcijanin a świat*, brak tłumacza, „Chrześcijanin a Współczesność”, 1989, nr 4, s. 87.

credit for our success and scientific achievements goes to some brilliant teacher or tutor who was a great educator with a passion.

Taking for the consideration the teacher's ethos and responsibility, we reach the conclusion that he or she was fantastic and really made the truth in love. A statement that school does not educate nowadays, is not true. If we change the lyrics of Jerzy Stuhr's song, we can state: everybody can educate, one better and the other can do it worse..., nevertheless, school does educate. And it may happen that one school educates better than the other. Could it be a bitter justification of Jean Jacques Rousseau's words: Everything is good when it comes out of the Creator's hands but it becomes distorted in human hands? The word passion (my article's title) is very crucial here. It may be understood both as giving from oneself or as experiencing some torment.

At school, there are three entities which educate and are being educated: first of all - a student, because if there were no student, there would be no school; second of all - a parent and it is only the third location where we find a teacher. After the teacher, there come institutions that manage schools: educational board, headmaster, territorial profile, department of education, ministry. The educator's role, although it has got only the third location, is extremely vital, because this is the educator who takes care of the most important entity-object in the whole educational process: the student.

Undoubtedly, teaching results says a lot about the quality of teaching itself, but it is far more probable that the non-modernist, immeasurable sphere gives the greatest satisfaction of all. The truth is that the most satisfying moments are when some naughty student who is causing a lot of educational problems and seems to be „lost”, finally finds the right track. Such a success is completely immeasurable and rarely reflected in some materialistic sphere, high position in a school ranking or in a letter of commendation. In order to reach the teacher's work's aim, not only should one aim to all great measurable results, but to educational results, as well. These educational aims should be perceived in terms of the three entities: educating and being educated: a child, parent and school. And even if this work isn't appreciated at the moment, we must not forget that a real joy for a real educator is the fact that: the Republic is going

to be like the education of young people is (J. Zamoyski, 1595). A good teacher, make the truth in love.