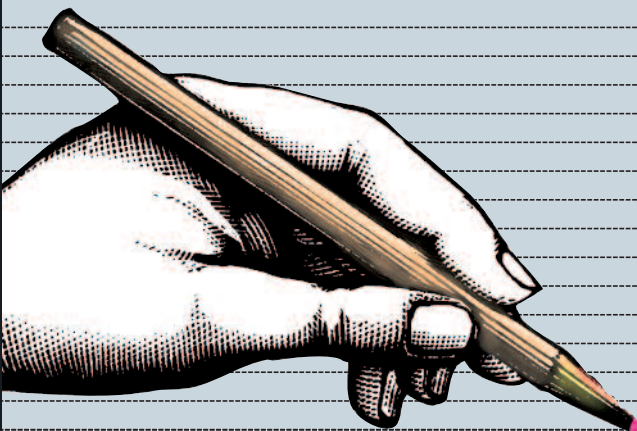




czytanki
o edukacji

etyka dla nauczycieli

Związek Nauczycielstwa Polskiego



3 *czytanki* o edukacji

etyka dla nauczycieli

pod redakcją
Doroty Obidniak
i Tomasza Sobierajskiego

Związek Nauczycielstwa Polskiego

Czytanki o edukacji – etyka dla nauczycieli
Copyright © Związek Nauczycielstwa Polskiego 2015

Wydawca
Związek Nauczycielstwa Polskiego
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
www.znp.edu.pl
znp@znp.edu.pl

Warszawa 2015
Wydanie I

Koncepcja graficzna okładki
Teresa Oleszczuk

Projekt i opracowanie graficzne
Lena Maminajszwili/*masZ*

Korekta
Jolanta Lewińska

Skład, łamanie i druk
studio reklamy i wydawnictw *masZ*

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana. Dostępna w wersji elektronicznej na stronie www.znp.edu.pl. Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk, kopiowanie, skracanie, wykorzystywanie całości tekstu lub jego fragmentu może być dokonane wyłącznie w celach niekomercyjnych, pod warunkiem podania źródła.

Książka została wydana we współpracy
z Fundacją im. Friedricha Eberta,
Przedstawicielstwo w Polsce
www.feswar.org.pl

ISBN 978-83-934415-2-5

**FRIEDRICH
EBERT**
STIFTUNG

Marcie Ziemskiej

*współtwórczyni Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar
Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” i Niebieskiej
Karty, społeczniczce, propagatorce idei uczenia się
przez całe życie, która z wielkim entuzjazmem włą-
czyła się w prace nad deklaracją etyki, prowadząc
warsztaty i analizując ich wyniki*

SPIS TREŚCI

Od redakcji9

Dorota Obidniak, Tomasz Sobierajski

Część I

NAUCZYCIELE WOBEC ZAWODOWYCH PROBLEMÓW ETYCZNYCH13

Moralność bez etyki?15

Rozmowa z prof. Zygmuntem Baumanem

Dorota Obidniak

(...) nasze (lokalnie podejmowane) wybory dotyczą dziś wszystkich pozostałych ludzi na świecie, ale nasza wyobraźnia moralna zakrzepła na poziomie Adama i Ewy. Za globalizacją międzyludzkich zależności idzie globalizacja odpowiedzialności moralnej – ale do jej sobie uświadomienia nie o wiele nam bliżej niż przed globalizacją współzależności. Nie podąża ona za stanem rzeczy. Ulrich Beck pisał, że wszyscy znaleźliśmy się już w sytuacji kosmopolitycznej, ale brak nam jas-krawo (boleśnie a groźnie w następstwach) kosmopolitycznej świadomości. Nasi przodkowie dokonali – nie bez oporów i gigantycznego wysiłku dla ich przewyciężenia – przeskoków od hordy do plemienia, od plemienia do szczepu, od szczepu do narodu, dziś stoimy przed zadaniem kolejnego, a największego z przeskoków – do ludzkości.

.....

Nauczyciel w czasach marnych...31*Tadeusz Gadacz*

Żyjemy w czasie marnym, gdyż nie przerobiliśmy jeszcze lekcji Auschwitz i Kołomy. „Czas marny” to czas szczególnego przesilenia, czas naporu na granice Europy przez uchodźców uciekających przed konfliktami i bronią będącą produktem naszej cywilizacji technicznej. To czas, w którym islamiści porywają jazydce 3-letniego syna, a na jej błaganie zapraszają ją na obiad, by poczęstować mięsem ugotowanego dziecka. To czas, w którym młodzi ludzie, maszerując w Gdańsku przeciw imigrantom, krzyczą: „Zrobimy z wami to samo co Hitler z Żydami”, a ktoś na forum internetowym zamieszcza wpis: „Zapraszamy, mamy dobre zaplecze w postaci obozów koncentracyjnych”. „Czas marny” to czas małych ludzi (...).

.....

Szkoła dla wszystkich43**O znaczeniu etosu dobra wspólnego***Bogusław Milerski*

Idea dobra wspólnego była wielokrotnie wykorzystywana instrumentalnie i ideologizowana. Działo się to wówczas, gdy synonimem wspólnoty stawała się wyłącznie jedna, zazwyczaj dominująca grupa społeczna. Dobro wspólne było ograniczone do dobra jednej klasy społecznej, jednego narodu czy jednej religii. Takie ideologiczne ujęcie jest w rzeczywistości zaprzeczeniem idei dobra wspólnego. Podkreślmy: dobro wspólne to dobro całej wspólnoty i dobro wszystkich jednostek tworzących tę wspólnotę.

.....

Společno-kulturowe
uwarunkowania kodeksu
etyki zawodowej nauczycieli53
Tomasz Sobierajski

Jednak spory wokół kodeksów etyki zawodowej nie przebiegają jedynie na poziomie wertykalnym, dzieląc ludzi na ich zwolenników lub przeciwników. Biegają również horyzontalnie, wywołując u jednych i u drugich obawy, na przykład, wobec prawnego umocowania kodeksu etyki zawodowej. Niekiedy wydaje się, że kodeks etyki jest przez dużą część danej grupy profesjonalistów postrzegany bardziej jako narzucona przez reprezentację środowiska procedura nakazowo-odwoławcza niż spis zagadnień, mający pobudzać do moralnej refleksji.

.....

Związek jako przestrzeń ścierania się światopoglądów69

Rozmowa ze Sławomirem Broniarzem, prezesem ZNP

Jakub Rzekanowski

Natomiast tym, co mnie zastanawiało przy okazji dyskusji o gender w szkole, była silna polaryzacja stanowisk w tej sprawie wśród członków Związku, między zwolennikami edukacji równościowej i tymi, którzy wyrazili swój sprzeciw, bo i takie głosy się pojawiły. To wynikało w dużej mierze z niezrozumienia roli, jaką pełni współczesny związek zawodowy nauczycieli. To my jesteśmy tymi, którzy mają „oświeć mroki” niewiedzy, walczyć z kołtuństwem. To my mamy mówić o tych wartościach, które powinny wynikać z edukacji, bez stygmatyzowania uczniów i nauczycieli. Niestety czasami decydowała rzeczywistość, co to – trawestując Wyspiańskiego – skrzeczy, oraz proza lokalnych uwarunkowań.

.....

Część II

NAUCZYCIELE W POSZUKIWANIU

WŁASNYCH ROZWIĄZAŃ

PROBLEMÓW ETYCZNYCH83

Nie takie pocziwe bajeczki.85

Refleksje nauczycielki

Anna Dzierżogowska

Ostatnimi czasy zdania: „Mam prawo do własnych poglądów. Nikt nie może nikomu niczego narzucać”, odsłoniły jeszcze jedno swoje ukryte znaczenie. Pojawiły się mianowicie w toczącej się od jakiegoś czasu debacie na temat sytuacji uchodźców i uchodźczyń. „Mam prawo do własnego poglądu” – padało w tej debacie zawsze wówczas, gdy ktoś chciał w niej dać wyraz swojej nienawiści do innych ludzi bądź lęku przed nimi. „Mam prawo do własnych poglądów” znaczyło wówczas mniej więcej tyle: „Nie chcę dowiadywać się niczego na temat ludzi, których się boję, na temat tego, kim mogą być, od czego uciekają i jakiej pomocy potrzebują. Wolę zamknąć oczy na czyjeś cierpienie (...)”.

.....

Sprawa Anny K.109*Marta Abramowicz*

Kiedy Anna K. została usunięta przez policję z jezdni, a jej słowa o pedałach i ich zepsuciu moralnym wyemitowały media, powstał dylemat etyczny: Czy Anna K., będąc nauczycielką, uchybiła przez swoje zachowanie godności zawodu nauczyciela?

Szkoła podstawowa, w której uczy Anna Kołakowska, posiada kodeks etyki, w którym jest mowa o zasadzie praworządności, uczciwości, rzetelności, niedyskryminowaniu, neutralności oraz uprzejmości.

.....

Po co nauczycielom etyka?121*Dorota Obidniak*

Edukacja jest polityką i szkoła jako jej część także jest polityczna. Odpowiedzialność moralną za programy, treści i metody nauczania ponoszą resorty edukacji oraz nauczycielki i nauczyciele. Wyciągając lekcję z przeszłości, nauczycielki i nauczyciele oraz niektórzy politycy i działacze edukacyjni nie ustawali w wysiłkach, by szkołę choć trochę odpolitycznić, oczyścić ją przynajmniej z takich elementów, które wcześniej czy później doprowadzić mogą do nieszczęścia. Można by powiedzieć, trawestując Zygmunta Baumana, że odpowiedzialność moralna za szkołę objawia się w ciągłym niepokoju o zbytnią ideologizację oraz w niepokoju, że podejmowane próby odpolityczniania szkoły są niedostateczne.

.....

**Rozmowy o etyce –
refleksje z warsztatów141***Tomasz Garstka*

Chodzi głównie o obawy pozostawiania pod ciągłą (rzeczywistą lub domniemaną) kontrolą. W kontekście opisywanych warsztatów chodziło o wykorzystanie kodeksu, jako pretekstu do stałego monitorowania prac nauczycielek i nauczycieli, oceniania zgodności ich postępowania z zasadami tego kodeksu oraz lęków przed tym, kto i jak będzie egzekwował jego przestrzeganie (jeśli w ogóle będzie). Niepokój wzbudziła perspektywa możliwości manipulacji przy takich ocenach. I to zarówno dokonywanych wewnątrz środowiska uznającego kodeks, jak też spoza tego środowiska („bo co będzie, jeśli tylko członkowie ZNP będą go uznawać”).

.....

Kodeks etyki zawodowej nauczycieli w świetle badań ewaluacyjnych.....171

Marta Ziemska

„Kwestionariusz ewaluacji projektu kodeksu etycznego nauczyciela” był jedną z form procesu konsultacji środowiskowych nad kodeksem etyki zawodowej nauczycieli. Uczestnicy konferencji, wypełniając kwestionariusz, podzielili się swoją wiedzą oraz refleksjami na temat natury zawodu nauczyciela i praktyki szkolnej. Wykorzystali także swoje refleksje i kompetencje do sformułowania zasad oraz standardów służących wzbogaceniu i uściśleniu zapisów, zaproponowanych w projekcie kodeksu. Zwrócili uwagę na realne problemy i niekorzystne z punktu widzenia etyki zjawiska występujące w szkołach.

Część III

ETYKA DLA NAUCZYCIELI187

Magdalena Środa

Życie publiczne to system ról powiązanych ze sobą wzajemnie, wzajemnie od siebie zależnych, wymagających przejrzystych reguł działania, profesjonalizmu, odpowiedzialności, uczciwości oraz świadomości, że ponad interesem prywatnym i grupowym (rodzinnym, zawodowym, lokalnym, partyjnym, związkowym) jest jakieś ważne dobro wspólne. Dobro wszystkich aktualnych i potencjalnych uczestników życia publicznego, które istnieje i jest realizowane nie dzięki „wyższym siłom” i modlitwie, lecz dzięki trosce i pracy każdego z nas.

Deklaracja etyki nauczyciela projekt216

Informacje o autorach221

„Czytanki o edukacji” kilka słów o serii.....225

SZANOWNE CZYTELNICZKI!
SZANOWNI CZYTELNICY!

Idea kodeksu zawodowego nauczyciela wyrasta z przekonania, że dobrej szkoły nie da się zbudować przy pomocy reform strukturalnych czy programowych. Dobrej szkoły nie da się zbudować także poprzez stosowanie do jej zarządzania instrumentów rynkowych. Dobra szkoła to przede wszystkim dobrze przygotowani nauczyciele i wysokie standardy etyczne, niezbędne do stworzenia poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i wsparcia. Te warunki – konieczne do powstania odpowiedniej atmosfery w szkole – tworzą wszyscy z budulca, który wydaje się powszechnie dostępny: z własnej, dobrej woli, gotowości do refleksji i ze świadomości dylematów etycznych, które nieodmiennie towarzyszą procesowi wychowania i nauczania.

Kiedy w 1999 roku przystępowano do pierwszej, zakrojonej na wielką skalę reformy systemu edukacji, mieliśmy wiele obaw. Jednocześnie jednak byliśmy pełni nadziei. Domagaliśmy się uczestniczenia w zmianach i oczywiście w szkoleniach, które do wprowadzania nowego modelu przygotowywały. Większość z nas podzielała bowiem przekonanie, że szkoła, jako instytucja społeczna, powinna odpowiadać na potrzeby wynikające z przemian cywilizacyjnych, ewolucji nauki i kultury. Profesor Dorota Klus-Stańska sformułowała wówczas w jednym ze swoich artykułów pytanie fundamentalne: „Czy szkoła jest zdolna do dokonywania zmian w samej sobie?”. Odpowiadając na nie, konkludowała, że zdolność do dokonywania wewnętrznych modyfikacji zależy od kompetencji indywidualnych i grupowych, które są ściśle powiązane „z rozumieniem samego siebie, swoich inspiracji, motywów, celów oraz mechanizmów funkcjonowania. Im bardziej wiedza w tym zakresie będzie trafna, wolna od naiwności, zafałszowań, stereotypów, rutyny, tym łatwiej jest osiągnąć stan pracy na sobą i refleksyj-

nego samorozwoju”¹ – pisała. Na potrzeby ówczesnej debaty o roli szkoły i poszukiwania przez nią samą nowych, lepszych rozwiązań ukuła nawet termin „samoświadomość profesjonalna szkoły”, który odnosił się do samoświadomości wszystkich aktorów mających wpływ na szkołę – jej koncepcję i jej funkcjonowanie. Klus-Stańska podkreślała przy tym: „przez samoświadomość nauczycieli rozumiem ich zdolność do zdawania sobie sprawy z istoty wykonywanej pracy w kategoriach pojęciowych dotyczących zasadniczych idei, założeń i eksplanacji, stanowiących o sposobie uzasadniania własnych decyzji, działań i ich skutków”².

Wielu z nas, uczestniczących w ówczesnych dyskusjach o szkole, w konferencjach, seminariach i warsztatach, czy po prostu w codziennych rozmowach w pokoju nauczycielskim, zapewne przypomina sobie temperaturę tamtych dysput. Niestety mamy wrażenie, że z czasem, w wyniku kolejnych „reform”, wewnętrznie sprzecznych dyrektyw, porzuconych działań i niedokończonych procesów zaangażowanie osłabło, a wola pracy szkolnych społeczności nad wewnętrzną zmianą straciła impet. Arogancja i ambicja kolejnych ministrów edukacji doprowadziły do erozji pojęcia „reforma”, sprowadzając pracę nad doskonaleniem siebie i instytucji do listy poleceń, nakazów i dyrektyw, które należy odhaczyć.

Tymczasem świat nie chce czekać na to, aż uporamy się z naszymi wewnętrznymi problemami, aż dojrzejemy do rozumienia szerszego kontekstu, w jakim rozwija się teoria pedagogiczna. Przypominają nam o tym autorzy tomu „Czytanek o edukacji”, poświęconego etyce zawodowej nauczycieli. O konieczności wyrwania się ze swoistego zniewolenia intelektualnego mówi prof. Zygmunt Bauman, a prof. Tadeusz Gadacz w dramatycznym tekście o czasach marnych, w których przyszło nam, nauczycielkom i nauczycielom, pracować, zwraca uwagę na nasze powinności i odpowiedzialność. Prof. Bogusław Milerski przypomina o utraconym w ponowoczesnym chaosie rozumieniu pojęć tak podstawowych, jak wspólne dobro. Dr Tomasz Sobierajski przypomina o złożoności odczuwania przez nas tego, czym są wartości, na których opierać się powinny systemy edukacji i ich instytucje, a prezes ZNP Sławomir Broniarz otwarcie mówi o tym, jak trudno – w liczącym dziesiątki tysięcy członków Związku – wytyczać wspólne cele i wypracowywać wspólne wykładnie do oceny bieżących zdarzeń w polityce edukacyjnej.

¹ O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli, Dorota Klus-Stańska w materiałach opracowanych w ramach Programu SMART Komponent 04 – ARKA, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, s. 7.

² Tamże, s. 8.

W części drugiej publikacji oddajemy głos nauczycielkom i nauczycielom, trenerom i trenerkom, edukatorom i edukatorkom. Marta Abramowicz opowiada o bulwersującej sprawie z Gdańska, która stanowi doskonałą egzemplifikację naszego zagubienia, ale też kompletnej niemożności przeciwstawienia się zjawiskom, które mogą fatalnie zaciążyć nad naszą rzeczywistością szkolną, wypaczając sens tego, czym jest wolność, równość i szacunek dla Innego. Anna Dzierzgowska dzieli się z czytelniczkami i czytelnikami doświadczeniami z pracy w szczególnym liceum, zanurzonym w wielokulturowości i kierującym się nauką Jacka Kuronia.

To właśnie problemy, na które wskazują obie autorki, stały się impulsem do opracowania w ZNP projektu kodeksu etyki zawodowej, pomyślanym jako narzędzie służące rozwijaniu samoświadomości nauczycielek i nauczycieli. O założeniach i losach tego projektu pisze Dorota Obidniak. Natomiast same adresatki i adresaci kodeksu mówią o swoich wątpliwościach, obawach i nadziejach z nim związanych w tekstach Tomasza Garstki i Marty Ziemskiej.

Zmarła dwa lata temu Marta Ziemska była ważną osobą w tym przedsięwzięciu. Nie wszyscy wiedzą, że ta działaczka społeczna, która jako pierwsza kierowała Ogólnopolskim Pogotowiem dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”, uczestniczka projektu wdrożeniowego „Niebieskiej Karty”, współtwórczyni pierwszej w Polsce antyprzemocowej kampanii medialnej, znanej pod hasłem „Bo zupa była za słona”, członkini Międzynarodowego Forum Kobiet, była także trenerką i edukatorką oraz entuzjastką i niestrudzoną propagatorką idei uczenia się przez całe życie. Z ZNP współpracowała już wcześniej, prowadząc w latach 2007–2008 „Infolinię dla Wychowawcy”, pierwszy ogólnopolski telefon zaufania dla nauczycielek i nauczycieli. Podczas naszych konsultacji nie tylko prowadziła warsztaty, ale także przyjęła na siebie obowiązek sporządzenia raportu ewaluacyjnego projektu kodeksu etyki zawodowej, z którego wyniki tu prezentujemy.

Podczas opracowywania koncepcji samego dokumentu i sposobów jego upowszechniania (na co mieliśmy wielką nadzieję) okazało się bardzo pożądanym uporządkowanie naszych wyobrażeń i wiedzy o tym, czym jest etyka, moralność i jakie są wzajemne zależności między nimi. Wyjątkową pracę wykonała więc na naszą prośbę prof. Magdalena Środa, przygotowując rodzaj skryptu, opatrzonego zgodnie z zasadami sztuki akademickiej zadaniami, czy też pytaniami, nad którymi podczas lektury lub dyskusji należy się zastanowić. Magdalena Środa jest też autorką projektu kodeksu etyki, który poddawaliśmy konsultacji.

Podobnie jak w pozostałych tomach serii, tak i tym razem staramy się łączyć w „Czytankach...” teorię z praktyką, a wysoką refleksję z codziennym do-

świadczaniem. Jesteśmy ogromnie wdzięczni wybitnym postaciom, wspaniałym autorom, którzy zgodzili się na publikację w tym tomie swoich tekstów i udzielenie nam wywiadów.

Dziękując im za to, życzymy naszym czytelniczkom i czytelnikom inspirującej lektury.

Dorota Obidniak
Tomasz Sobierajski

część I

Nauczyciele wobec zawodowych problemów etycznych

13

Kiedy stawiamy pytanie o etos nauczycielski, rodzić się mogą wątpliwości. Czy istnieje jeszcze uzasadnienie dla idei etosu? Zbyt jesteśmy wyczuleni na potencjalne niebezpieczeństwo wtórnej ideologizacji, by nie dostrzec nośników zawłaszczania i prób przypisywania do jednego obowiązującego etosu lub kanonu myślenia.

Faktem jest, że to, co było w niedawnym obrazie rzeczywistości stałe i pewne, np. miejsce, wartość, nasza własna tożsamość, ujawniło swoją drugą stronę, przelotność, fragmentaryczność, ambiwalencję.

Czy oznacza to jednak, że sens pojęcia etosu został całkowicie wyczerpany?¹

Alicja A. Kotusiewicz

¹ A. A. Kotusiewicz (red.), *Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 8.

Czytanka: o edukacji

Moralność bez etyki?

15

rozmowa z **prof. Zygmunt Baumanem**
o tym, czy w odpowiedzi na ponowoczesny kryzys
etyczny należy „zinstytucjonalizować” odpowie-
dzialność moralną, rozmawia *Dorota Obidniak*

Zygmunt Bauman – socjolog, filozof, eseista, jeden z twórców koncepcji postmodernizmu – ponowoczesności, płynnej nowoczesności. Profesor nauk humanistycznych. Jeden z prekursorów socjologii w powojennej Polsce. Autor kilkudziesięciu książek i kilkuset artykułów, m.in. „Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy”, „Etyka ponowoczesna”, „Życie na przemiał”, „Płynna nowoczesność”, „Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie”, „Społeczeństwo w stanie obłąkania”, „Sztuka życia”. Otrzymał m.in. nagrodę im. Theodora W. Adorno za całokształt twórczości (1998), nagrodę Księcia Asturii w dziedzinie komunikacji i nauk humanistycznych (2010) oraz nagrodę Niemieckiego Towarzystwa Socjologicznego (2014), a za pracę „Nowoczesność i zagłada” – Europejską Nagrodę Amalfi (1989). Posiada dwudziestu jeden uniwersyteckich tytułów doktora *honoris causa*. Przez wiele lat pełnił funkcję kierownika Katedry Socjologii na Uniwersytecie w Leeds.

Dorota Obidniak: Nie ukrywam, że chciałam namówić Pana na rozmowę o etyce w określonym celu. Miałam bowiem nadzieję, że Pana opinie, poglądy wzmocnią nasze przekonania o tym, iż warto pracować nad jakąś formą kodeksu etyki zawodowej dla nauczycieli. Jednak już wprowadzenie do „Etyki ponowoczesnej” wzbudza moją wątpliwość, czy byłby Pan skłonny poprzeć taki projekt, ponieważ – jak Pan pisze – „[e]tykę wyobrażamy sobie na obraz i podobieństwo prawa. Etyka stara się orzec, podobnie jak czyni to prawo, jakie postępowanie w rozważanych sytuacjach jest «właściwe», a jakie «niewłaściwe». (...) Chciałaby dostarczyć dokładnych przepisów co do tego, jak odróżnić właściwe od niewłaściwego, nie pozostawiając terenu bezpańskiego, na którym mogłaby zagnieździć się wielorakość opinii i ambiwalencja sądów”. I dalej podkreśla Pan, że konsekwencją takiego postrzegania etyki jest pewne przeniesienie odpowiedzialności ze „sfery autonomii jednostki do obszaru wspieranego przymusem heteronomii”. Oznacza to, Pana zdaniem, że tracimy z oczu

to, co jest sensem moralności, co w zjawiskach moralnych jest na wskroś moralne, czyli rezygnujemy z konstytuowania własnej „jaźni moralnej”, która się dokonuje w akcie podjęcia odpowiedzialności. À propos, czy możemy „jaźń moralną” zastąpić innym określeniem, żeby nie wzbudzić paniki wśród czytelników i nie zniechęcić ich do czytania?

Zygmunt Bauman: „Jaźń moralna” to dla mnie osobowość świadoma różnicy między dobrem a złem i skłonna używać tego testu w swym postępowaniu (czyli starać się o pierwsze, unikać drugiego). Dość proste to pojęcie, i nie wiem, dlaczego miałyby wzbudzać panikę. Jego odniesienie jest o tyle wyrazistsze, o ile bardziej zagrożone – przez tendencje, jakie określam mianem „adiaforyzacji”, czyli wyłączania pewnej kategorii zachowań z obszaru poddawalnego ocenom moralnym lub pewnej kategorii ludzi z obszaru uprawnionego do moralnego traktowania. Obie kategorie skłonne są dziś to rozrastania się – kosztem obszaru odpowiedzialności moralnej i gestii moralnej jaźni, jaka dla odmiany się kurczy.

Chciałabym w tym kontekście zadać dwa pytania. Przede wszystkim o relacje między moralnością a etyką. Wiem, to ogromne zagadnienie. Proszę jednak wyobrazić sobie, że rozmawia Pan z osobami, które dopiero zaczynają zajmować się problematyką moralności i etyki. Jakby im Pan te relacje objaśnił?

Leszek Kołakowski pisał o „etyce bez kodeksu”, a ja o „moralności bez etyki”, ale obu nam szło o to samo rozróżnienie. Wybrałem tę drugą terminologię, bo moim zdaniem uwypukla to, o co mi głównie szło: koncepcję „moralności” jako posłuszeństwa zbiorowi nakazów i zakazów, jakie odrzucam, od koncepcji, które są mi bliskie „odpowiedzialności absolutnej” (nieograniczonej, bezwarunkowej, jak to ujmował Emmanuel Levinas) czy „nakazu bezgłosego”, który Knud Løgstrup¹ tak określał: „wiem, a raczej czuję, że powinienem, ale nie jest mi z góry dana wiedza o treści, jaką winienem tę powinność wypełnić”. Koncepcja, jaką odrzucam, winna jest, w moim przekonaniu, wpajaniu konformizmu miast odpowiedzialności (lub zastępowania „odpowiedzialności «za»” innego człowieka, innych ludzi, „odpowiedzialnością «wobec»” zwierzchnika czy zwierzchników.

¹ Knud Ejler Løgstrup (1905–1981) – duński teolog i filozof, publicysta, pastor luterńskiego Duńskiego Kościoła Narodowego, wieloletni profesor etyki i filozofii religii na Uniwersytecie w Aarhus (1945–1973), autor m.in. dzieła „Roszczenie etyczne”, uczestnik debat o etycznych aspektach zmieniającego się społeczeństwa. W czasie II wojny światowej uczestnik ruchu oporu, wraz z żoną zaangażowany w pomoc żydowskim uciekinierom z okupowanej Danii.

■ Czy w związku z tym nie należy podejmować trudu tworzenia kodeksów etycznych? Czy jest to działanie fasadowe, bez większego znaczenia?

A w tym kłopot właśnie, i to bodaj największy, na jaki chęć wdrażania moralności się natyka. Tworzenia kodeksów (wyręczających jaźń z rozterek moralnych, a w konsekwencji z odpowiedzialności, jaka ze swej natury jest rozterkami upstrzona) uniknąć się nie da – a znów ogniskowanie na nich uwagi brzemienne jest jaźnią konformistyczną, a nie moralną. Bez kodyfikacji się nie obejdzie, bo „moralności absolutnej”, jak Emmanuel Levinas własne wywody konkludował, tylko święci sprostać mogą, a jako że bardzo niewielu z nas może się do standardów świętości wspiąć, niezbędne jest społeczeństwo, by nam życie ze świadomością moralności bezwzględnej umożliwić, przycinając nieskończoność odpowiedzialności do obowiązków skrojonych na o ileż skromniejszą miarę możliwości ludzkich. Oto to, czemu możesz podołać – tyle to i nie więcej – jest twoim obowiązkiem: co ponadto, będzie ci wybaczone i spełnieniu odpowiedzialności nie uwłaczy... Zwróćmy uwagę na to, jak różni się Levinasowe uzasadnienie niezbędności społeczeństwa od Hobbesowego² (potrzeba społeczeństwa, by nas przed wzajemnym się wymordowaniem powstrzymać...).

Rozwiązania doskonałego dla tego dylematu nie widzę. Ktokolwiek podejmuje brzemie moralnego kaznodziejstwa lub wychowania istot moralnych, musi lawirować między krańcowościami nie do przyjęcia i być świadom ryzyka przeginięcia pałki w jednym albo drugim kierunku – a obydwa kierunki drożne. Bez kodyfikacji się nie obejdziemy, ale pilnować się musimy, by lekarstwa na ułomność ludzką nie uczynić zarazkiem moralnej impotencji i znieczulicy.

■ Nasza potrzeba stworzenia kodeksu etyki była wynikiem doświadczenia, które okazało się bolesne w skutkach. Otóż na początku transformacji odrzuciliśmy „socjalistyczny” model szkoły, jej indoktrynacyjny charakter,

² Thomas Hobbes (1588–1679) – angielski filozof i teoretyk państwa. W swoim głównym dziele „Lewiatan”, ogłoszonym w 1651 r., głosił pochwałę absolutyzmu. Zakładając, że człowiek jest z natury egoistą, dążącym do posiadania dóbr i władzy, co w konsekwencji prowadzi do sporów i walk społecznych, Hobbes uznawał, że jedynym sposobem na zapobieżenie konsekwencjom ludzkiej chciwości jest zorganizowanie się w państwo, które sprawować miało nad człowiekiem i instytucjami społecznymi pełnię władzy w ramach umowy społecznej, zawartej przez „każdego z każdym”. Koncepcja ta spotkała się ze zdecydowaną krytyką współczesnych. Trzy lata po śmierci Hobbesa, na wniosek Uniwersytetu w Oxfordzie, traktat „Lewiatan” został publicznie spalony.

którego celem było kształtowanie „socjalistycznego” obywatela. Uznaliśmy, że samorządy najlepiej rozpoznają potrzeby swoich społeczności, także potrzeby edukacyjne, więc powierzyliśmy im odpowiedzialność za prowadzenie szkół, wprowadziliśmy religię do szkół, uważając, że wpłynie ona na pobudzenie pewnej wrażliwości moralnej (jestem przekonana, że są ludzie związani z edukacją, którzy głęboko w to wierzyli). Antidotum na charakterystyczną dla szkoły hierarchizację i ograniczenia wolności – miały być partnerstwo i swoboda wyrażania siebie. Życie pokazało, że ucieleśnianie tej wizji nie do końca się powiodło. Dla sporej grupy nauczycielek i nauczycieli, uczniów i uczennic oraz ich rodziców prawo do wyrażania siebie i własnych poglądów oznacza odrzucenie zasad wynikających z szacunku dla innych, dla ich odmienności. W zasadzie szkoła, jako pewne środowisko, stała się egzemplifikacją ponowoczesnego podejścia do kwestii etycznych, polegającego na „odrzuceniu typowo nowoczesnych niepokojów i trosk moralnych”, które polegały na „reagowaniu na wyłaniające się moralne kłopoty i na wzmożonym wysiłku ustawodawczo-normatywnym”. Jeśli nie ma możliwości powrotu do metod z czasów nowoczesności, to czy można je czymś zastąpić? Może trzeba się pogodzić z selekcją, pogardliwym stosunkiem do biednych, obrażaniem dzieci i młodych ludzi innego pochodzenia, innej religii, czy innej orientacji seksualnej? Może należy pozostawić najcięższe przypadki sądom i prawnikom, którzy zajmują się dyskryminacją, i uznać, że zjawiska, które wymieniłam, to część lekcji, jaką pobierają uczniowie w szkole życia, która jest częścią szkoły-institucji, czy tego chcemy czy nie?

A tu kolejny pies pogrzebany... Co go pogrzebało, to rozpiętość między rozmiarem wyzwania a środkami niezbędnymi, by mu sprostać. Jak to inny wielki filozof moralności Hans Jonas³ ostrzegął, nasze (lokalnie podejmowane) wybory

³ Hans Jonas (1903–1993) – niemiecki filozof pochodzenia żydowskiego, uczeń Edmunda Husserla i Martina Heideggera, autor m.in. fundamentalnego dzieła „Gnoza i duch późnego antyku” oraz „Zasada odpowiedzialności: etyka dla cywilizacji technologicznej” (wyd. polskie 1996) i „Idea Boga po Auschwitz”. Jeden z ważniejszych myślicieli zajmujących się problemami bioetycznymi. Od 1949 r. profesor uniwersytetów w Montrealu, Ottawie, a po osiedleniu się w Stanach Zjednoczonych profesor New School for Social Research w Nowym Jorku oraz innych uniwersytetów amerykańskich (Chicago, Princeton, Columbia). Opuścił Niemcy w 1933 r., podczas II wojny światowej walczył w szeregach Armii Brytyjskiej na Środkowym Wschodzie.

dotykają dziś wszystkich pozostałych ludzi na świecie, ale nasza wyobraźnia moralna zakreśliła na poziomie Adama i Ewy. Za globalizacją międzyludzkich zależności idzie globalizacja odpowiedzialności moralnej – ale do jej sobie uświadomienia nie o wiele nam bliżej niż przed globalizacją współzależności. Nie podąża ona za stanem rzeczy. Ulrich Beck⁴ pisał, że wszyscy znaleźliśmy się już w sytuacji kosmopolitycznej, ale brak nam jaskrawo (boleśnie a groźnie w następstwach) kosmopolitycznej świadomości. Nasi przodkowie dokonali – nie bez oporów i gigantycznego wysiłku dla ich przezwyciężenia – przeskoków od hordy do plemienia, od plemienia do szczepu, od szczepu do narodu, dziś stoimy przed zadaniem kolejnego, a największego z przeskoków – do ludzkości. Łatwiej powiedzieć niż zrobić. Wszystkie jednak historycznie wypracowane i nam w spadku przekazane narzędzia zbiorowego działania namierzone są na obsługę terytorialnej **niezależności** – autonomii; instrumentów do obsługi globalnej **współzależności** jeszcześmy się nie dorobili, i wbrew mozolnym wysiłkom w tym kierunku mnóstwo znaków na niebie i na ziemi wskazuje na to, że się ich nieprędko dorobimy oraz że bez zapłacenia wysokich kosztów ich tworzenia się nie obejdzie. Wbrew oczekiwaniom, nowe narzędzia komunikacji, miast sprzyjać rozszerzaniu zasięgu integracji, są w przeważającym stopniu wykorzystywane przez ich użytkowników do rycia fos i wznoszenia murów...

Co sądzi Pan o relacjach między wiedzą a moralnością i nauką a moralnością oraz jakie implikacje mają one dla etyki? Pytam o to, ponieważ, odrzucając „socjalistyczny” model, zastąpiliśmy go nową koncepcją szkoły. W myśl tej koncepcji zadaniem szkoły jest ukształtowanie obywatela, który odnajdzie się w tzw. społeczeństwie wiedzy. W tym nowym modelu wiedza traktowana jest jako kapitał niezbędny

⁴ Ulrich Beck (1944–2015) – najbardziej znany współczesny socjolog niemiecki, twórca koncepcji społeczeństwa ryzyka. Profesor Uniwersytetu w Monachium oraz London School of Economics and Political Science. Przewidywał powrót do państw narodowych i pogłębienie się konfliktów społecznych jako następstwo globalizacji oraz katastrof technologicznych i klimatycznych, z którymi współczesne społeczeństwa nie są w stanie sobie poradzić. Autor takich, wydanych także w Polsce, prac, jak: „Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności” (2002 i 2004), „Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności”, z Anthonym Giddensem i Scottem Lashem (2009), „Władza i przeciwwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej” (2005), „Europa kosmopolityczna. Społeczeństwo i polityka w drugiej nowoczesności”, z Edgarem Grande (2009).

do osiągnięcia osobistego dobrobytu i dobrobytu państwowego. Wiedza uznana została za zasób, narzędzie, które zapewnić ma nam i naszym dzieciom większą konkurencyjność i większą skuteczność w radzeniu sobie w świecie, sprowadzanym często do jednego tylko wymiaru – rynku pracy. Pozbawiliśmy w ten sposób wiedzę chyba najważniejszej funkcji – wartości kształcącej. Pozyskiwanie wiedzy nie wiąże się już z naturalną potrzebą namysłu. Wiedza nie ma być dla naszych dzieci impulsem do refleksji nad sobą i światem, czymś, co prowadzi do intelektualnego i moralnego rozwoju. Wiedza ma być użyteczna. Temu podporządkowane zostały programy nauczania i system egzaminów zewnętrznych. Szczególnie te ostatnie prowadzą przede wszystkim do większej selekcji, a więc pozostają w sprzeczności z ideą edukacji, której celem ma być włączenie, niwelowanie różnic, wyrównywanie szans. Czy ta zmiana naszego rozumienia, czym jest wiedza, była nieuchronną konsekwencją neoliberalnego podejścia do edukacji i czy tendencja ta jest odwracalna?

Nie śledzę zmian programów nauczania, podręczników, czy instrukcji ministerstwa edukacji w Polsce, więc wypowiedzieć się w tych sprawach miarodajnie nie mogę – ale podejrzewam (proszę mnie poprawić, jeśli się mylę), że nastawienia polskie w tej dziedzinie nie różnią się szczególnie od obserwowalnych gdzie indziej w kręgu dominującej dziś w świecie filozofii życia i strategii nauczania z niej dedukowanej.

A filozofia życia, którą mam na myśli, i oczekiwania wobec usług pedagogicznych, jakie się z niej wysnuwa, sprowadzają się w ostatecznym rachunku do traktowania człowieka-w-społeczeństwie jako naraz sprzedawcę towaru i towar sam w sobie, a więc obarczonego zadaniem uczynienia sprzedawanego towaru (czyli siebie) atrakcyjnym dla potencjalnych nabywców. Szkoła, kierując się aktualnym rynkowym zapotrzebowaniem (a w praktyce wskazówkami biznesu i przewidywaniami jego uczonych badaczy), ma uczniów gotujących się do wejścia na rynek do tego właśnie przygotowywać. Zaiste, wiedza w tym układzie nie jest, jak Pani słusznie zauważa, narzędziem refleksji nad sobą i światem, nie jest wartością samą w sobie, lecz legitymuje się wyłącznie swą przydatnością pragmatyczną w zmaganiach o najkorzystniejszą relację kupna do sprzedaży, zysku do nakładu.

No i drugi obfity w skutki dla pedagogiki aspekt wspomnianej filozofii życia: dewaluuje ona solidarność ludzką, a promuje egotyzm. Jakiegokolwiek zarzuty stawiano by poprzedniemu układowi społecznemu, zastąpionemu układem „neoliberalnym” sterowanym przez rynek (czyli w odmiennej ter-

minologii, społeczeństwu wytwórców zastąpionemu przez społeczeństwo konsumentów) i jakkolwiek słuszne są adresowane doń pretensje pedagogów – miał on tę przewagę nad obecnym, że tworzona przezeń kondycja ludzka waloryzowała solidarność i przykracała wodze sobkostwu. Dzisiejsze warunki życia premiuja wzajemną podejrzliwość i zaciekłość konkurencji: miast być postrzeganymi jako współblizni oferujący szansę owocnego współdziałania, są ludzie widziani i traktowani w codziennej praktyce w pierwszym rzędzie jako rywale; niewiele można sobie obiecywać po „łączeniu szeregów”, „kroczeniu noga w nogę i ramię przy ramieniu”, chyba że dla celów krótkochwilowej ucieczki do „solidarności negatywnej” – przeciw, a nie za – z której się po chwili wythnienia wraca do nieodmiennie konkurencyjnej codzienności, nasyconej międzyludzką zawiścią... Odpowiedzialność w tych warunkach wycofuje się z areny publicznej do sfery zabiegów o dobro osobiste. Pedagodzy usiłujący wyjaśnić sens moralności jako troski o innych ludzi napotykają więc potężnego przeciwnika w postaci codziennego ludzkiego doświadczenia i wyciąganej zeń wiedzy o tym, jak się naprawdę rzeczy w naszym do cna (albo niemal) zindywidualizowanym społeczeństwie mają.

Nieustannie słyszę, że brak nam w dzisiejszych czasach autorytetów. Coraz mniej to rozumiem, ponieważ codziennie widzę, że dziś autorytety nikomu nie są potrzebne, obserwuję, jak upadają, jak się je z wielką radością niszczy i ośmiesza. Entuzjazm budzi widok polityka dokładającego politykowi, wywołuje śmiech widok wygwizdywanego profesora Bartoszewskiego, obrzucanie wyzwiskami naukowca, który nawołuje do samoograniczenia dla dobra środowiska.

Brak autorytetów (bądź ich nadmiar) ma dwojakie, a i sprzeczne wzajemnie następstwa dla stanu i perspektyw moralności. Jedno następstwo to jarmark wzorów osobowych i artykułów wiary, na którym straganiarze przekrzykują się nawzajem, zagłuszając się wzajemnie. Niemal dla każdej propozycji znajdzie się w tej kakofonii potwierdzenie i grono apostołów, i wierzących, jak i zajadłą krytykę, i szczerze szafujących inwektywami przeciwników. Poszukiwaczom prawdziwej i słusznej drogi przez życie poszukiwań to nie ułatwia – jednych skłania do cynizmu i zwątpienia w istnienie godnej zaufania recepty na życie, innych zaś przeciwnie – do zatkania uszu i zamknięcia się w kokonie „jednej i jedynej” prawdy na wszystkie pozostałe prawdy dźwiękowo uszczelnionym.

Spory zawód spotkał tych polityków, którzy głosili wyższość samorządów nad wyższością państwa i którzy szybko wyposażyli samorzady w wiele

prerogatyw, m.in. dotyczących likwidowania małych szkół lub przekazywania „nierentownych” szkół w ręce innych podmiotów – od stowarzyszeń poczynając, a na osobach prywatnych kończąc. Tu trzeba uczciwie stwierdzić, że nie zrobiono nic zgoła, by „samorządy” do zarządzania tym nowym dobrem przygotować, a i środki finansowe, w jakie je wyposażono, okazały się często niewystarczające. Sądzę jednak, że bez względu na to, czy by to zrobiono czy nie, skutek byłby podobny. Polska jest bowiem krajem o bardzo niskim poziomie zaufania społecznego, a więc – jak powiedziałby Robert Putnam⁵ – o niskim kapitale społecznym. Konsekwencje tego są dwojakiego rodzaju, przyczyniają się z jednej strony do umacniania się zjawiska niemoralnego familiaryzmu, z drugiej zaś uniemożliwiają powstanie takich norm wzajemności i sieci obywatelskiego zaangażowania, które są niezbędne do budowania m.in. dojrzałej polityki edukacyjnej, ponieważ na ogół nie przynosi ona doraźnych, szybkich zysków, zysków łatwo mierzalnych. Zawsze też wiąże się z pewnymi wyrzeczeniami ze strony bardziej uprzywilejowanych na rzecz tych, którzy tak uprzywilejowani nie są. Czy Pana zdaniem to rozumowanie jest „poprawne”? Czy moralność i zaufanie wzajemnie się implikują? I jeśli tak, to czy zaufania można „nauczyć”?

Na temat podziału zadań i uprawnień między rządem a samorządami wypowiadać się nie mam prawa – brak mi znajomości rzeczy. Ale bolączki, o jakich Pani mówi, znajduję, moim zdaniem, wyraz obojętnie jakiemu poziomowi administracji zadania się powierzy.

Polska nie jest jedynym krajem cierpiącym na uwiąd społecznego zaufania, a zatem i społecznego kapitału. To zjawisko już niemal powszechne, i coraz bardziej się jeszcze upowszechniające, zachodzące na wszystkich poziomach społeczeństwa, czyli wszystkich szczeblach ludzkiego współżycia – od stadeł małżeńskich i komórek rodzinnych poczynając, przez sąsiedztwa, miejsca pracy,

⁵ Robert D. Putnam (1941–) – profesor nauk politycznych na Harvardzie, autor koncepcji kapitału społecznego jako cechy organizacji społeczeństwa, która zasadza się na zaufaniu, normach i powiązaniach. Jego zdaniem, kapitał społeczny jest głównym mechanizmem, zwiększającym sprawność społeczeństwa i jego sukcesy. Swoje tezy opiera na wynikach badań prowadzonych we Włoszech i w Stanach Zjednoczonych, które opisał m.in. w swoich dwóch najgłośniejszych książkach „Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech” (wyd. polskie 1995) oraz „Samotna gra w kręgle” (2009).

aż do instytucji uznanych za reprezentacje interesów pospólnych kraju i narodu. Wszystkie utopie nowoczesne lokowały nadzieje na wolność od osobistych kłopotów w naprawie społeczeństwa – pospólnej własności jego członków; dzisiejsza utopia, podobnie tyłu innym aspektom ludzkiego współżycia, zachęca do szukania względnie wygodnej niszy dla siebie i być może sobie najbliższych oraz skutecznego jej odgrodzenia od beznadziejnie, nienaprawialnie chaotycznego społecznego świata, skazanego na uwiąd i wątplenie więzi międzyludzkich oraz najeżonego ryzykiem i zasadzkami. No i trudno się dziwić, skoro (jak powtarzał Ulrich Beck) to jednostka ma się dziś na własną rękę, na własnych atutach i zasobach polegając, borykać z wyzwaniami, jakie do niedawna miały być przedmiotem troski oraz zapobiegawczych i naprawczych działań państwa; to na jednostce z jej skąpych, najczęściej niewystarczającymi zasobami spoczął obowiązek szukania, znajdowania czy wynajdywania indywidualnych sposobów na rozwiązywanie społecznie wytwarzanych problemów...

Od czasów przynajmniej Arystotelesa po „agorze”, jądrze miejskiej wspólnoty, spodziewano się dodawania dobra społeczeństwu przez tłumaczenie interesów jednostkowych na społeczne, a interesów społecznych na prawa i obowiązki jednostkowe. Dzisiejsze wcielenie agory jest targowiskiem partykularnych interesów, napędzanych chęcią urwania dla siebie jak największej dozy społecznych dóbr. Idea „dobrego życia” (własnego i „swoich”) straciła z tronu ideę „dobrego społeczeństwa”.

Chyba największy zawód spotkał tych reformatorów edukacji, którzy uznali, że sposobem na zaprowadzenie pewnego „ładu moralnego” będą lekcje religii. W polskim systemie edukacji religia zajmuje bardzo ważne miejsce, jeśli mierzyć to np. liczbą godzin religii – w całym cyklu kształcenia jest tych godzin 900, więcej niż lekcji historii, nauki o społeczeństwie, nie mówiąc już o przedmiotach przyrodniczych. Od samego początku uznano także, że lekcja religii jest alternatywą dla filozofii i etyki. Ci, którzy nie chcieli, by ich dzieci uczęszczały na lekcje religii, mogli z nich albo zrezygnować, albo wybrać lekcje etyki. Założenie, że religia stoi w opozycji do filozofii i etyki, że te ostatnie stanowią dla religii jakiś rodzaj zagrożenia, mści się podwójnie. Stąd bowiem był już tylko krok do zakwestionowania wszelkich treści programowych, które stały w jakiejś sprzeczności z dogmatami religijnymi, za niebezpieczne, i które, co za tym idzie, należy wyeliminować. W zasadzie usunięto ze szkół edukację seksualną, nie tylko w tej jej części, gdzie mowa jest o antykoncepcji i odmienności seksualnej, ale także wszelkie kwestie związane z tym, o czym pisze Pan w rozdziale „Moralność we

dwoje”. Uznano, że to nie są problemy, o których powinno się rozmawiać z młodymi ludźmi, bo to ich demoralizuje. Czy to było nieuniknione? Czy moralność i etyka mają „wyznanie”? Czy istnieje wyjście z tej opresji?

Nie byłaby religia religią, gdyby nie ustawiała etyki w centrum swego prawodawstwa i nauczania – a znów religia monoteistyczna nie byłaby sobą, gdyby nie patrzyła niechętnym okiem na inne kodeksy etyczne; nie tyle z racji rzeczywistych czy domniemanych różnic w przekazywanych treściach, ile z tego powodu, że powołując się na inne źródła i autorytety, *volens nolens* konkurują do zarządu terenem, piecza nad którym winna należeć do religii. Trudno w tych warunkach nie spodziewać się konfliktu. „Jakiś rodzaj zagrożenia”, o jakim Pani wspomina, nie jest fikcją; jest jak najbardziej rzeczywisty. Czy jest „wyjście z tej opresji”? Ano jest. Okrągły stół. Dialog; pewnie i polilog, czyli debata, w której uczestniczy wielu, wszyscy zainteresowani. W tym szkopuł, że mało kto się kwapi do tego tanga, do którego, jak mądrość ludowa upomina, trzeba dwojga.

Na przenoszenie przez państwo odpowiedzialności za pewne dziedziny ze sfery publicznej i gospodarczej na inne podmioty patrzeć można jak na objaw, a może instrument, służący demontażowi państwa, jakie znaliśmy. W swojej książce przypomina Pan twierdzenie Michaela Walzera⁶, że „gdy państwa staną się kiedykolwiek wielkimi społecznościami lokalnymi, wówczas społeczności lokalne przedzierzgną się prawdopodobnie w małe państwa. Ich członkowie będą organizować się w celu obrony polityki i kultury lokalnej przed obcymi. Historia uczy, że gdy tylko kraj jest otwarty, wówczas... społeczności lokalne przekształcają się we wspólnoty zamknięte czy parafialne...”. Chyba najdobitniej o słuszności tej tezy przekonały nas reakcje na kryzys uchodźczy. W Polsce jest prawie 2500 gmin, zaledwie kilkadziesiąt z nich wyraziło gotowość przyjęcia

⁶ Michael Walzer (1935–) – amerykański filozof i intelektualista. Profesor emerytowany w Instytucie Studiów Zaawansowanych (IAS) w Princeton, w stanie New Jersey. Autor 27 książek i ponad 300 artykułów dotyczących m.in. genezy wojen sprawiedliwych i niesprawiedliwych, nacjonalizmu, grup etnicznych, sprawiedliwości społecznej, krytyki modeli społecznych, radykalizmu, tolerancji oraz zaangażowania politycznego. Współwydawca magazynu „Dissent”, eseista i recenzent w „The New Republic”, „The New York Review of Books”, „The New Yorker”, „The New York Times” oraz w wielu innych czasopismach politycznych i filozoficznych.

uchodźców, często wyraźnie wskazując, ile rodzin (dwie, trzy) mogłyby przyjąć. Jest oczywiste, że to, co Walzer nazywa parafialnością, nie służy także edukacji, której idee niejako z jej istoty mają charakter globalny. Jednak nie o edukację chciałabym w tym momencie zapytać. Prosiłabym, aby zechciał Pan w tym miejscu opowiedzieć o tym sprzężeniu między globalizacją gospodarki i informatyzacją a fragmentaryzacją suwerenności politycznej. Jaki wpływ ma reorganizacja przestrzeni społecznej na nasze postawy moralne?

Suwerenność polityczna na trójnogu autarkii gospodarczej, militarnej i kulturowej się wspierała – a wszystkie trzy nogi wątle dziś i wielce chybota. Wznosząc mury i mnożąc strażników granicznych, można dziś być może nieco przyhamować przepływ przez granice ciał materialnych – ludzi, narkotyków, materiałów wybuchowych i broni palnej, nieopodatkowanego tytoniu czy alkoholu i jakichś innych niepożądanych towarów – ale ani bilansów płatniczych, funduszy inwestycyjnych, finansów bankowych, no i oczywiście informacji czy kuszących kulturowych nowinek. Te wszystkie byty są wszak na ochronę granic wytyczonych na lądzie czy morskich wybrzeżach nieczułe; nie po ziemi podróżują i nie na lotniskach lądują ani w portach nie cumują. Mają swoje środki transportu (internet, Wi-Fi i setki milionów telefonów komórkowych, tabletów i laptopów w setkach milionów rąk); a więc i gmatwaninę własnych tras, które tyle tylko mają ze sobą wspólnego, że wielkim łukiem posterunki graniczne i kontrolę paszportów omijają. Powietrze, jakim oddychamy, a tym bardziej ów eter, w jakim unosi się wiedza osadzająca się w naszych przekonaniach i wierzeniach, nie „globalizują się”; są z urodzenia, ze swej natury, globalne – murów ani mostów zwodzonych w nich nie zbudujesz, budek granicznych nie ustawisz. I w tej globalnej kaszy wypada nam wszystkim i każdemu z osobna przebiegać; i z niej wybierać.

Więc kiedy pyta Pani, jak na postawy moralne wpływa „reorganizacja przestrzeni społecznej”, trzeba, poszukując odpowiedzi, mówić o „suwerenności politycznej” nie tyle w ziemskim, ile w cyberprzestrzennym sensie. Obiekty wychowania moralnego więcej, znacznie więcej czasu spędzają w owej cyberprzestrzeni niż w klasie szkolnej czy w domu rodzinnym, o lekcjach religii czy etyki już nie wspominając. A jak czas w niej spędzony wpływa na nasze postawy moralne (czyli na kształt i zawartość naszych „jaźni moralnych”)? Rozsądniej byłoby pytać o wpływ na warunki, w jakich owe postawy są kształtowane – no bo ów kształt jest łączną pochodną zestawu opcji dostarczanych przez warunki, a realizowanych przez ludzkie wybory, zawsze w ostatecznym rachunku indywidualne i na indywidualną odpowiedzialność podejmowane, choćby wybierający poddawał się w swym wyborze bieżącej

modzie lub skondensowanemu naciskowi. Toporu używać można z równym powodzeniem do rąbania drewna na opał czy ścinania głów. Tym, co internet umożliwia, a więc dotarciem do wszystkiego, co ktokolwiek na świecie głosi, oraz sposobem na łatwe i natychmiastowe podłączanie się do głosu, jaki się podoba, i gruntowne wyciszanie głosów, jakie przyjemności nie sprawiają – można się z równym powodzeniem posłużyć do wyostrenia moralnego wzroku czy jego przytępienia. Moje obawy co do omawianego tu wpływu ogniskują się wszakże na łatwości w realnym życiu niedostępnej, z jaką samoseparacji, dzielenia na „nas” i „onych” i zamykania oczu lub wylewania żółci na „innych” można dokonać w świecie internetu.

Będąc niezwykle krytycznym wobec polityków, jednocześnie pisze Pan, że „ponowoczesny kryzys etyczny, wymaga, by to polityka właśnie... stała się przedłużeniem i „instytucjonalizacją” odpowiedzialności moralnej”, ponieważ „[n]ajistotniejsze dylematy moralne wieku «wysokiej techniki» są na ogół poza zasięgiem jednostek”. Poza zasięgiem jednostek jest też uchronienie się od skutków, które przyniosła nam ponowoczesność. Obserwując metody, jakich chwytają się chcący „ratować” świat politycy, widzę dwie możliwości – kupuję beczkę, albo – to oferta dla idealistów – podejmuję próbę dokonania zamiany w obszarze, w którym działam, w odniesieniu do tego, co jest mi w jakimś sensie dostępne. Zakładałam, że formą „instytucjonalizacji” odpowiedzialności moralnej mogą być także instytucje, na przykład szkoła. Stąd moja determinacja działania na rzecz rozpoczęcia debaty o etyce zawodowej nauczyciela. Im dłużej jednak czytałam Pana książkę, tym większy ogarniał mnie sceptycyzm. I dlatego pytam Pana, choć nie wiem, czy jest słuszne, że kieruję to pytanie do rzecznika utopii: Czy szkoła ma tu do odegrania jakąś rolę? Czy może „nauczyć” moralności? Czy może pomóc w rozwijaniu moralności, jeśli w zasadzie zrezygnowała z formułowania norm etycznych i ich egzekwowania?

Szkoła może; ale i zapomnieć nie wolno, iż nie jest ona ciałem jedynym, który do takiej możliwości pretenduje i o nią zabiega. W świecie produkującym co dzień milion razy więcej informacji niż mózg ludzki potrafi wchłonąć, nauczyciel (nie z własnej winy) nie jest już „odźwiernym przybytku wiedzy”, na jakiej to roli wspierał się niegdyś autorytet mistrza w oczach (i zachowaniach) ucznia czy czeladnika. Głos nauczyciela jest dziś jednym z nader licznych głosów w wielogłosie, i to niekoniecznie najsilniejszym z nich i najdonioślejszym.

Czy w ogóle można moralności „nauczyć”? Na to pytanie nie potrafię „naukowo” odpowiedzieć, ale wierzę, że nawet odpowiedź zdecydowanie negatywna nie byłaby argumentem na rzecz zaprzestania wysiłku; trudność zadania winna skłaniać, przeciwnie, do jego **intensyfikacji**. Ani też nie wynikałoby z takiej odpowiedzi, że szkoła winna zaniechać „formułowania norm etycznych”. Tyle że aby przygotować ucznia do poruszania się w świecie, w jakim wypada mu żyć, winna też szkoła przygotować go do działania w warunkach pluralizmu, jaki jest tego świata nieodłącznym znamieniem. Trzeba, jak się stara nas skłonić papież Franciszek, nauczyć go sztuki dialogu, w tym też (a przede wszystkim być może, bo szczególnie kłopotliwa i trudna do opanowania to sztuka) dialogu z ludźmi hołdującymi innym normom i wartościom odmiennym od własnych. Trzeba też ucznia zniechęcić do odrzucania dialogu, nim się zaczął, a zaprawiać do przystępowania do dialogu, godząc się na to, by się uczyć, a nie tylko pouczać, nie zakładając z góry, że się już samemu wszystkie mądrości zjadło, podczas gdy pozostali uczestnicy wymiany zdań ugrzęźli w błędzie, z którego żadną miarą nie da się ich wyciągnąć; jednym słowem – traktowania rozmówcy z szacunkiem bliźniemu należnym, a jego czy jej argumentów z uwagą i powagą. Coraz więcej wszak niepokojących świadectw, że młodzi dzisiejszego świata nie dążą do dialogu z ludźmi o odmiennych poglądach; nie chcą nawet przekonywać ich do własnych racji – wolą utrzymywać, że nadzieja przekonania jest płonna, że błędzący nie mają już szansy na zbawienie, a przeto nie ma co marnować czasu na z nimi rozmowy. Nauka sztuki dialogu i wpajanie chęci do jej uprawiania dlatego uważam za tak doniosłe dla praktyki wychowawczej, że podejrzewam, iż odmowa zaangażowania się w dialog wynika u wielu młodych z nieopanowania jego sztuki; robota, do której wykonania nie posiadało się niezbędnych kwalifikacji, odstrasza; pociąga zaś taka czynność, do jakiej skutecznego uprawiania jest się dobrze wprawionym.

Pierwsze wydanie „Etyki ponowoczesnej” ukazało się w 1993 r., minęło ponad 20 lat, lat obfitujących na świecie w niezwykle dramatyczne wydarzenia. Czy to, co się wydarzyło, powoduje, że w Pana poglądach na moralność i etykę coś się zmieniło? A może przeciwnie, zdarzenia ostatnich lat utwierdzają Pana w przekonaniach, które przedstawił Pan w swojej książce?

Chyba to tylko (tylko!), że perspektywa umoralnienia pod wpływem stonków, jakie stawiają człowieka sam na sam, oko w oko z odpowiedzialnością za losy innych (perspektywa, w jakiej lokowałem swe nadzieje na ratunek przed zepsuciem obyczajów i wątleniem więzów międzyludzkich), wymyka się spełnieniu i niezdolnie oddala...

Na koniec chciałabym, jeśli Pan pozwoli, zadać jeszcze jedno pytanie. W tym roku ukazała się najnowsza książka Timothy'ego Snydera „Czarna ziemia. Holokaust jako ostrzeżenie”. Jest to dla mnie szczególnie książka o holokauście, ponieważ jej ostatni rozdział „Nasz świat”, niezwykle żarliwie napisany, mówi o... holokauście, który nam grozi. Snyder chce nam uświadomić podobieństwa między sytuacją świata w latach trzydziestych i dziś. Holokaust to jest także Pana temat, temat, który głęboko Pan przeżywał, który jest niezwykle istotną częścią historii Pańskiej Rodziny i który przywołuje Pan także w „Etyce ponowoczesnej”. Czy Pan podziela te obawy? Czy podziela Pan tę apokaliptyczną wizję?

Za wielostronicowym wywodem Snydera kryje się stosunkowo proste założenie (zmodyfikowana wersja modelu maltuzjańskiego⁷), które dałoby się wypunktować na jednej stroniczce. Holokaust i cała Hitlera koncepcja świata jako potencjalnego Lebensraumu dla najsilniejszego z darwinowskich konkurentów do przetrwania wynikała z ograniczoności dóbr, w tym żywności. „Zielona rewolucja” drugiej połowy dwudziestego stulecia, likwidując niedobór żywności, zastąpiła przetrwanie ulepszaniem bytu w roli stawki w konkurencji, tym samym likwidując warunki, jakie hitleryzm spłodził. Do czasu jednak: co było nadmiarem dla siedmiu miliardów mieszkańców planety, będzie niedoborem dla dziewięciu (a wedle prognozy demografów ma nas być tyle już za lat dwadzieścia-trzydzieści). Dodajmy do tego niechybne kurczenie się powierzchni pól uprawnych, spowodowane ociepleniem planety, i możemy się spodziewać wskrzeszenia układu, jaki spłodził zjawisko hitleryzmu z holokaustem łącznie. Wróćmy do wojen prowadzonych w imię Lebensraumu i do usuwania z powierzchni ziemi populacji słabszych, nieudolnych, niewartych przetrwania czy stających w poprzek spełnieniu naszych zamiarów i zaspokojeniu naszych potrzeb.

Czy dzielam te obawy? To prognoza ocierająca się o próbę proroctwa. Zaś prognozy, jak i proroctwa dzielą się, jak wiemy, na dwie kategorie: samospełniających się i samounicestwiających. Nawiasem mówiąc, prorocy biblijni, w odróżnieniu od dzisiejszych przewidywaczy rozwoju zdarzeń, nie chcieli bynajmniej od przyszłości, by dowiodła ich racji; wręcz przeciwnie pragnęli,

⁷ W roku 1798 Thomas Malthus – anglikański duchowny i ekonomista, uważany za pierwszego angielskiego ekonomistę politycznego, opublikował słynną pracę dotyczącą relacji między przyrostem ludności a produkcją żywności, co wcześniej czy później prowadzić musi do przeludnienia i katastrofy żywnościowej. Z jego teorią wiązą się dwa pojęcia „maltuzjański model wzrostu populacji” oraz „maltuzjańska pułapka”.

by ich proroctwo skłoniło ludzi do zapobieżenia zapowiadanym w nim katastrofom. Podobnie Kasandra czy Laokoon... Ale jak wiemy, nie wszystkim to się udało.

Wspomniany zaś tu już Hans Jonas, w intencjach podobnych tym, jakie kierowały starożytnymi prorokami, nawoływał, że w naszych czasach napiętnowanych niepewnością co do skutków naszych poczynań rozsądniej, a także moralniej dawać posłuch prognostykom katastrofy, niż tym, co śladem Wolterowego Panglossa przekonywali, że zamieszkujemy najlepszy z możliwych światów, w jakim wszystko ku lepszemu zmierza...

■ Bardzo dziękuje Panu za rozmowę.

Nauczyciel w czasach marnych¹

31

Tadeusz Gadacz

¹ Zmieniona wersja wykładu inauguracyjnego rok akademicki 2015/2016 na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

Pojęcie „czasu marnego” wprowadził do współczesnej kultury wielki niemiecki poeta Friedrich Hölderlin. Czas marnieje, pisał. Jednym z jego przejawów jest zapomnienie o różnicy między dobrem i złem, utrata ładu, duchowa dezorientacja. Żyjemy w czasie marnym, gdyż nie przerobiliśmy jeszcze lekcji Auschwitz i Kołomy. „Czas marny” to czas szczególnego przesilenia, czas naporu na granice Europy przez uchodźców uciekających przed konfliktami i bronią będącą produktem naszej cywilizacji technicznej. To czas, w którym islamiści porywają jazydce 3-letniego syna, a na jej błaganie zapraszają ją na obiad, by poczęstować ją mięsem ugotowanego dziecka. To czas, w którym młodzi ludzie, maszerując w Gdańsku przeciw imigrantom, krzyczą: „Zrobimy z wami to samo co Hitler z Żydami”, a ktoś na forum internetowym zamieszcza wpis: „Zapraszamy, mamy dobre zaplecze w postaci obozów koncentracyjnych”. „Czas marny” to czas małych ludzi, w którym życie, jak pisze celnie Dubravka Ugrešić², dzięki nowym mediom, przemieniło się w permanentny karnawał. Karnawał średniowieczny, przewracający do góry nogami istniejący porządek i poddający krytyce obowiązujące hierarchie norm i wartości, trwał kilka dni. Internetowy karnawał życia jest permanentny. Karnawał średniowieczny posługiwał się maską. Dzisiaj, pisze Dubravka Ugrešić³: „mali ludzie rzucili się, by pozostawić po sobie ślady, rozwijając przy tym w sobie niespotykany apetyt: jedni rozbierają się do naga i pokazują pupy, drudzy genitalia; jedni śpiewają, drudzy piszą; jedni tańczą, drudzy malują; niektórzy zaś, takie multipleksy w ludzkim wydaniu, robią wszystko naraz. Mały człowiek zdobył w końcu władzę medialną, wygłasza publiczne wykłady”. „Czas marny” to czas, w którym nauczyciele nie mają na tyle empatii i kulturowych kompetencji, by zauważyć, że ich uczeń został zahejtowany w internecie na śmierć przez ich podopiecznych. „Czas marny” to czas, w którym teatralizujemy zło, a przestępcy i mordercy urastają do rangi bohaterów i celebrytów, zyskując milionowe tantiemy za dzienniki i wspomnienia, które stają się kanwą scenariuszy filmowych. „Czas marny” to czas, w którym nie ma poczucia wstydu, przyzwoitości i honoru. „Czas marny” to czas, w którym za pomocą eufemizmów językowych usiłujemy zapomnieć, że żyjemy w strukturalnym kłamstwie. Nie ma już mordów, lecz jedynie czystki etniczne. Nie ma wojen, lecz, jak stwierdziła Angela Merkel: „Intensyfikacja obecności wrogiego wojska na pograniczu”, nie ma wyzysku, lecz jedynie ekonomizacja i outsourcing. „Czas marny” to czas, w którym profesor nie może powiedzieć studentowi, że „coś jest jego piętą Achillesową”, by nie obrazić jego umysłu, to czas, w którym gdy na pytanie: „Kto jest twórcą

² D. Ugrešić, *Karnawał małego człowieka*, tłum. D. J. Ćirić, „Gazeta Wyborcza” 2015.

³ Tamże.

Iliady?”, słyszy: „Horacy”, wyraża radość, że student coś kojarzy. Mając to wszystko na względzie, należy dodać jeszcze i to: „czas marny” to czas, w którym coraz trudniej nie wstydzić się bycia człowiekiem.

Co stało się zatem od czasu renesansowego humanizmu z jego „Oratio de hominis dignitate” (Mowa o godności człowieka) Giovanniego Pico della Mirandoli i hasłem: „Człowiek to brzmi dumnie”.

Kryzys współczesnej szkoły i uniwersytetu jest pochodną kryzysu człowieczeństwa europejskiego⁴. Jedną z przyczyn tego kryzysu jest zachwianie równowagi między materialnym a duchowym wymiarem życia. Rozwój nauk przyrodniczych na przełomie XIX i XX wieku, który przyczynił się do coraz szybszego rozwoju uzdolnień technicznych, przyniósł także negatywne skutki. Przyczynił się do rozwoju nowych form pozytywizmu, przekonania, że jedynym kryterium poznania są dające się empirycznie zweryfikować pozytywne fakty. Rodzącą się wówczas nierównowagę między naukami przyrodniczymi i mentalnością scjentystyczną a naukami humanistycznymi dostrzegł niemiecki filozof Wilhelm Dilthey. Tak jak nauki przyrodnicze zajmują się materialnym zewnętrznym światem przyrody, tak nauki humanistyczne wewnętrznym światem duchowym człowieka – stwierdził. Nauki humanistyczne nazwał *Geisteswissenschaften*, naukami o duchowych przeżyciach człowieka.

Na przełomie XIX i XX wieku pojęcie ducha było jeszcze jednym z istotniejszych pojęć. We Francji powstał filozoficzny nurt zwany filozofią ducha. Emmanuel Mounier, francuski personalista, założył jedno z najważniejszych do dziś czasopism kulturalnych Francji „L'Esprit” („Duch”). Niemiecki filozof Rudolf Eucken, prawie już całkowicie zapomniany, w 1908 r., jako pierwszy spośród filozofów, otrzymał literacką Nagrodę Nobla za filozofię ducha. Mówiąc o doświadczeniu duchowym, myśliciele ci uznawali je za to doświadczenie, z którego rodzi się wielka kultura, sztuka, doświadczenie wartości, sensów i celów. Niemniej jednak już wówczas dostrzegano zagrożenie wynikające z wypierania życia duchowego. Siódmego maja 1935 r. twórca fenomenologii Edmund Husserl wygłosił w Wiedniu słynny wykład „Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia”. Nauki przyrodnicze, stwierdził w nim, które opierają się jedynie na obiektywnych faktach, nie odsłaniają człowiekowi żadnych dających oparcie życiowych powiązań, żadnych ideałów ani norm, które mogłyby dać mu orientację. Nie wystarczy nam jedynie rozum instrumentalny. Ten bowiem wie, co czym się czyni i jak osiągać techniczne cele, nie potrafi jednak wskazać człowiekowi sensu

⁴ Termin wprowadzony przez Edmunda Husserla. W tej części opieram się na przedręgowanych fragmentach mojej publikacji *Kryzys człowieczeństwa europejskiego*, „Charaktery” 2012, nr 3, s. 108–113.

ani dać mu egzystencjalnego oparcia. Nauka zapomniała o świecie ducha. Husserl był przekonany, że przezwyciężenie kryzysu możliwe jest tylko przez powrót do doświadczenia duchowego. Pisał: „Istnieją tylko dwa wyjścia z kryzysu europejskiego sposobu istnienia: upadek Europy przez wyobcowanie ze swego własnego racjonalnego sensu życiowego, popadnięcie we wrogość wobec ducha i barbarzyństwo, albo też odrodzenie Europy z ducha filozofii przez heroizm rozumy przezwyciężającego ostatecznie naturalizm. Największym niebezpieczeństwem dla Europy jest zmęczenie. Jeżeli jako „dobrzy Europejczycy” będziemy walczyć z tym niebezpieczeństwem nad niebezpieczeństwami z takim męstwem, które nie lęka się również walki nieskończonej, to wtedy z niszczącego pożaru niewiary, z wezbranego ognia zwątpienia w ogólnoludzkie posłannictwo Zachodu, z popiołów wielkiego zmęczenia powstanie Feniks nowego uduchowienia i skierowania życia ku wnętrzu, jak rękojmia wielkiej i odległej przyszłości człowieka, gdyż tylko duch jest nieśmiertelny”⁵. Wydarzenia II wojny światowej zakwestionowały optymizm Husserla, a jego diagnoza okazała się zbyt późna.

Po wojnie, w 1952 r., Max Horkheimer, współtwórca szkoły frankfurckiej, gdy powrócił z amerykańskiej emigracji do kraju, stając zarówno przed problemem niemieckiej winy, jak i ówczesnego kształcenia, prowadził na Uniwersytecie we Frankfurcie wykład „Odpowiedzialność i studia”. Stwierdził w nim m.in.: „Technika bierze w posiadanie nie tylko ludzkie ciała, ale i dusze. Jak w teorii ekonomicznej mówi się czasem o zasłonie pieniądza, tak można by dzisiaj mówić o zasłonie technicznej. Marzeniem cywilizowanych nie jest już zbawiony świat, nawet nie baśniowa kraina mlekiem i miodem płynąca (...), lecz kolejne auto lub telewizor”⁶.

Jeżeli pomimo znamion kryzysu pojęcie ducha dominowało jeszcze w pierwszych dekadach XX wieku, obecnie zniknęło zupełnie z naszego myślenia i języka. Nie mówimy już o duchu ani o doświadczeniu duchowym. Wraz z zanikiem wewnętrznej duchowej refleksji zaczęły znikać istotne dotąd pojęcia: szczęście, które zostało zastąpione przez sukces; mądrość, wyparta przez cywilizację wiedzy; teoria, w źródłowym rozumieniu greckim, jako kontemplacja i zachwyt nad prawdą, dobrem i pięknem, usunięta została przez teorię rozumianą jako dającą się zweryfikować, sprawnie działającą hipotezę, przynoszącą wymierne technologiczne i ekonomiczne skutki.

Zobaczmy dla przykładu, jak zmieniło się pojęcie teorii. Od początków nowożytnego rozwoju nauk przez teorię rozumiemy śmiałą hipotezę badawczą,

⁵ Tamże, s. 51.

⁶ M. Horkheimer, *Odpowiedzialność i studia*, przekład translatorski pod kierunkiem H. Walentynowicz, „Kronos” 2014, nr 2, s. 241.

dającą się doświadczalnie zweryfikować i mającą istotne pragmatyczne skutki. Dlatego badacze składający wnioski grantowe do Narodowego Centrum Nauki muszą zadeklarować, jakie patenty, nowe technologie lub przynajmniej rozwiązania problemów społecznych wynikną z ich badań. Tymczasem dla Platona *theoros* to dusza, która zanim znalazła się w ciele, żyła w świecie idealnym i za boskimi duszami zmierzała do miejsca prawdziwego i pięknego bytu, który był jej pokarmem. A kiedy nakarmiła się nim, wpadała w zachwyty, czyli *theoria*. Teoria to dla Platona zachwyty widokiem. W nastawieniu teoretycznym znajduje się zatem ten, kto słuchając muzyki Pergolesiego lub Mozarta, czytając wiersze Celana lub Herberta, kontemplując obrazy Rembrandta, wpada w zachwyty. Dlatego humaniści, składając granty do Narodowego Centrum Nauki, powinni raczej odpowiadać na pytania: W jaki rodzaj zachwyty zamierzają wpaść w trakcie badań? Jak zmieni on ich duszę? Kto jednak da im na to pieniądze, szczególnie gdy nie będą w stanie wykazać pragmatycznych korzyści zachwyty?

Podobnie stało się z pojęciem kształcenia. Obecnie oznacza ono wyposażanie człowieka w wiedzę, umiejętności i kompetencje, konieczne do sprawnego funkcjonowania na rynku pracy. Człowiek nie jest jednak tylko podmiotem na rynku pracy. Dlatego język niemiecki, w którym wykształciła się współczesna pedagogika, wyprowadził pojęcie kształcenia „*Bildung*” od słowa *Bild*, czyli obraz. Kształcić się i być kształconym to dorastać do obrazu człowieczeństwa. Wiedział już o tym słynny Diogenes z Synopy, który w samo południe chodził z latarnią po Atenach, a gdy spytano go, co robi, odpowiedział: „Szukam człowieka”. Dzisiaj współczesny Diogenes, a raczej fachowiec od poszukiwania tzw. zasobów ludzkich, prędzej odpowiedziałby: szukam specjalisty. Nie da się kształcić bez odpowiedzi na pytanie o to, kim jest człowiek. Tymczasem jest to jedno z najrzadziej stawianych współcześnie pytań.

Kiedyś Immanuel Kant postawił cztery słynne pytania: Co mogę wiedzieć? Co powinienem czynić? Czego mogę się spodziewać? Kim jest człowiek? Na pierwsze z nich odpowiadała zawsze wiedza techniczna. Jej celem jest dominacja nad przyrodą i społeczeństwem. Na pytanie drugie odpowiadała wiedza metafizyczna, etyka i aksjologia. Jej celem jest określenie sfery prawd i wartości, do których człowiek powinien dążyć. Natomiast na pytanie trzecie odpowiada wiedza religijna. Jej zadaniem jest poszukiwanie sensu i ocalenia poprzez relację z Bytem Najwyższym. Przejawem obecnego kryzysu kształcenia jest absolutyzacja pierwszego typu wiedzy, a więc wiedzy technicznej. Żyjemy w stanie radykalnej nierównowagi. Stare pytania zostały wyparte przez nowe: Czemu służy wiedza? Jak być sprawnym i skutecznym? Jak zmienić przyszłość? A wraz z zanikiem pytania: Kim jest człowiek?, zniknęło także pytanie o dobro człowieka.

Kryzys ducha został obecnie wzmocniony przez prymat wartości materialnych (hedonistycznych, utylitarnych) i witalnych nad wyższymi od nich wartościami etycznymi, intelektualnymi i estetycznymi. Prymat tych pierwszych związany jest z rozwojem cywilizacji. Wyzwała ona bowiem, pod postacią dążenia do przyjemności, chęci zysku i posiadania, awansu, wygody, długiego i sprawnego życia, energie twórcze, konieczne do coraz szybszego i sprawniejszego jej rozwoju. Jeśli jednak te dążenia nie są podporządkowane wartościom wyższym, estetycznym, intelektualnym, przede wszystkim moralnym, tendencje do realizacji jedynie niższych wartości mogą doprowadzić do radykalnego egoizmu jednostkowego i społecznego, a także do zahamowania pełnego rozwoju człowieka. Współczesne oblicze „czasów marnych” polega na przyćmieniu wartości wyższych przez wartości niższe, tak jakby życie człowieka sprowadzało się jedynie do sfery przyjemności, użyteczności i witalności.

Szkoły i uczelnie wyższe były zawsze miejscem kształcenia. Tymczasem także kształcenie przybrało obecnie technologiczną postać. Zostało zredukowane do nabywania wymiernych kompetencji, umiejętności i kwalifikacji. Trudno podważać znaczenie tych umiejętności, kompetencji i kwalifikacji, koniecznych do życia we współczesnej cywilizacji technicznej. Tak rozumiane kształcenie musi być jednak równoważone przez wymiar egzystencjalny, ludzki, rozumiany jeszcze przez starych pedagogów. Celem kształcenia nie może być jedynie przygotowywanie podmiotów na rynek pracy. Dlatego Horkheimer stwierdził w swym wykładzie: Kształcenie „powinno być poznaniem tego, co obchodzi nas jako ludzi, a nie tylko jako członków społeczeństwa przemysłowego. Kształcenie musi polegać na wyposażeniu w wiedzę, ale także w moralne wartości, egzystencjalne sensy jako punkty oparcia, estetyczne przeżycia, które mają wystarczyć człowiekowi na całe życie. Ma ono zatem charakter harmonijny i całościowy. Nie może ograniczać się jedynie do umiejętności porozumiewania się w języku angielskim i obsługiwanie komputerów czy tabletów. Musi dokonywać się poprzez przekaz kulturowy, gdyż to wielkie dzieła kultury europejskiej, wielkie wzorce moralne odsłaniają sens człowieczeństwa i sens życia. Dlatego Lucius Annaeus Seneka (Młodszy) napisał kiedyś do swego ucznia prokuratora Lucyliusza: „Wiesz co jest potrzebne, by być dobrym prokuratorem, ponieważ kształciłeś się u mnie: *littere* (literatura, sztuka, filozofia). Bez nich nie można być człowiekiem kulturalnym, a bez kultury nie można być dobrym prokuratorem”. Kształcenie jest zatem wewnętrzną formacją, kształtowaniem humanitaryzmu. Szczególnie na ten ostatni zwrócił uwagę Horkheimer, mając na myśli grozę wojny: „Po tej grozie, która się niedawno wydarzyła, i na przekór jej, nie mogę porzucić nadziei, że nie tylko w pierwszym okresie po katastrofie, ale i w nadchodzących dziesięcioleciach owa zapomniana już postawa stanie się znów

celem kształcenia uniwersyteckiego. Ograniczenie studiów do nabywania umiejętności (...) nie wystarczy. Sędzia pozbawiony empatii oznacza śmierć sprawiedliwości”⁷. Wykształcenie jest zatem stanem ducha, który pozostaje nawet wówczas, gdy człowiek zapomni o wszystkich nabytych kompetencjach i sprawnościach, nawet wówczas, gdy rozpadną się wszystkie formy życia społecznego. Zachowa godność i przyzwoitość w najbardziej ekstremalnych warunkach.

Szkoły i uczelnie wyższe, nie zdradzając swego posłannictwa, nie mogą być jedynie miejscem przygotowywania specjalistów na rynek pracy. Muszą powrócić do pełnego i uniwersalnego kształcenia, nie tylko intelektu, lecz przede wszystkim rozumu. Dla zdobycia jedynie umiejętności zawodowych i dostosowania się do rynku pracy uniwersytet jest zbędny. Niezbędny jednak jest dla wykształcenia, osiągnięcia przez człowieka kompetencji ludzkich.

Dwie przeszkody stają jednak na drodze do tak rozumianego kształcenia. Kształcenie, jak była o tym mowa, jest procesem przyswajania, uwewnętrzniania. Takim sensem kształcenia kierowali się, jak sądzę, dawni nauczyciele, którzy nakłaniali nas do pamięciowego opanowywania poematów. Nie dlatego, że nie było wówczas jeszcze twardej pamięci. Jeden z moich studentów na egzaminie z historii filozofii zapytał mnie pełen oburzenia: Dlaczego pan żąda ode mnie tej wiedzy, przecież mam ją do dyspozycji w twardej pamięci? Wiedza w twardej pamięci nie jest jednak moją wiedzą, wiedzą przeze mnie przemyślaną, przyswojoną, nie stanowi części mnie. To nie komputery mają być wyposażone w wiedzę, lecz my jako ludzie mamy być wykształceni. Mam starszego znajomego, który ukończył przed wojną klasę o profilu klasycznym w liceum Nowodworskiego. Do dzisiaj recytuje z pamięci fragmenty Homera w oryginale. Na pytanie, po co to robi, odpowiada, wzruszając ramionami, że poprawia mu to samopoczucie i daje poczucie godności.

Druga trudność wynika z faktu, że wciąż niełatwo jest osiągnąć przekonanie, iż byt ludzki jest czymś więcej niż tylko zestawem sprawności. Trudność ta wynika także z coraz silniejszego napięcia między światem ducha, który wymaga pracy i wysiłku, a światem techniki, który nas z tego wysiłku i pracy zwalnia. Współczesna cywilizacja techniczna, która jest cywilizacją ułatwień, przyczynia się także do duchowego lenistwa. W świecie techniki wszystko jest skuteczne. Wystarczy szybko poruszać prawym kciukiem. Naciskamy i wszystko działa. W sferze ducha nic tak nie działa. Przeczytanie książek, przemyślenie myśli, przyswojenie wiedzy, refleksja wymagają dużego wysiłku i nakładu pracy. Jeszcze w okresie międzywojennym 16-latkowie czytali w polskich liceach klasycznych Platona po grecku. Dzisiaj jest to niewyobrażalne nawet dla 20-latków, choć dysponujemy tak wielkimi zdobyczami techniki. A może właśnie dlatego jest to niewyobrażalne.

⁷ Tamże, s. 245.

Tak jak wyparliśmy źródłową koncepcję teorii, podobnie wyparliśmy źródłową koncepcję kształcenia. Dla Greków była nią „troska o siebie”, a nie, jak sądzimy obecnie, nabywanie wiedzy i kompetencji. Kształcić się to troszczyć się o siebie i jednocześnie o innych. Nauczycielem, wychowawcą, profesorem może i powinien być jedynie ten, kto troszcząc się o siebie, potrafi uzdolnić uczniów, studentów do tego, by tę troskę potrafili przejąć na siebie. Nam znana jest bardziej inna formuła, wypisana na frontonie delfijskiej wyroczni: „Poznaj samego siebie”. Poznanie samego siebie, jak wszelkie poznanie i wiedza, jest ważne o tyle, o ile ma służyć trosce o siebie. Za dominację tej drugiej formuły odpowiedzialna jest nowożytność, szczególnie Kartezjusz, współtwórca nowożytnej nauki, i Francis Bacon („Tyle możemy, ile wiemy”), który odkrył w wiedzy źródło mocy. W ten sposób antyczna tradycja kształcenia, obecna jeszcze w średniowieczu i odbijająca się jeszcze gdzieś echem w późniejszych wiekach, została wyparta przez tradycję nowożytną. Dlatego *educare* rozumiemy obecnie jako przekazywanie wiedzy, a nie jak starożytni Grecy, którzy wyprowadzali je od słowa *educere*, czyli podawać rękę. Nauczyciel nie jest tym, który ma jedynie przekazywać wiedzę, lecz tym, który ma podawać rękę i pozwolić uczniowi-studentowi dokonać zmiany. Zaczynając pierwsze wykłady, mówimy studentom, czego podczas studiów powinni się nauczyć i jakie zdobyć kompetencje. Tymczasem, wracając do źródłowej idei kształcenia, powinniśmy im powiedzieć, jak mają zmienić swoje życie, jak powinni troszczyć się o siebie i jak stać się ludźmi.

Dominacja drugiego typu kształcenia nad pierwszym powoduje dominację kształcenia intelektu kosztem rozumu. Często intelekt i rozum utożsamiamy ze sobą. Warto je jednak od siebie oddzielić, jak czyni to Otto Friedrich Bollnow. Intelekt jest neutralną w stosunku do wartości i zasad moralnych, w tym odpowiedzialności, władzą poznania. Intelekt pozwala nam zapoznać się z zasadami matematycznej racjonalności, uwolnić energię jądrową, rozszyfrować ludzki genom. Czy jednak wiedzę o genomie ludzkim zastosujemy do odkrycia nowych procedur i lekarstw leczących najtrudniejsze choroby cywilizacji, czy do eugeniki, tego intelekt nie rozstrzygnie. Tutaj potrzebujemy rozumu, który otwarty jest na wartości, wrażliwy na dobro i zło. Intelekt bez rozumu ma skłonność do łączenia się z namiętnościami. Pisał Bollnow: „Intelekt już z góry kryje w sobie autentyczne niebezpieczeństwo, wydając w połączeniu z namiętnością krańcowy fanatyzm”⁸. Słowo „rozum” wyprowadzam od słowa „rozumienie”. Być człowiekiem rozumnym to rozumieć innych i siebie. „Rozum” jest bliski słowa „mądrość”, a jak wiemy, wiedza i mądrość nie idą ze sobą w parze. Ideologie XX wieku były pod względem intelektualnym sprawnie wprowadzane i zarządzane. Adolf Eichmann,

⁸ O. F. Bollnow, *Rozum a siły irracjonalne*, tłum. E. Paczkowska-Ładowska, „Znak” 1979, nr 11 (305), s. 1203.

gdyby dożył współczesnych nam czasów, z pewnością zostałby wykorzystany przez jakąś wielką korporację jako wybitny specjalista od logistyki, wszak transporty Żydów do Auschwitz organizował bardzo sprawnie. Tęgo jednak, czego mu brakło, to rozumu, umiejętności myślenia z perspektywy innego. Niemieckie kształcenie gdzieś zagubiło ten fundamentalny wymiar. Kształcenie rozumu, jego uwrażliwianie na empatię jest o tyle istotne, że obecnie dysponujemy coraz większymi, wręcz niewyobrażalnymi możliwościami intelektualnymi. Jednocześnie jednak rugujemy z kształcenia nauki humanistyczne i społeczne.

Paradoksalnie rozwój techniki nie wspiera naszej odpowiedzialności, a wręcz z niej zwalania. W średniowieczu, gdy przepisywano księgi ręcznie całymi latami na kosztownym pergaminie, przepisywano jedynie arcydzieła. Od wynalezienia czcionki przez Gutenberga było już coraz gorzej. Kto pisał jeszcze na maszynie do pisania, czuł odpowiedzialność na palcach. Wiedział, co się stanie, gdy źle sformułuje myśl. Dzisiaj, gdy piszemy na komputerach metodą „wytnij”, „wklej”, spadł radykalnie poziom naszego myślenia, a półki biblioteczne i internet zalane są chłamek. Za odkrycie kopernikańskie zaczyna uchodzić wpis na Facebooku: „Dzisiaj o 7.00 wypijam kawę”.

Kształcić oznacza „podać rękę”, „wyprowadzić”. Z czego jednak. Grecy mówili: ze *stultitia*. Słowo równie zapomniane dzisiaj jak mądrość. *Stultitia* to głupota. Ostatnim, który głupocie poświęcił traktat, był Erazm z Rotterdamu. Dzisiaj nie ma już głupich, są najwyżej mądrzy inaczej.

Współczesnym przejawem głupoty jest przeciętność. Jej diagnostą był hiszpański filozof i pisarz J. Ortega y Gasset. Pisał w „Buncie mas...”: „Być może myślę się, ale wydaje mi się, że obecnie pisarz, kiedy bierze do ręki pióro, by napisać coś na znany mu gruntownie temat, powinien pamiętać o tym, że przeciętny czytelnik, dotąd tym problemem nie zainteresowany, nie będzie czytał dla poszerzenia własnej wiedzy, lecz odwrotnie — po to, by wydać na autora wyrok skazujący, jeśli treść jego dzieła nie będzie zbieżna z banalną przeciętnością umysłu owego czytelnika. Jeśli składające się na masę jednostki uważają się za szczególnie uzdolnione, to mamy wówczas do czynienia tylko z błędem jednostkowym, nie z socjologicznym przewrotem. „Dla chwili obecnej charakterystyczne jest to, że umysły przeciętne i banalne, wiedząc o swej przeciętności i banalności, mają czelność domagać się prawa do bycia przeciętnymi i banalnymi i do narzucania tych cech wszystkim innym”. W Ameryce Północnej powiada się: być innym to być nieprzyzwoitym. Masa miażdży na swojej drodze wszystko to, co jest inne, indywidualne, szczególne i wybrane. Kto nie jest taki sam jak wszyscy, kto nie myśli tak samo jak wszyscy, naraża się na ryzyko eliminacji. Oczywiście «wszyscy» to wcale nie «wszyscy». Normalnie rzecz biorąc, «wszyscy» to całość, na którą składają się masy i wyróżniające się pewnymi

szczególnymi cechami mniejszości. Obecnie wszyscy to tylko masa”⁹. „To właśnie uznałem (...), za cechę charakterystyczną dla naszych czasów: nie to, że człowiek pospolity wierzy, iż jest jednostką nieprzeciętną, a nie pospolitą, lecz to, że żąda praw dla pospolitości, czy wręcz domaga się tego, by pospolitość stała się prawem”¹⁰.

Zjawisko to jest konsekwencją oświeceniowej idei równości rozumu. To oświecenie wprowadziło do kultury europejskiej ideę wykształcenia powszechnego i ogólnego. Ta oświeceniowa idea jest oczywiście fundamentalną wartością europejskiej kultury. Ale każda wartość ma swoją cenę. Jaką?

Diagnostami zjawiska tyranii przeciętności był także Georg Simmel i Max Scheler. Według Simmela, źródłem tyranii przeciętności jest brak rozróżnienia między równorzędnością a równością. „Nawet gdy tendencje demokratyczne lub socjalistyczne planują lub częściowo wprowadzają «równość», zawsze chodzi o równorzędność osób, osiągnięć, pozycji – o jednakowość ludzi pod względem właściwości, treści życiowych i losów nie może być mowy”¹¹. To, że jesteśmy równi w godności ludzkiej i szansach kształcenia oraz rozwoju, nie oznacza, że rektor Akademii Muzycznej ma obowiązek przyjąć na studia wszystkich głuchych na dźwięki. Natomiast Max Scheler dopatrywał się tyranii przeciętności w równości opartej na resentymentach: „[N]owożytna nauka o równości – czy jako konstatacja faktu, czy jako «postulat» moralny, czy jako jedno i drugie – jest oczywiście w ogóle dziełem resentymentu. Bo któż nie dojrzy, że za tak niewinnym na pozór postulatem równości – obojętne, o jaką chodzi równość: moralną, majątkową, społeczną, polityczną czy religijną – kryje się zawsze i wszędzie tylko pragnienie poniżenia ludzi, którzy zgodnie z jakimś miernikiem wartości stoją wyżej i są bardziej wartościowi, oraz sprowadzenia ich do poziomu stojących niżej? (...) Postulat równości jest zawsze spekulacją na zniżkę!”¹². Przeszkodą na drodze do pełnego kształcenia jest zatem tyrania głupoty (przeciętności) ukryta pod maską społecznej równości. Ta właśnie społeczna równość stanowi jedną z przyczyn, z powodu których zniknęło obecnie pojęcie mądrości. Zniknęło także z Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), opisujących nowy sposób rozumienia kształcenia wyższego, jakby celem kształcenia nie było kształcenie ludzi mądrych, a jeden z naszych kolegów napisał we wprowadzeniu do KRK na zlecenie ministerstwa, że stawiane przez studia wymagania powinny być dostosowane do najmniej zdolnego studenta.

⁹ J. Ortega y Gasset, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, tłum. P. Niklewicz i H. Woźniakowski, Warszawa 1982, s. 13.

¹⁰ Tamże, s. 78–79.

¹¹ G. Simmel, *Pisma socjologiczne*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa 2008, s. 433.

¹² M. Scheler, *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Warszawa 1977, s. 172–173.

Jak jednak realizować takie zadanie kształcenia w sytuacji, w której szkoły i uczelnie wyższe będące zawsze miejscem niezależnego myślenia i poszukiwania prawdy stały się częścią światowej przedsiębiorczości. Przewidział to uczeń Husserla, Hans Georg Gadamer: „Zinstytucjonalizowanie nauki i doprowadzenie jej do postaci pewnego przedsięwzięcia produkcyjnego (*Betrieb*) należy do związku życia ekonomicznego i społecznego w epoce industrializacji. Nauka jest nie tylko przedsięwzięciem produkcyjnym, ale ponadto wszystkie elementy sprawcze nowoczesnego życia są zorganizowane jak przedsiębiorstwo produkcyjne. Jednostka z jej określoną efektywnością jest wpasowana w większą przedsiębiorczą całość, która z kolei ma w wysoce wyspecjalizowanej organizacji nowoczesnej pracy dokładnie przewidzianą funkcję, pełnioną jednak bez osobistego zainteresowania całością”¹³. Diagnozy te okazały się dalekowzroczne. Na naszych oczach instytucje kształcące przeobrażają się w korporacje, w fabryki wiedzy, w których wiedza staje się formą akumulacji kapitału, a większość studentów prekariuszami, zmuszonymi często przez sytuację ekonomiczną do traktowania uczelni jak pasażu.

Instytucje kształcące przemieniają się na naszych oczach w sprawnie funkcjonującą korporację, nie tylko nowoczesnie zarządzaną i podporządkowaną ekonomicznemu rachunkowi, ale całkowicie dostosowaną do potrzeb światowej przedsiębiorczości. Szkoła-korporacja staje się Benthamowskim Panoptikonem, miejscem permanentnego biurokratycznego nadzoru, wypierającego zaufanie, a na którym opierała się dotąd wspólnota kształcąca. „Szkoła Panoptikon” oparta jest na założeniu, że da się zmierzyć efekty myślenia i zaplanować to, o czym się będzie myślało w najbliższej przyszłości, tak jakby dało się z góry określić, co przyjdzie nam na myśl i co będzie godne myślenia. Jakby dało się zaplanować cały proces dydaktyczny z góry. W „Szkoła-Panoptikonie” jest coraz mniej miejsca na autentyczne i wolne myślenie, na bezpośrednią relację mistrza i ucznia, na wzajemny szacunek dla osób, a najbardziej twórcze i najciekawsze inicjatywy wyprowadzane są do zewnętrznych fundacji i organizacji pozarządowych.

Szkoła-korporacja stała się podmiotem gry rynkowej, prawa popytu i podaży. Zważywszy na tyranię przeciętności, stawia nas to przed dramatycznymi pytaniami: Czy należy usunąć humanistykę i kulturę z kształcenia tylko dlatego, że nie znajduje odpowiednio dojrzałych nabywców? Czy zatem szkoły i uczelnie wyższe powinny służyć prawdzie czy społeczeństwu? Czy alternatywa jest fałszywa? Na czym powinna zatem polegać ta służba? Czy na uleganiu najniższemu gustowi, demokracji bezpośredniej, narzucającej swe przekonania i zasady na internetowych forach i ulicach, czy też na wychowywaniu społeczeństwa? Czy

¹³ H. G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, tłum. zbiorowe, Warszawa 2008, s. 55.

szkoła i uczelnia mają pełnić funkcję autorytetu, czy mają godzić się na coraz dalsze obniżanie wymogów kształcenia, by zrealizować ideał równości? Czy mają bronić wzorców, kanonów kultury języka, czy też poddać się społecznej presji? Odpowiedzi na tę alternatywę związane są z odpowiedzią na pytanie, kim jest człowiek i na czym polega jego dobro. Czy ma ono być określane przez społeczne i kulturowe mody, zapotrzebowania rynku pracy, ekonomiczne możliwości, politykę? Czy też jego określenie powinno wymagać namysłu nad europejską tradycją kultury i myśli? Rzecz w tym, że aktualnie w coraz mniejszym stopniu stwarzane są warunki, by takie pytania stawiać i usiłować na nie odpowiadać.

Jaka czeka nas przyszłość? Szkoły i uczelnie powinny na nowo stać się przestrzenią wolnej myśli, niezależnej od nacisków polityki i gospodarki. Powinny wyzwolić się spod biurokratycznego jarzma i odzyskać zaufanie, by mogły oddać się pełnemu, uniwersalnemu kształceniu. Jakość życia społecznego, a przede wszystkim to, czy będziemy się chlubić człowieczeństwem czy go wstydzić, będzie w dużej mierze zależna od kształcenia. Jestem pracownikiem Uniwersytetu Pedagogicznego, który obchodzi w tym roku 70-lecie swego istnienia. Jego rola była, jest i będzie wyjątkowa. Jest to uczelnia kształcąca kształcących, nauczycieli, edukatorów i wychowawców. Dlatego chciałbym na koniec wprowadzić pewną korektę do znanej sentencji Jana Zamoyskiego: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie” – „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich nauczycieli kształcenie”.

**Szkoła dla wszystkich.
O znaczeniu etosu
dobra wspólnego**

43

Bogusław Milerski

Szkoła publiczna powinna być otwarta dla każdego ucznia, niezależnie od jego statusu społecznego, światopoglądu, przynależności etnicznej czy religijnej. W tym sensie szkoła publiczna jest „szkołą dla wszystkich”. Metafora „szkoły dla wszystkich” wskazuje na jej specyfikę i odpowiedzialność. W mniejszych ośrodkach, w których szkoła publiczna jest jedyną placówką oświatową, odpowiedzialność ta jest jeszcze bardziej znacząca. Niezależnie jednak od położenia geograficznego szkoła publiczna jest odpowiedzialna za tworzenie przestrzeni „dla wszystkich” i przy współudziale „wszystkich”. W tym sensie szkoła publiczna może stać się laboratorium demokracji oświatowej ze wszystkimi jej zaletami, ale także zagrożeniami związanymi na przykład z sankcjonowaniem interesów większości przy jednoczesnym marginalizowaniu pozostałych.

USPOŁECZNIE NIE SZKOŁY – DOMINACJA WIĘKSZOŚCI?

Jednym z najczęściej wyrażanych postulatów pedagogicznych jest uspołecznienie szkoły. W tradycji anglosaskiej i niemieckojęzycznej postulat ten jest nazywany demokratyzacją szkoły¹. Definiuje on szkołę jako instytucję kształcenia formalnego, której działalność jest określana w sposób demokratyczny i dyskursywny przy współudziale wszystkich podmiotów edukacji: państwa, społeczności lokalnych, rodziców, uczniów i nauczycieli. Z perspektywy historycznej idea uspołecznienia bądź demokratyzacji szkoły została sformułowana około 100 lat temu przez zwolenników progresywizmu pedagogicznego, zwłaszcza anglosaskiej pedagogiki pragmatyzmu, oraz edukacji alternatywnej, zwanej wówczas nowym wychowaniem bądź pedagogiką reformy. Została ona podjęta także na naszym gruncie. Bezpośrednio po odzyskaniu przez Polskę niepodległości przyświecała ona decyzjom pierwszego zjazdu oświatowego, tzw. sejmiku nauczycielskiego, który obradował w 1919 r.

We współczesnej Polsce idea ta została podjęta po porozumieniach sierpniowych 1980 r., zwłaszcza przez środowiska solidarnościowe. Wprowadzenie stanu wojennego umocniło centralistyczną wizję oświaty. Nie oznaczało jednak kresu inicjatyw nauczycielskich. Znakiem rozpoznawczym tych zmian było powołanie w 1987 r. Społecznego Towarzystwa Oświatowego. Uspołecznienie

¹ *Edukacja obywatelska w Europie*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego Komisji Europejskiej, Warszawa 2012; M. J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014; B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

oświaty zostało usankcjonowane prawnie po przełomie ustrojowym 1989 r. Symbolicznym wyznacznikiem wagi idei uspołecznienia było zastąpienie w nowej ustawie o systemie oświaty z 1991 r. dotychczasowego pojęcia „szkoła państwowa” przez pojęcie „szkoła publiczna”. Innymi słowy, szkoła nie jest już dłużej szkołą państwową, miejscem władztwa dominującej opcji politycznej, lecz jest szkołą publiczną, a więc własnością i sprawą całego społeczeństwa.

Rozstrzygnięcie takie spowodowało szereg dalszych postanowień i działań. W kolejnych latach organami prowadzącymi dla szkół stały się jednostki samorządowe, będące reprezentacją społeczności lokalnych; instytucja kuratora została ograniczona do funkcji nadzoru pedagogicznego, wzmocniono – przynajmniej formalnie – znaczenie woli uczniów i rodziców, spluralizowano programy nauczania. Nie wnikać obecnie w szczegóły tych zamian. Niewątpliwie miały one często wymiar fasadowy. Co do zasady, nie udało się stworzyć w skali kraju dobrze funkcjonujących rad szkół, które mają inny status prawny aniżeli tradycyjne rady rodziców. Zróżnicowanie programów szkolnych spowodowało się w gruncie rzeczy do pluralizmu domów wydawniczych. Stwierdzenie to nie oznacza bezpośredniej krytyki jakości nowych programów, podręczników i materiałów dydaktycznych, a jedynie wątpliwości co do tak realizowanej idei uspołecznienia. Powierzenie jednostkom samorządu terytorialnego roli organów prowadzących szkoły nie wiązało się z podniesieniem partycypacji obywatelskiej w kształtowaniu oświaty, a jedynie ze wzrostem wpływu lokalnych sił politycznych na jej funkcjonowanie. Wola władz gmin i powiatów determinuje bowiem zakres finansowania oświaty lokalnej, liczebność oddziałów szkolnych, wybór dyrektorów szkół, a szerzej – politykę kadrową. W nieco przerysowanej skali tak wdrażaną ideę uspołecznienia oświaty ilustruje następująca konstatacja: wiele jest przypadków, w których burmistrz czy wójt nie zostali ponownie wybrani ze względu na opóźnienia w budowie dróg bądź pozostałej infrastruktury technicznej, niewiele jest jednak takich, w których porażka wyborcza wiązałaby się z jakością prowadzonej polityki oświatowej.

Idea uspołecznienia i demokratyzacji szkoły dotyczy wzmocnienia uczestnictwa uczniów, rodziców, nauczycieli, a szerzej społeczeństwa, w decyzjach dotyczących działalności szkoły. Ta krótka charakterystyka wskazuje na ideał edukacji świadomej, odpowiedzialnej, partycypacyjnej, dyskursywnej i demokratycznej. W jej perspektywie musimy jednak postawić także pytania o mechanizmy, gwarantujące odpowiedzialne funkcjonowanie szkoły w sytuacji nieuniknionego wielogłosu różnych wizji. Są to także pytania dotyczące kryteriów decyzji oświatowych, a mianowicie: zasady większości i jej nieuchronnej dominacji, gwarancji praw mniejszości, relacji między popularnością rozstrzygnięcia oświatowego a jego merytoryczną zasadnością. Wysłuchiwanie głosu

„wszystkich” jest z jednej strony powinnością organizatorów oświaty, natomiast z drugiej – może grozić anarchią bądź dominacją rozwiązań, które preferują wyłącznie interes jednej, większościowej strony, bądź cel, który – niezależnie od pedagogicznej odpowiedzialności – odpowiada dominującym w danym momencie nastrojom społecznym. Mówiąc wprost: uspołecznienie i demokratyzacja szkoły nie mogą sprowadzać się do systemu referendalnego, w którym racja jest zawsze po stronie większości.

Z perspektywy pedagogiki refleksja nad ideą uspołecznienia szkoły powinna zatem obejmować nie tylko potencjalne i w mojej opinii niekwestionowane jej pożytki związane z dowartościowaniem podmiotowości i odpowiedzialności osób tworzących społeczność szkolną oraz demokratycznego charakteru szkoły, lecz również realne mechanizmy funkcjonowania uspołecznionej oświaty. I tak jak nowoczesna demokracja nie jest prostą władzą ludu (*demos* i *kratos*), opierającą się na dominacji większości, lecz jest demokracją przedstawicielską, bazującą na etycznym pryncypium praw człowieka, tak też szkoła nowoczesna i uspołeczniona musi opierać się na konkretnym instrumentarium demokratycznego życia. W niniejszym artykule chciałbym zastanowić się nad etycznym aspektem funkcjonowania szkoły uspołecznionej i demokratycznej, a więc szkoły – jak to się dzisiaj chętnie określa – wsłuchanej w głos własnej społeczności. Twierdzę, że etycznym kluczem do zrozumienia sytuacji takiej szkoły jest idea dobra wspólnego.

IDEA DOBRA WSPÓLNEGO I JEJ PODSTAWY ETYCZNE

Idea dobra wspólnego została sformułowana w filozofii antycznej i od tamtego czasu jest istotnym wyznacznikiem wielu koncepcji etyki filozoficznej. Koncepcje te różnią się między sobą. Nie zamierzam ich teraz relacjonować, a jedynie chcę zwrócić uwagę na ich wspólny mianownik, jakim jest dążenie do realizacji takich wartości i zadań, które będą budowały pomyślność wspólnoty i zarazem dawały szansę poszczególnym jednostkom na osiąganie zadowolenia w życiu społecznym. Tak więc istotą i jednocześnie największą trudnością idei dobra wspólnego jest pogodzenie interesu wspólnoty z interesem konkretnych jednostek. Z perspektywy historycznej można w tym względzie zauważyć zmianę akcentów. O ile w poglądach dawnych punktem odniesienia był przede wszystkim interes wspólnoty, której pomyślność miała być gwarantem pomyślności jednostki, o tyle obecnie zasadniczą kwestią jest dążenie do zbalansowania dobra jednostki i dobra społeczeństwa. Innymi słowy: społeczeństwo powinno być gwarantem dobrostanu jednostki, a realizacja woli i praw jednostki powinna służyć całej wspólnotie. Warto podkreślić,

że przynajmniej na poziomie teoretycznym idea ta jest rozwijana zarówno przez zwolenników lewicowo-liberalnej filozofii krytycznej, jak i przez orędowników personalizmu chrześcijańskiego.

Idea dobra wspólnego była wielokrotnie wykorzystywana instrumentalnie i ideologizowana. Działo się to wówczas, gdy synonimem wspólnoty stawała się wyłącznie jedna, zazwyczaj dominująca grupa społeczna. Dobro wspólne było ograniczone do dobra jednej klasy społecznej, jednego narodu czy jednej religii. Takie ideologiczne ujęcie jest w rzeczywistości zaprzeczeniem idei dobra wspólnego. Podkreślmy, dobro wspólne to dobro całej wspólnoty i dobro wszystkich jednostek tworzących tę wspólnotę. Niewątpliwie taka idea musi uwzględniać zróżnicowania aksjologiczne i kulturowe poszczególnych wspólnot, zarazem jednak – przynajmniej w dzisiejszym kontekście – nie może utracić perspektywy uniwersalnej, a więc perspektywy całości rodzaju ludzkiego. Stąd też we współczesnej etyce, ale także i pedagogice, są podejmowane próby sformułowania bazy aksjologicznej, która mogłaby stanowić punkt odniesienia także – co może brzmieć nieco patetycznie – dla całej ludzkości jako wspólnoty wspólnot. Klasycznymi przykładami jest projekt etosu światowego czy koncepcja uniwersalnych minimów etycznych, tzw. minima moralia.

Dobro wspólne nie jest kategorią oczywistą i bezsporną. W moim przekonaniu, jest to wartość dyskursywna, deliberatywna, wymagająca nieustannej debaty i uzgodnień. Dlatego też obecnie skoncentruję się na ukazaniu dwóch zasadniczych warunków etycznych realizacji tej idei. W moim przekonaniu, dyskusja dotycząca konkretnych treści wypełniających ideę dobra wspólnego musi opierać się na dwóch przesłankach formalnych, a więc takich, które określają nasze nastawienie do drugiego człowieka i do wspólnoty jako takiej. Przesłankami tymi są: imperatyw kategoryczny Immanuela Kanta, etyka odpowiedzialności, tutaj zilustrowana poglądami Alberta Schweitzera, oraz etyka dialogu i wzajemnego uznania, rozwijana zarówno w tzw. filozofii dialogu, jak i w różnych nurtach socjologii i filozofii społecznej z tzw. szkołą frankfurcką na czele.

Kant jest postacią symboliczną. Jeżeli mówimy, że filozofia oświecenia wręcz w dosłownym znaczeniu przeorała mentalność społeczną, to nie można w tej pracy nad zmianą świadomości społecznej pominąć Kanta. Dla filozofów i teologów, a szerzej dla humanistów, fundamentalne znaczenie miała jego teoria poznania albo dokładniej – transcendentálna krytyka tradycyjnych teorii poznania, i to zarówno teorii empirycznej, jak i metafizycznej. Kant nie ograniczył swojej filozofii wyłącznie do problemów epistemologicznych, lecz podjął również kwestię zastosowania rozumu do rozstrzygnięć dokonywanych w praktyce życiowej. W tym kontekście sformułował tzw. imperatyw kategoryczny, który w mojej opinii można uznać za for-

malną zasadę idei dobra wspólnego: „Postępuj tak, żeby maksyma twojej woli zawsze mogła być uważana zarazem za zasadę powszechnego prawodawstwa”². Innymi słowy, chodzi o postępowanie zgodne z takimi zasadami, co do których chcielibyśmy jednocześnie, aby stały się one prawem powszechnie obowiązującym. Ujęcie takie zakłada z jednej strony wolność jednostki, natomiast z drugiej – jej gotowość do uwzględnienia interesu ogółu. Zauważmy, że imperatyw kategoryczny nie wyznacza treściowo zasad postępowania, a jedynie formuluje od strony formalnej proces podejmowania decyzji.

Stosowanie imperatywu kategorycznego jest integralnie związane z wolnością i odpowiedzialnością jednostki. Inaczej mówiąc, konkretne rozstrzygnięcia etyczne nie mogą ślepo odwoływać się do kodeksów etycznych, lecz muszą być przepuszczone przez filtr jednostkowej odpowiedzialności. W filozofii stanowisko takie jest nazwane etyką odpowiedzialności. Jest to pozycja, która stara się przezwyciężyć napięcie pomiędzy tzw. etyką zasad, dążącą do ustalenia szczegółowego i uniwersalnego kodeksu postępowania, niezależnie od kontekstu sytuacyjnego, a tzw. etyką sytuacyjną, często o orientacji egzystencjalnej, która podkreśla niepowtarzalność każdej sytuacji i dokonywanych w niej wyborów.

Przykładem etyki odpowiedzialności jest koncepcja Alberta Schweitzera, filozofa, teologa protestanckiego, muzykologa, lekarza i laureata Nagrody Nobla. Schweitzer był przekonany, że wyboru pomiędzy dobrem i złem nie można sprowadzić do twierdzeń zapisanych w kodeksach etycznych bądź prawnych. Źródłem rozstrzygnięć etycznych nie może być bowiem prawo zewnętrzne, lecz wewnętrzne, i to takie, które jest zakorzenione w uniwersalnym doświadczeniu człowieka: „Prawdziwa filozofia musi wychodzić z najbardziej bezpośredniego i najdalej sięgającego faktu świadomości: Jestem życiem, które pragnie żyć, pośród życia, które pragnie żyć... Etyka polega więc na tym, że przeżywam pragnienie okazywania równie głębokiej czci dla życia w stosunku do wszelkiej woli życia, jak w stosunku do własnej. Tym samym dana jest podstawowa zasada moralna, zasada myślowo konieczna. Utrzymywać życie i działać na korzyść życia – oto, co jest dobre; niszczyć życie i ograniczać życie – oto, co jest złe”³. W ujęciu Schweitzera zasada (wartość) czci dla życia ma charakter uniwersalny. Dobrem jest wspieranie życia, natomiast złem – jego niszczenie bądź zaniechanie wsparcia. W tym sensie Schweitzer wskazał na wartość, która ma walor bezwzględного obowiązowania: to, co zachowuje i rozwija życie jest dobre, to, co je ogranicza bądź niszczy – jest złe. Bezwzględne obowiązanie wartości szacunku wobec życia nie oznacza pozycji fundamen-

² I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002, s. 46.

³ A. Schweitzer, *Filozofia kultury*, w: I. Lazari-Pawłowska, *Schweitzer*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976, s. 183-184.

talistycznej. Schweitzer był myślicielem świadomym niejednoznaczności wyborów egzystencjalnych i moralnych. Z jednej strony nie chciał relatywizować decyzji etycznych, wszak wskazywał na wartość bezwzględną, jaką jest szacunek wobec życia. Z drugiej jednak – miał świadomość, że ludzkie decyzje nie są podejmowane na partyturze jasno określonego dobra i jasno określonego zła. Decyzje te dotyczą często sytuacji wyboru między takimi samymi wartościami, np. możliwości pomocy tylko jednemu człowiekowi w sytuacji, gdy na tę pomoc oczekuje wielu. Innymi słowy, pomagając jednemu, nie jesteśmy w stanie pomóc drugiemu, wykraczając tym samym przeciwko podstawowej wartości. Sytuacja konfliktu etycznego ma dla niego wartość szczególną. To właśnie konflikt etyczny i świadomość niemożności sprostania podstawowej wartości szacunku wobec życia stają się źródłem moralności i istotą człowieczeństwa. Etyka nie jest po to, aby rozstrzygać za człowieka konflikty, lecz po to, aby mu je uświadamiać. Człowiek, kierując się w sposób autonomiczny własną odpowiedzialnością, musi sam podejmować decyzje w sytuacjach konfliktów etycznych. Oznacza to, że sam decyduje o tym, w jakim stopniu i w jakiej sytuacji buduje życie, a w jakiej sytuacji jest zmuszony z tego budowania zrezygnować, a tym samym – obciążyć winą własne sumienie. Schweitzer pisał: „Nie wolno nam nigdy utracić wrażliwości. Żyjemy w prawdzie, jeśli coraz głębiej przeżywamy konflikty. Czyste sumienie jest wynalazkiem diabła”⁴. Doświadczenie to jest źródłem wrażliwości moralnej, która w powiązaniu z etycznym pryncypium kantowskiego imperatywu kategorycznego staje się gwarantem odpowiedzialnych wyborów służących realizacji dobra wspólnego.

Trzecim fundamentem etosu dobra wspólnego jest etyka dialogu i wzajemnego uznania. Była ona rozwijana z różnych pozycji filozoficznych. W klasycznej filozofii dialogu fundamentem etycznym jest rozumienie człowieka jako bytu relacyjnego⁵. W życiu relacyjność ta często traktowana jest w kategoriach odhumanizowanych. Oznacza to, że ludzie wkraczają w relacje z innymi ludźmi, traktując tych drugich przedmiotowo i instrumentalnie. Humanistyczne ujęcie człowieka i świata musi zasadzać się na relacyjności odmiennej, a mianowicie na relacyjności osobowej i dialogicznej. Innymi słowy, człowiek powinien odkrywać w drugim jego niepowtarzalne i etyczne „Ja”. Drugim człowiekiem nie możemy instrumentalnie dysponować. Ludzi powinien łączyć dialog i kultura rozmowy, a nie odpersonalizowana technologia rozkazów i instrumentalnego zarządzania. Dostrzeganie w drugim człowieku właśnie człowieka staje się źródłem moralności, z którego wynika etos wzajemnego uznania.

⁴ Tamże, s. 192.

⁵ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.

Idea etosu wzajemnego uznania stała się podstawą koncepcji społeczeństwa demokratycznego, sformułowanej na gruncie tzw. szkoły frankfurckiej⁶. Nie wnikając w szczegóły tego wielowątkowego nurtu, warto podkreślić jego etyczne podstawy. Celem było opracowanie modelu społeczeństwa jako wspólnoty wolnych i dojrzałych jednostek, które łączy komunikacja, nieustanna debata dotycząca negocjowania podstawowych zasad organizacji życia społecznego. Idealny model społeczeństwa jako wspólnoty komunikacyjnej został uznany za wzorzec transformacji społecznej. Pomijając drobiazgowy analizy mechanizmów społecznych i politycznych, warunkujących ową transformację, wskażemy obecnie na podstawowy warunek etyczny tworzenia wspólnoty komunikacyjnej. Tym warunkiem jest etyka wzajemnego uznania. Bez uznania prawa drugiego człowieka do artykulacji własnych przekonań nie można budować wspólnoty międzyludzkiej. I nie chodzi tutaj o prostą statystykę różnych głosów, lecz o tworzenie takich warunków życia, w których potrafią się odnaleźć możliwie wszyscy obywatele. W tym sensie dobro wspólne staje się rdzeniem organizacji życia społecznego w kategoriach wspólnoty komunikacyjnej. Mamy tutaj do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym: dobro wspólne przyświeca procesom komunikacji we wspólnocie wolnych jednostek, a zarazem jego określenie i realizacja wymagają nieustannej rozmowy.

Konkludując przedstawione wywody, wyrażam przekonanie, że dobro wspólne jest związane z kulturą komunikacji i rozmowy. Etycznym fundamentem tej kultury jest etyka wzajemnego uznania, myślenie w duchu imperatywu kategorycznego i etyki odpowiedzialności.

SZKOŁA DLA WSZYSTKICH JAKO DOBRO WSPÓLNE

Refleksja o charakterze etycznym przekłada się wprost na namysł nad funkcjonowaniem szkoły współczesnej. Jakże często, zwłaszcza w kwestiach aksjologicznych czy światopoglądowych, szkoła wsłuchuje się w realny bądź wymaginowany interes większości. Co więcej, taką pozycję uzasadnia się współczesnymi ideami uspołecznienia i demokratyzacji szkoły. Przerysowując kontury, można stwierdzić, że także część współczesnych dyktatur miała sankcję demokratyczną w znaczeniu wyboru większości obywateli. Ten – powtórzmy – przerysowany przykład uświadamia nam jednak, że społeczeństwo demokratyczne to coś więcej aniżeli prawo większości. Nie przez przypadek instytuty pedagogiczne

⁶ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, tłum. A. M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1-2, Warszawa 1999-2002.

zajmujące się edukacją demokratyczną noszą nazwę instytutów edukacji obywatelskiej bądź edukacji demokratycznej i praw człowieka. Oznacza to, że demokracja nie może zostać sprowadzona do formalnych procedur wyrażania opinii, lecz musi opierać się na etycznych podstawach życia obywatelskiego, na prawach człowieka, a w świetle naszych wywodów – na etosie życia wspólnego. Istotą tego etosu jest balansowanie różnych interesów, interesów większościowych i mniejszościowych. Dobro wspólne zakłada więc istnienie mentalności inkluzyjnej, włączającej, a nie wykluczającej. Nie da się tego zagwarantować legalistycznie, przez drobiazgowy zbiór przepisów prawnych. Realizacja dobra wspólnego ma przede wszystkim fundament etyczny i jest związana z określonym sposobem pojmowania siebie i świata oraz z określoną wrażliwością moralną.

W tym miejscu powstaje pytanie o to, kto ma być gwarantem bądź strażnikiem „szkoły dla wszystkich” jako miejsca realizacji dobra wspólnego. W moim przekonaniu, takim strażnikiem powinno być państwo. Przykładem może tutaj służyć republikański ustrój Francji. Polski obyczaj polityczny przekonuje jednak, że bardzo często pojęcie państwa staje się synonimem polityki dominującej opcji. Oznacza to, że państwo nie pełni funkcji gwaranta dobra wspólnego. Wydaje się, że dominuje u nas pogląd o istnieniu głównej, normatywnej i narodowej tradycji aksjologiczno-interpretacyjnej, otoczonej tradycjami satelitarnymi. Te drugie mają oczywiście prawo bytu, ale ich prawo głosu jest ograniczone. Tytułem ilustracji przytoczę dwie wymowne, ale i bardzo skomplikowane kwestie: Jakie jest miejsce narracji regionalnych, np. narracji z perspektywy Śląska, w szkolnej narracji o dziejach Polski? Jaka jest pozycja uczniów innowierców bądź ateistów w uroczystościach szkolnych, którym w części szkół nadaje się koloryt religijny, poczynawszy od tradycji święcenia sztandaru, a więc symbolu całej społeczności szkolnej, a na elementach liturgicznych oficjalnych akademii szkolnych skończywszy?

Już te dwa pytania odsłaniają sens i konieczność traktowania szkoły jako dobra wspólnego. Skoro w naszych warunkach państwo w sposób ograniczony pełni funkcję gwaranta takiego funkcjonowania szkoły, jego strażnikiem powinna stać się sama szkoła, zwłaszcza szkoła publiczna jako „szkoła dla wszystkich”. Wymaga to jednak od dyrekcji szkół i samych nauczycieli zdefiniowania swojej roli zawodowej nie tylko w kategoriach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, lecz również publicznych. Szkoła jest bowiem instytucją publiczną, a nauczyciel – funkcjonariuszem publicznym. Pod pojęciem „publiczny” kryje się nie tyle rozumienie szkoły jako formy urzędu, a nauczyciela jako urzędnika, ile przede wszystkim rozumienie instytucji szkoły i zawodu nauczycielskiego jako gwarantów realizacji dobra wspólnego. Tylko działając *pro publico bono*, szkoła publiczna może stać się rzeczywiście „szkołą dla wszystkich”.

**Społeczno-kulturowe
uwarunkowania kodeksu
etyki zawodowej
nauczycieli**

53

Tomasz Sobierajski

Tworzenie kodeksów etyki zawodowej wzbudza zazwyczaj wiele emocji. Są osoby, które uważają, że jest to zbędna procedura, ponieważ moralność ma charakter „uniwersalny”, a wprowadzone do kodeksu zapisy nigdy nie będą reprezentowały głosu całego środowiska. Co więcej, poszczególne punkty zawarte w kodeksie mogą stać się orężem walki z codziennymi, utartymi (choć nie zawsze akceptowanymi społecznie) praktykami, stosowanym przez daną grupę zawodową. Inni twierdzą, że wprowadzenie kodeksu etyki zawodowej jest kluczowe dla poprawnego i sprawnego wykonywania danego zawodu. Zawarte w kodeksie zapisy mają bowiem moc „odwoławczą” dla dylematów etycznych, z którymi dana grupa zawodowa się spotyka, pozwalając na ich rozwiązanie.

Jednak spory wokół kodeksów etyki zawodowej nie przebiegają jedynie na poziomie wertykalnym, dzieląc ludzi na ich zwolenników lub przeciwników. Biegają również horyzontalnie, wywołując u jednych i u drugich obawy, na przykład, wobec prawnego umocowania kodeksu etyki zawodowej. Niekiedy wydaje się, że kodeks etyki jest przez dużą część danej grupy profesjonalistów postrzegany bardziej jako narzucona przez reprezentację środowiska procedura nakazowo-odwoławcza, niż spis zagadnień, mający pobudzać do moralnej refleksji. Nie rozumieją charakteru i celu kodeksu, w związku z tym narastają u nich obawy, a w konsekwencji zanika potrzeba tworzenia tego typu procedury.

ETYKA ZAWODU JAKO REFLEKSJA MORALNA

Tym bardziej dyskusja nad zapisami kodeksu etycznego dla danego zawodu – a w szerszej perspektywie zabarwiona aksjologicznie dyskusja na temat roli danej profesji w ponowoczesnym społeczeństwie – ma ogromne społeczne znaczenie. I nie chodzi tu, jak pisze Zygmunt Bauman, o porzucenie „typowo nowoczesnej metody zajmowania się problemami moralnymi”¹, która objawiała się reagowaniem „na wyłaniające się moralne kłopoty wzmocnionym wysiłkiem ustawodawczo-normatywnym w polityce i coraz gorliwszym poszukiwaniem absolutów, powszechników i fundamentów etycznych w dociekaniach filozoficznych”².

Dylematy etyczne w swoim podstawowym zakresie nie ulegają zmianie. Zmianie ulega natomiast społeczno-kulturowe podłoże, w którym te dylematy są osadzone. Co więcej, zmiana ta jest ciągła, choć nierównomiernie rozłożona w czasie, uzależniona od wewnętrznych i zewnętrznych przemian gospodar-

¹ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2012, s. 9.

² Tamże.

czych i politycznych. Dlatego też sprawa kodeksów etycznych, a konkretnie zawartych w nich zapisów, powinna być poddawana co jakiś czas refleksji, dyskusji, namysłowi środowiska, którego te zapisy dotyczą.

Ale czy to oznacza, że każdy zawód powinien dążyć do tego, żeby tworzyć swój własny kodeks zawodowy? Bo przecież zmiany społeczno-gospodarcze dotyczą wielu, jeśli nie większości zawodów, i mają wpływ na charakter danych profesji. Z jakiego powodu jedne zawody nieustannie powracają do rozmów na temat kodeksu etycznego, a inne nie zajmują się tym wcale? Czy przedstawiciele jednych zawodów są bardziej „wrażliwi moralnie” niż inni? A może wręcz przeciwnie, tworzą zapisy kodeksowe w ramach etyki zawodowej, żeby mieć usprawiedliwienie dla swojego niecnotliwego postępowania w codziennej praktyce? Otóż po dwakroć nie. Nie ma bardziej i mniej „wrażliwych moralnie” zawodów, a kodeks etyczny nie może służyć usprawiedliwianiu nagannego moralnie postępowania.

W moim odczuciu, kodeksy etyki zawodowej dotyczą i są ważne dla tych profesji, w których mamy do czynienia z godnością, rozumianą w sensie czci czy „obywatelskości” w ujęciu Arystotelesa³. Mowa tu o takich zawodach, jak: prawnik, lekarz, pielęgniarka, nauczyciel. Ale nie tylko. W związku z rozszerzeniem perspektywy moralnej w ostatnich latach pojęciem godności zostali objęci nie tylko ludzie, ale również zwierzęta. Nie dotyczy to jednak tylko pojęcia „osoby”, czyli człowieka, oraz zwierząt, które w ramach prawa niektórych krajów są „osobami nie będącymi ludźmi” (jak orangutany w Argentynie czy delfiny w Indiach). Odnosi się to do całego świata zwierząt oraz – zgodnie z niektórymi doktrynami religijnymi – komórek ludzkich w różnych stadiach rozwoju. Zatem kodeksy etyki zawodowej są ważne (na poziomie skrzyżowania postaw moralnych przedstawicieli danych zawodów z określonymi postawami społecznymi i prawodawstwem) również dla zawodów, które w swojej pracy mają do czynienia z wszelkim biologicznym istnieniem. Mowa tu na przykład o weterynarzach czy pracownikach laboratoriów medycznych oraz farmakologicznych, przeprowadzających doświadczenia na zwierzętach i komórkach. Co ważne i warte podkreślenia, tworzenie kodeksów etycznych ma zazwyczaj charakter oddolny i wychodzi od samego środowiska, niezależnie od pierwotnych intencji wnioskodawców. Dla jednych może to być potrzeba stworzenia, jak zauważył Wojciech Pawlik, „minimum moralnego”⁴, dyscyplinującego uprawiających dany zawód, a dla drugich – „instrument wychowywania środowiska”⁵.

³ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, PWN, Warszawa 2007.

⁴ W. Pawlik, *Niecnota uregulowana*, „Etyka” 1994, vol. 27, s. 172.

⁵ Tamże.

Tym samym jestem zdania, że sam postulat stworzenia kodeksu etyki zawodowej dobrze świadczy o przedstawicielach danego zawodu w tym sensie, że mówi o jego refleksyjności i rozumnym (nie mylić z rozumowym) podejściem do rzeczywistości społecznej. Niestety nie we wszystkich środowiskach zawodowych mających do czynienia z „istnieniem biologicznym” dochodzi do tej głębszej refleksji. Na przykład nic mi nie wiadomo na temat kodeksu etycznego środowiska właścicieli farm zwierząt. Być może – jak błyskotliwie zauważył Zygmunt Bauman – wprawdzie „rozum jest powszechnym ludzkim dobrodziejstwem, jednak podobnie jak w innych przypadkach także w sferze rozumu jedni są «równiejsi» od innych”⁶. Nie warto jednak tracić nadziei.

Nikogo nie dziwią zatem, a często są wręcz społecznie oczekiwane, refleksje nad etyką zawodową lekarzy czy nauczycieli. Zarówno spawacz, jak i nauczyciel – jako ludzie i członkowie społeczeństwa – podlegają „uniwersalnym” normom moralnym. Jednak w przypadku nauczyciela paleta dylematów moralnych rozszerza się, ponieważ w jego pracę wpisane jest (współ)oddziaływanie na „czynnik ludzki”, będący podzbiorem precyzowanego przeze mnie wyżej „czynnika biologicznego”. Oba zawody podlegają pewnym normom „technicznym” – dla spawacza będzie to na przykład zasada kolejności wykonywanych spoin, a dla nauczyciela realizacja programu nauczania dla danej klasy w ramach danego przedmiotu. Normy te mogą tworzyć dylematy moralne na poziomie uczciwego wykonania lub nie narzuconych norm „technicznych”. Spawacz będzie miał na przykład dylemat dotyczący wykorzystania gorszego materiału do spawania, dzięki czemu zmniejszy nakład pracy własnej, a nauczyciel może mieć problem, czy poszerzyć dany program o inne treści, zdając sobie sprawę z tego, że zwiększy się liczba godzin, które poświęci na przygotowanie się do lekcji i na ich realizację. Przy czym w przypadku nauczyciela liczba dylematów moralnych może ulec wielokrotnieniu, nie tylko w aspekcie norm „technicznych”, ale każdych innych, ponieważ w swojej pracy bezpośrednio oddziałuje na „czynnik biologiczny”, od którego dostaje bezpośrednią lub odroczoną w czasie odpowiedź. Są to kwestie obce spawaczowi.

Wracając do sedna rozważań na temat etyki zawodowej, warto brać pod uwagę to, że nie można być zogniskowanym jedynie na jej kodyfikacji. Należy bowiem, co zauważył Krzysztof Kiciński, skupić się na dwóch zagadnieniach, po pierwsze, na wyodrębnieniu „etyk zawodowych jako zjawiska specyficznego stosunku do etyki ogólnej i funkcjonującej w społeczeństwie moralności”⁷ oraz, po drugie, „formalizowaniu owych etyk w postaci np. kodeksów, które

⁶ Z. Bauman, *Etyka...*, op. cit., s. 43.

⁷ K. Kiciński, *Etyka zawodowa a kodeks*, „Etyka” 1994, vol. 27, s. 174.

mają obowiązywać przedstawicieli określonej korporacji zawodowej”⁸. Ta kolejność myślenia i postępowania w procesie refleksji nad ramami etyki zawodowej jest o tyle ważna, że wiele norm wpisanych w etykę ogólną jest paradoksalnie zbyt ogólnie sformułowanych, „by mogły jednoznacznie określać postępowania w specyficznych dla danego zawodu sytuacjach”⁹. Tym bardziej że – jak pisze dalej Krzysztof Kiciński – niektóre grupy zawodowe „dopracowały się własnej etycznej podkultury, stanowiącej swego rodzaju operacjonalizację norm i wartości etyki ogólnej, dokonaną pod kątem sytuacji i zachowań specyficznych dla danego zawodu”¹⁰. Zatem jeśli myślimy o etyce zawodowej w kontekście narzędzia do rozstrzygania dylematów etycznych, etyka ogólna jest często niewystarczająca. Codzienne przypadki, charakterystyczne dla pracy w ramach danej profesji, są zbyt szczegółowe dla ogólnie zarysowanych norm. Można je zapewne łatwo przypisać do większego zbioru zasad, ale nie będzie to pomocne w rozwiązywaniu konkretnego dylematu moralnego czy sytuacji konfliktowej.

KODEKS ETYKI ZAWODU NAUCZYCIELA JAKO UŚWIADOMIONA KONIECZNOŚĆ

Debata dotycząca etyki zawodu nauczyciela nie jest niczym nowym i toczy się na różnych łamach od wielu lat. Wobec nauczycieli stawiane są szczególnie wysokie wymagania, ponieważ to oni są – obok rodziców – najsilniejszymi transmitterami uznawanych społecznie (w danym czasie) wartości. Chcę podkreślić znaczenie aspektu dziejowego (danego czasu) w tym kontekście, ponieważ „dla każdej ery dałoby się wskazać kilka pojęć stanowiących istotę panującego wówczas światopoglądu – stałych punktów, będących miarą wszystkiego innego. W czasach starożytnych były to cnoty w rodzaju sprawiedliwości i męstwa; w średniowieczu były to wartości o charakterze religijnym, takie jak: wiara, łaska i Bóg; w osiemnastym wieku były to natomiast racjonalne koncepcje i słowa, takie jak: rozum, natura, prawo”¹¹. A zatem dyskusja nad uznawanymi wartościami w zawodzie nauczyciela, podjęta ćwierć wieku temu, dziś mogłaby

⁸ Tamże, s. 175.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ C. Demmke, T. Moilanen, *Efektywność dobrego rządzenia i etyki w administracji centralnej. Ocena wyników reform w kontekście kryzysu finansowego*, Europejski Instytut Administracji Publicznej, Warszawa 2011, s. 33 za D. Waldo, *The Administrative State*, Ronald Press, New York 1948, s. 19.

mocno stracić na aktualności. Bo jakie mocne aksjologicznie punkty możemy wyróżnić teraz, w połowie drugiego dziesięciolecia XXI wieku? Wiedzę? Godność? A może – co zapewne zaskakujące dla niektórych – rezyliencję czy elastyczność? I które z tych wartości powinny być przekazywane młodszemu pokoleniu przez nauczycieli, mając na uwadze to, że wychowują oni ludzi do przyszłości, a nie do teraźniejszości. Czy powinni skupiać się – w myśl aksjologicznego ujęcia Stanisława Ossowskiego – na wartościach uznawanych (godność) czy odczuwanych (elastyczność)¹²? Jedno jest pewne, wynikające z charakterystyki zawodu, wychowawcze aspekty pracy nauczycieli zmuszają czy też wymagają od nich samych szczególnego namysłu nad własną moralną postawą zarówno w szkole, jak i poza nią. Można bowiem odnieść wrażenie, że nauczyciele to grupa, od której pod kątem moralności społeczeństwo wymaga współcześnie dużo więcej niż na przykład od lekarzy, a nawet księży.

W związku z powyższym – jak to się dzieje w przypadku dyskusji nad kodeksem zawodowym dla każdej profesji, o czym pisałem powyżej – są osoby, które uważają, że niezbędne jest stworzenie bardzo „restrykcyjnego” kodeksu norm i zachowań nauczycieli, który będzie podstawą do rozwiązywania wszelkich konfliktów moralnych, z jakimi na co dzień spotykają się pracownicy oświaty. Inni twierdzą, że jakiegokolwiek kodyfikowanie etycznych postaw nauczycieli w znaczny sposób ograniczy ich wolność, osłabi pozycję zawodową i „zbiurokratyzuje” relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami.

Najwięcej jest jednak głosów „środka”, które przyjęcie kodeksu etyki zawodu nauczyciela uważają za normalną i dobrą praktykę, szczególnie w czasach, w których mamy do czynienia z erozją wartości. W efekcie wiele szkół i placówek (od przedszkoli przez szkoły podstawowe i ponadgimnazjalne po ośrodki szkolno-wychowawcze) zdecydowało się na stworzenie własnych kodeksów etycznych, które w mniejszym lub w większym stopniu odnoszą się do „uniwersalnych” wartości, przyświecających właściwej realizacji zadań przypisanych zawodowi nauczyciela.

W tych wewnętrznych kodeksach, różniących się między sobą formą i treścią, można wymienić trzy główne grupy norm regulujących:

- stosunek nauczyciela wobec ucznia,
- stosunek nauczyciela wobec rodziców ucznia,
- stosunek nauczyciela wobec innych nauczycieli – współpracowników i samej placówki, której jest pracownikiem.

W pierwszej grupie, dotyczącej relacji nauczyciel – uczeń, znajdują się między innymi takie normy, jak: „Nauczyciel respektuje prawa ucznia-dziecka, wy-

¹² S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 2000, s. 73.

rażone w Konwencji praw dziecka, a w szczególności prawa dotyczące edukacji”¹³, „Odnosi się [nauczyciel – T.S.] z przyjaźnią do ucznia”¹⁴, „Nauczyciel uznaje autonomię ucznia oraz jego rodziny”¹⁵, „Nauczyciel wychowuje w szacunku dla każdego człowieka i respektuje jego dobro osobiste”¹⁶, „Jako reprezentant świata dorosłych wobec dzieci i młodzieży, nauczyciel bierze na siebie odpowiedzialność za przekazywanie uczniom wartości, norm życia społecznego i wiedzy delegującej go społeczności”¹⁷, „Nauczyciel nie wykorzystuje dla własnych korzyści swojej pozycji zawodowej”¹⁸. W drugiej grupie, odnoszącej się do relacji nauczyciel – rodzice ucznia, można znaleźć następujące zapisy: „Nauczyciel pamięta, że pierwszymi i głównymi wychowawcami dzieci są rodzice, szanuje ich prawa oraz wspomaga w procesie wychowania”¹⁹, „[Nauczyciel – T.S.] dokłada wszelkich starań, aby zachęcić rodziców do aktywnego udziału w edukacji dziecka i wspierania procesu nauczania”²⁰, „Nauczyciel powinien zrozumiale przekazywać uczniowi i jego rodzicom lub opiekunom wiedzę o tym, jak rozpoznaje jego sytuację i problemy, oraz informować o celach swoich działań wychowawczych i dydaktycznych, stosowanych metodach, wynikach i ocenach uzyskiwanych przez ucznia oraz sposobach ich udostępnienia”²¹. Grupa trzecia to normy regulujące relacje na linii nauczyciel – pozostali nauczyciele, szkoła i inne władze. Przykładowe normy w tej grupie to: „Nauczyciel doświadczony winien otoczyć opieką

¹³ <http://www.sp7strzelce.wodip.opole.pl/kodeks_etyczny.pdf>, dostęp 9 grudnia 2015 r.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ <http://www.mechanik.slupsk.pl/magazyn_dok/wazne_dokumenty/kodeks_etyczny_nauczyciela.pdf>, dostęp 9 grudnia 2015 roku.

¹⁶ <http://www.zspajeczno.pl/index.php/nauczyciele/kodeks_etyczny-nauczyciela>, dostęp 9 grudnia 2015 roku.

¹⁷ <http://gim2.boleslawiec.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=569:kodeks-etyczny-nauczycielas-2&catid=36:dokumenty-wewntrzne&Itemid=317>, dostęp 9 grudnia 2015 roku.

¹⁸ <http://www.liceumzamoyski.pl/doc/kodeks_etyki_nauczycielskiej.pdf>, dostęp 9 grudnia 2015 roku.

¹⁹ <http://gim2.boleslawiec.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=569:kodeks-etyczny-nauczyciela-gs-2&catid=36:dokumenty-wewntrzne&Itemid=317>, dostęp 9 grudnia 2015 roku.

²⁰ <<http://sp.suchylas.pl/regulaminy/kodeks-etyki/>>, dostęp 9 grudnia 2015 roku.

²¹ <http://soswieszyn.biposwiata.pl/files/sites/46030/wiadomosci/130071/files/kodeks_etyczny.pdf>, dostęp 9 grudnia 2015 roku.

nauczycieli rozpoczynających pracę, służąc im radą i pomocą”²², „Nauczyciel nie powinien podważać autorytetu innych nauczycieli i pracowników oświaty”²³, „[Nauczyciele – T.S.] dokładają starań, by stać się częścią zespołu, w którym przestrzega się zasad dobrej organizacji pracy”²⁴, „Nauczyciel dokonujący oceny pracy podległego mu pracownika kieruje się okolicznościami natury merytorycznej”²⁵, „Nauczyciel zobowiązany jest do nierozpowszechniania informacji z posiedzeń rad pedagogicznych”²⁶, „Nauczyciel nie powinien podważać autorytetu innych nauczycieli i pracowników oświaty. Wszelkie uwagi o dostrzeżonych błędach w ich postępowaniu powinien przekazać bezpośrednio zainteresowanym”²⁷ czy „Nauczyciel powinien wymagać od innych nauczycieli nienagannego zachowania i kierowania się zasadami etyki zawodowej, ma obowiązek reagować na znane sobie odstępstwa od zasad etyki zawodowej ze strony innych nauczycieli”²⁸.

W cytowanych powyżej normach – będących składowymi wewnętrznymi szkolnymi kodeksów – znajdują się wartości, takie jak: godność, przyjaźń, odpowiedzialność czy szacunek. Normy te mają charakter uniwersalny i odwołują się zazwyczaj do powszechnie akceptowanych postaw społecznych. Ale pojawiają się również normy, których zadaniem jest rozwiązać konkretny problem związany z dyskrecją czy charakterem zależności między podwładnym a przełożonym. Powstałe na przestrzeni ostatnich lat w szkołach lub/i w przedszkolach wewnętrzne kodeksy etyczne zasługują na oddzielną, pogłębioną analizę. Z poznawczego punktu widzenia niezwykle interesująca jest ich geneza, forma i treść zapisów, a także oddziaływanie stworzonych dokumentów na życie szkoły i jej interesariuszy. Tymczasem biorąc pod uwagę ogólną liczbę wewnętrznych kodeksów tworzonych przez szkoły, można założyć, że debata nad kształtem „zewnętrznego” kodeksu etycznego odnoszącego się do profesji nauczycielskiej, stanowiącego odnośnik do kodeksów „wewnętrznych”, jest bardzo ważna i powinna być kontynuowana.

²² <<http://www.zspajeczno.pl/index.php/nauczyciele/kodeks-etyczny-nauczyciela>>, dostęp 9 grudnia 2015 roku.

²³ Tamże.

²⁴ <<http://sp2.wlc.pl/wp-content/uploads/2014/05/Kodeks-etykinauczyciela-i-pracownika-SP2.pdf>>, dostęp 9 grudnia 2015 roku.

²⁵ <http://nowoczesnaszkola.edu.pl/files/BIP/Kodeks_Etyki_Nauczycieli_052014.pdf>, dostęp 9 grudnia 2015 roku.

²⁶ <http://www.liceumzamoyski.pl/doc/kodeks_etyki_nauczycielskiej.pdf>, dostęp 9 grudnia 2015 roku.

²⁷ Tamże.

²⁸ <http://gim2.boleslawiec.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=569:kodeks-etyczny-nauczyciela-gs-2&catid=36:dokumenty-wewntrzne&Itemid=317>, dostęp 9 grudnia 2015 roku.

Dzięki zadaniom przewidzianym w ramach projektu realizowanego przez Związek Nauczycielstwa Polskiego – mowa tu głównie o konferencjach i towarzyszących im warsztatach – została stworzona przestrzeń do dyskusji dla nauczycieli zarówno co do konkretnych zapisów projektu kodeksu, przygotowanych przez Magdalenę Środę, a także co do roli zawodu nauczyciela we współczesnym świecie.

Poddany pod rozwałę nauczycieli projekt kodeksu etyki nauczyciela początkowo zawierał 6 grup norm, liczących ogółem 27 norm szczegółowych. Grupy te to:

- normy ogólne dotyczące zawodu nauczyciela (zawierające 6 norm szczegółowych);
- normy regulujące relacje z uczniami i uczennicami (zawierające 6 norm szczegółowych);
- normy odnoszące się do solidarności i prestiżu zawodu (zawierające 5 norm szczegółowych);
- normy odnoszące się do relacji z władzami (zawierające 5 norm szczegółowych);
- normy odnoszące się do relacji z rodzicami (zawierające 3 normy szczegółowe);
- normy odnoszące się do godności zawodowej (zawierające 2 normy szczegółowe).

Powyższe grupy norm i normy szczegółowe wpisane były w arkusze badań ewaluacyjnych, o wynikach których szczegółowo pisze Marta Ziemska w rozdziale pod tytułem „Kodeks etyki zawodowej nauczycieli w świetle badań ewaluacyjnych”.

Ostateczny projekt deklaracji/kodeksu etycznego po serii konferencji uległ pewnemu przeobrażeniu. Wymienione powyżej grupy norm pozostały, zmieniła się jedynie treść niektórych zapisów – i w paru przypadkach – liczba norm szczegółowych:

- normy ogólne dotyczące zawodu nauczyciela (zawierające 6 norm szczegółowych);
- normy odnoszące się do godności zawodowej (zawierające 2 normy szczegółowe);
- normy odnoszące się do solidarności i prestiżu zawodu (zawierające 4 normy szczegółowe);
- normy odnoszące się do relacji z władzami (zawierające 4 normy szczegółowe);
- normy odnoszące się do relacji z rodzicami (zawierające 4 normy szczegółowe);

- normy regulujące relacje z uczniami i uczennicami (zawierające 6 norm szczegółowych).

Kluczowym elementem rozważań nauczycieli podczas debat stały się wartości, które są lub powinny być przypisane do ich zawodu. Analizując materiały przygotowane przez Martę Ziemską i Tomasza Garstkę²⁹ na podstawie badań ewaluacyjnych oraz pracy warsztatowej z nauczycielami, warto i należy przyjrzeć się ze specjalną uwagą poszczególnym wartościom wpisanym w normy projektu kodeksu, a także zastanowić się nad tym, na ile ważne są one dla samych nauczycieli. Tym bardziej że nie mogą być one pustymi zapisami, ponieważ nauczyciel „musi być zdolny do refleksji nad znaczeniem swoich działań”³⁰, bo tylko dzięki temu będzie mógł dobrze wykonywać swój zawód.

MORALNE ROZDROŻE, CZYLI ROLA WARTOŚCI UZNAWANYCH I ODCZUWANYCH

Pojęcie wartości jest niezwykle ważne w socjologii zarówno pod kątem metodologicznym, jak i aksjologicznym. Pierwszy aspekt, o którym szeroko pisał Max Weber, odnoszący się do istotności i obiektywnej wiedzy społecznej przefiltrowanej przez istotę wartości³¹ nie jest głównym przedmiotem naszych rozważań. To, co interesuje nas dużo bardziej, to wartości wpisane w ramy socjologii moralności. Wartości w socjologii definiuje się najczęściej jako niemal niezmiennie, silne, podstawowe i niekiedy ukryte dyspozycje³². Kluczową sprawą w kontekście rozpatrywania wartości na gruncie społecznym jest pewnego rodzaju konsens społeczny, który „kształtuje się dzięki kapitałowi wspólnoty wartości”³³. Innymi słowy, żyjąc w społeczeństwie, zgadzamy się na „uznanie” określonego, jednolitego dla wszystkich systemu wartości, stanowiącego spo-

²⁹ Mowa tu o artykułach autorstwa Marty Ziemskiej i Tomasza Garstki, znajdujących się w drugiej części książki.

³⁰ E. Seghedin, *From the Teachers Professional Ethics to the Personal Professional Responsibility*, „Acta Didactica Napocensia” 2014, vol. VII, nr 4, s. 13.

³¹ M. Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, tłum. A. Kopacki, P. Dybel, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1998.

³² G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, PWN, Warszawa 2006, s. 416.

³³ Tamże.

łeczne spoiwo³⁴. Wartością może być idea, przedmiot, ale także niezależne od ludzkich ocen i sądów zjawisko czy kierunek motywacji³⁵. Wartości pojmowane są nierzadko jako „pragnienia”, ale – jak słusznie zauważył Stanisław Ossowski – pojęcie „pragnienia” jest nieostre, zatem „lepiej byłoby powiedzieć, że wartości pozostają w pewnym stosunku przyczynowym do przeżyć, których pragniemy doznawać lub których pragniemy unikać”³⁶. Co więcej, wartości „zostały poddane kontroli społecznej (...) [a – T.S.] środowisko społeczne stara się nam narzucić przekonanie o obiektywnym charakterze wartości, przynajmniej takich wartości, które się uważa za istotne i ważne”³⁷. Dlatego też należy bardzo wyraźnie podkreślić, że wartości „nie są abstraktami, lecz są standardami podlegającymi uwarunkowaniom miejsca i czasu”³⁸. Ta – poczyniona przez Jana Szymczyka – konstatacja ma ogromne znaczenie nie tylko z perspektywy badawczej i przyglądania się wartościom jako faktom społecznym, ale również z perspektywy „normotwórczej”, opierania kodeksów etycznych na konkretnych, uznawanych przez daną społeczność wartościach. Ponieważ – jak pisze Jan Szymczyk – wartości „to nie są gotowe instrumenty, które można w bezpośredni i racjonalny sposób użyć do osiągnięcia zamierzonych celów”³⁹, a co więcej, „nie są one dane jednostkom jako gotowe wytyczne ich życia, nie narzucają im jakiegoś wyraźnie ustalonego, skonkretyzowanego planu życiowego ani nie wytyczają drogi do sukcesów w społeczeństwie”⁴⁰. Rola wartości jest bowiem inna – po przyjęciu i zinternalizowaniu ich przez jednostki „stymulują do działania z nimi zgodnego i powstrzymują od działań im przeciwnych”⁴¹. To, że na podstawie określonych wartości stworzy się system norm wpisanych np. w kodeks etyczny, nie oznacza, że jednostki, których ten kodeks dotyczy czy też precyzyjniej – jest do nich skierowany – będą te wartości realizować. Co wcale nie wyklucza faktu, że będą te wartości uznawać.

Tym szczególnym, psychospołecznym, jednostkowym podejściem do wartości zajmował się Stanisław Ossowski, rozróżniając **wartości odczuwane**,

³⁴ Tamże.

³⁵ H. Świda-Ziomba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, ISNS UW, Warszawa 1995.

³⁶ S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 2000, s. 72.

³⁷ Tamże, s. 73.

³⁸ J. Szymczyk, *Wokół wartości i więzi społecznych Polaków. Wybrane aspekty i tendencje*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2010, vol. 53, nr 4, s. 8.

³⁹ Tamże, s. 5.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

związane silnie z naszymi pragnieniami, stanami emocjonalnymi, ulegające nieustannym zmianom⁴², oraz **wartości uznawane**, „czyli przedmioty, w stosunku do których żywimy przekonanie, że posiadają jakąś wartość obiektywną”⁴³. Zdaniem Stanisława Ossowskiego, zmiany na skali wartości odczuwanych „mogą być związane z różnorodnością stanów naszego organizmu [lub mogą być – T.S.] wynikiem zmian zachodzących w sferze naszych wyobrażeń albo wynikiem sugestii społecznych przy zmianie otoczenia”⁴⁴. Tymczasem wartości uznawane są względnie stałe, ważne dla całej społeczności, zinternalizowane i – nie rzadko – fundamentalne. Stąd też „bardzo często (...) zachowujemy się, jak gdyby kierowały nami wartości uznawane, a w gruncie rzeczy kieruje nami obawa skutków społecznych innego zachowania albo chęć uzyskania czyjejś pochwały”⁴⁵. Dlatego też wpisanie w kodeks etyki zawodu nauczyciela wartości takiej, jak szacunek nauczycieli do uczniów, może być uznawaną wartością (tego oczekuje się od nauczycieli w szkołach w XXI wieku), ale nie odczuwaną. Z drugiej strony można wpisać normę wypływającą z wartości, jaką jest autorytet nauczyciela, i ta wartość może być uznawana przez nauczycieli i społeczeństwo, w tym uczniów oraz rodziców, ale odczuwana tylko przez nauczycieli.

Jest jeszcze jeden ważny aspekt, o którym pisze Stanisław Ossowski, a który wypływa pośrednio z charakteru wartości uznawanych. Mowa tu o „fasadzie”⁴⁶, która opiera się na wartościach „uroczystych”⁴⁷, często tożsamyh z wartościami uznawanymi. Są bowiem wartości, takie jak na przykład godność, które mają charakter odświętny, na które nie zwraca się uwagi (niestety!) w codziennym życiu, gdzie wartość ma np. zarabianie pieniędzy czy zadowolenie z wykonanej pracy, czyli tzw. wartości „codzienne”⁴⁸. Zdaniem Stanisława Ossowskiego, fasada jest bardziej charakterystyczna dla środowisk inteligentnych, ponieważ w większym stopniu przywiązują one uwagę do tego, jak są postrzegane przez innych. Stąd też mój wniosek, że fasadowość może być bardzo charakterystyczna dla nauczycieli, którzy ze względu na wymogi swojej pracy niejako społecznie zmuszeni są do szczególnego zwracania uwagi na tzw. wartości wyższe. „W stosunku [bowiem – T.S.] do wartości uroczystych mamy przekonanie, iż jest to sfera nieporównanie ważniejsza od sfery wartości codziennych, tymczasem nasze reakcje uczuciowe mogą być z tym przekonaniem w niezgodzie – przeżycia związane z wartościami codziennymi często sil-

⁴² Tamże, s. 72.

⁴³ Tamże, s. 73.

⁴⁴ Tamże, s. 72.

⁴⁵ Tamże, s. 75.

⁴⁶ Tamże, s. 95.

⁴⁷ Tamże, s. 89.

⁴⁸ Tamże.

niej nas absorbują niż przeżycia związane z wartościami uroczystymi”⁴⁹. Warto o tym pamiętać przy konstruowaniu kodeksów etycznych – każdych, nie tylko tych, które dotyczą nauczycieli – a szczególnie przy „zapędach” traktowania kodeksów etycznych jako wykładni prawnych.

RÓŻNORODNY CHARAKTER DYLEMATÓW ETYCZNYCH ZAWODU NAUCZYCIELA

Nauczyciele w swojej codziennej pracy dydaktycznej stykają się z wieloma etycznymi dylematami, takimi jak: właściwe bądź niewłaściwe traktowanie uczniów, charakter relacji z rodzicami uczniów, odpowiedzialność za ucznia czy lojalność zawodowa względem innych nauczycieli. W związku z tym wydaje się, że niezależnie od tego, czy „odgórny” kodeks etyki zawodu nauczyciela będzie istniał czy też nie, niezbędne jest wprowadzenie nauczycieli w wieloaspektowy charakter norm moralnych, wartości uznawanych i odczuwanych oraz dylematów etycznych. Co więcej, adepci zawodu nauczyciela już w trakcie studiów powinni poznawać tę profesję również od etycznej strony, po to, by w przyszłości być lepiej przygotowanymi do pracy. Także nauczyciele z doświadczeniem powinni mieć możliwość, powtarzanej co jakiś czas, pracy warsztatowej, podczas której mogliby zmierzyć się z krytycznymi sytuacjami, jakie niosą za sobą dylematy etyczne. Wzmocniłoby to ich świadomość, a także dało narzędzia do umiejętnego zachowania się, poradenia sobie w danej, kryzysowej sytuacji. Tym bardziej że praca nauczyciela to nieustanny proces interakcyjny z innymi osobami (uczniami, rodzicami, współpracownikami), proces, który ma z natury rzeczy i zawodu charakter moralny. Zderzenie ocen moralnych, uznawanych wartości, oczekiwań społecznych, nacisków administracyjnych, etyki ogólnej, konfliktów wartości uroczystych z codziennymi, charakter fasady, wchodzenie w różne role społeczne, to „moralna” codzienność nauczycieli, na którą w wielu wypadkach nie są przygotowani.

Kika lat temu Orly Shapira-Lishchinsky na podstawie analizy prac wielu autorów na temat dylematów etycznych w zawodzie nauczyciela, a także własnych badań wśród nauczycieli, realizowanych techniką wywiadów zogniskowanych (FGI), stworzyła kategorię pięciu najczęściej spotykanych dylematów etycznych, z którymi mają do czynienia nauczyciele⁵⁰. Ujęła je w formie wypływających z praktyki zdarzeń z wyraźnie zarysowaną linią podziału. Pierwszy dylemat wynika z napięcia pomiędzy zachowaniem przez nauczyciela dobrego klimatu (w klasie, w szkole) a wymogami formalnymi, określonymi przez orga-

⁴⁹ Tamże, s. 95.

⁵⁰ O. Shapira-Lishchinsky, *Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice*, „Teaching and Teacher Education” 2011, vol. 27, s. 648-656.

nizację zasad nauczania w danej placówce lub w oświacie w ogóle. Mowa tu na przykład o elastyczności – dostosowywaniu się do szybkich zmian, co powoli, o czym już wspominałem, staje się wartością samą w sobie, a także o budowaniu zażyłych, ciepłych, familiarnych relacji z uczniami. Drugi typ dylematów rodzi się na linii sprawiedliwość dystrybucyjna a szkolne standardy. Przykładem na to mogą być sytuacje, kiedy nauczyciel skupia się szczególnie na jednym uczniu, ponieważ tego w danej chwili wymaga sytuacja (uczeń wybitnie zdolny lub potrzebujący dokształcenia), zamiast zastosować metodę równego podziału własnej wiedzy wobec wszystkich uczniów i traktowania ich jednakowo. Trzeci typ dylematów to sytuacja, w której dyskrekcja nauczyciela przeciwstawiona jest szkolnym zasadom. Zdarza się bowiem, że nauczyciele wiedzą o uczniu więcej lub coś, o czym nie wiedzą jego rodzice. Nierzadko stają się powiernikami dla swoich uczniów. Co zrobić w takiej sytuacji? Gdzie jest granica poufności międzyludzkiej i profesjonalizmu pedagoga? Czwarty typ dylematów to napięcie pomiędzy lojalnością koleżeńską a normami szkolnymi. Czy i kiedy można krytykować kolegów? W jakich sytuacjach reagować i komu o tym powiedzieć? Ostatni typ dylematów to sytuacja, w której postawa rodziców jest niezgodna z ogólnie przyjętymi standardami edukacyjnymi, a ich zachowanie narusza autonomię nauczyciela. Gdzie jest granica krytyki nauczyciela przez rodziców? Czy rodzice mają zawsze rację?⁵¹

Przedstawione wyżej kategorie dylematów nie wyczerpują wszystkich sytuacji konfliktowych, z którymi spotykają się nauczyciele w swojej pracy. Poza tym nie zawsze są one tak proste, a linia podziału tak wyraźnie zaznaczona. Przy czym niezmiennie od lat od nauczycieli w kwestiach moralnych wymaga się szczególnie dużo. Jak pisze Joanna Górnicka: „Nauczyciel nie może sobie pozwolić na własne, dowolne rozumienie dobra i zła, na odstąpienie «w wyjątkowej sytuacji» od zasad etyki ogólnej”⁵², a nauczyciel „naganny moralnie (...) jest człowiekiem szczególnie szkodliwym dla społeczeństwa; skutki jego działań są nie do naprawienia”⁵⁴. Parafrazując, naganny moralnie nauczyciel wychowuje moralnie nagannego ucznia. To duża odpowiedzialność, która powinna zostać zauważona przez decydentów i skłonić ich do refleksji nad tym, czy nauczyciele w Polsce są przygotowani do radzenia sobie z codziennymi dylematami etycznymi w pracy.

Moje rozważania w powyższym artykule zdają się prowadzić do konstatacji, do której – jak myślę – doszły również osoby realizujące projekt ZNP, w ramach którego został wypracowany projekt deklaracji etyki nauczyciela, że zbudowanie

⁵¹ Tamże, s. 652.

⁵² J. Górnicka, *W obronie kodeksów etyki zawodowej*, „Etyka” 1994, vol. 27, s. 188.

⁵³ Tamże.

kodeksu etycznego (niezależnie od jego nazwy) ze szczegółowymi wytycznymi nie jest bezcelowe. Wprawdzie oczekiwanie od tego rodzaju dokumentu mocy sprawczej, pozwalającej na rozstrzygnięcie każdego dylematu etycznego czy wynikającej z tego sytuacji konfliktowej, jest nieuzasadnione, niemniej nie warto, a nawet nie należy wycofywać się z budowy wskazówek etycznych dla nauczycieli.

Każda dyskusja nad moralnym charakterem zawodu nauczyciela, oparta na rzetelnych badaniach i analizie społecznej, z uwzględnieniem zmian kulturowych, zwiększa wiedzę etyczną nauczycieli. Dzięki temu mogą oni zrozumieć mechanizmy wpływające na ich pracę w kontekście ogólnych zasad moralnych, a końcowo wesprzeć ich w rozwiązywaniu codziennych etycznych dylematów. Niemniej należy porzucić wszelkie nadzieje na zbudowanie „samogrającego” kodeksu, który miałby zastosowanie i przełożenie na każdą konfliktową sytuację. Jak pisze Zygmunt Bauman: „Nie istnieją nienaruszalne zasady, które można by poznać, nauczyć się ich na pamięć i zastosować, by uciec z sytuacji bez wyjścia lub uchronić się przed posmakiem goryczy (...), który przychodzi nieproszony w ślad za podjęciem decyzji i jej urzeczywistnieniem”⁵⁴. Zatem to, co może najbardziej pomóc nauczycielom, to nieustannie pogłębiania wiedza etyczna służąca rozumieniu wartości i przekonań charakterystycznych dla dokonujących się społeczno-kulturowych przemian.

⁵⁴ Z. Bauman, *Etyka...*, op. cit., s. 49.

**Związek
jako przestrzeń
ścierania się
światopoglądów**

69

Ze Sławomirem Broniarzem,
prezesem Związku Nauczycielstwa Polskiego,
rozmawia *Jakub Rzekanowski*

Jakub Rzekanowski: Temat rozmowy „Związek a światopogląd” może się wydawać na pierwszy rzut oka zaskakujący, bo w potocznym przekonaniu Związek zajmuje się sprawami pracowników oświaty, a nie sprawami światopoglądowymi. Ale jeśli uświadomimy sobie, że światopogląd to zbiór przekonań, postaw, twierdzeń, ocen i norm dotyczących otaczającej nas rzeczywistości, to widzimy, że Związek, głosząc swoją wizję edukacji w Polsce, wizję dotyczącą roli nauczycieli w społeczeństwie, reprezentuje pewien światopogląd. Jak się kształtuje ten światopogląd? Wspólnota przekonań i wartości nie wyklucza przecież ścierania się poglądów.

Sławomir Broniarz: Jeśli podejmiemy do dyskusji światopoglądowej w bardzo potocznym rozumieniu tego słowa, czyli mając na myśli kwestie dotyczące np. religii, to taka dyskusja w Związku czasami pobrzmiewa, ale ona ma charakter incydentalny, wiąże się z jakimiś konkretnymi zdarzeniami. Natomiast jeśli chodzi o nasze przekonania i wartości dotyczące np. roli edukacji jako kreatora wychowania w demokracji, dla demokracji, w poczuciu obywatelskiej wspólnoty, to wydaje się, że tutaj w Związku jesteśmy jednomyślni. Jeśli rozmawiamy o zadaniach, o tym, jak edukować w poczuciu obywatelskości, naszej tożsamości społecznej i narodowej, wartości demokratycznych i humanistycznych, to pewnie każdy członek Związku ma w tym zakresie swój punkt widzenia. A czasem – powiem eufemistycznie – mamy tutaj trochę do nadrobienia, co pokazały dyskusje o przyjmowaniu uchodźców. We wrześniu 2015 r. wspólnie z organizacjami pozarządowymi (Polską Akcją Humanitarną, Fundacją na rzecz Różnorodności Społecznej) zaapelowaliśmy do premier i do Ministerstwa Edukacji Narodowej o poszanowanie prawa uchodźców i ich dzieci do edukacji. Napisaliśmy wtedy, że – cytuję – „jeśli dzieci uchodźców mają poczuć się w polskich szkołach dobrze, a ich rodzice mają mieć poczucie, że są one w naszych placówkach bezpieczne i szczęśliwe, należy już dziś przystąpić do stworzenia koncepcji kształcenia dzieci uchodźców i współpracy z ich rodzinami, należy także przygotować szkolenia dla nauczycieli”. Niestety, nasze wystąpienie nie spotkało się ze zrozumieniem wszystkich nauczycieli. A przecież nasza, licząca 110 lat organizacja narodziła się i działała początkowo w Polsce wielokulturowej i wielowyznaniowej. A w jednym z naszych związkowych dokumentów zapisano wówczas, że „ten ruch wielki wtenczas stanie się pięknym i imponującym, gdy stanie się federacją wszystkich w jednym zawodzie pracujących, bez różnicy wieku, płci, religii i narodowości”.

Wracając do głównego wątku, pojawiają się w Związku różnice zdań, natomiast cieszę się, że – jak już powiedziałem – dyskusja o sprawach światopog-

ładowych związanych z wyznawaną religią ma w Związku charakter marginalny, nie ma w tej sprawie debat masowych. Po prostu my się nie zajmujemy tym, kto jaką wyznaje religię, to jest prywatna sprawa naszych członków.

Czasem jednak to, co powinno być prywatne, staje się publiczne, np. gdy dochodzi do dyskryminacji mniejszości religijnych i osób niewierzących przez większość. Np. gdy wybór między zajęciami z religii i etyki w szkole staje się iluzoryczny. Czy na początku lat 90., gdy lekcje religii wróciły do szkół, nie było w tej sprawie kontrowersji w Związku?

Na pewno jesteśmy przeciwko wszelkiej dyskryminacji, a tolerancja, także religijna, jest nam bliska. Natomiast kwestie, takie jak stosunek do wiary, religii, były żywo dyskutowane w Związku przed II wojną światową. II Rzeczpospolita była państwem wielu kultur i wielu wyznań, dochodziło też do napięć i konfliktów na tym tle. Związek działał zgodnie z zasadą, o której już mówiłem, czyli był organizacją „wszystkich w jednym zawodzie pracujących, bez różnicy wieku, płci, religii i narodowości”. Bronił też świeckiego charakteru szkoły, np. w 1921 r., gdy Sejm pracował nad konstytucją marcową, parlamentarzyści wywodzący się ze Związku nie dopuścili do wprowadzenia do konstytucji zapisu o wyznaniowym charakterze szkoły, co spowodowało wieloletni konflikt z ówczesnymi partiami prawicy i hierarchami Kościoła katolickiego.

Natomiast to, co działo się w kraju na początku lat 90., było pewnego rodzaju odreagowaniem tego wszystkiego, z czym wiązał się okres 1945–1989 w historii Polski. Po zmianie ustroju wprowadzenie religii jako przedmiotu do nauczania w szkołach było jednym z symboli zerwania z przeszłością. Religia była przedmiotem politycznych działań. Związek starał się nie brać udziału w tej debacie. Nie pytano nas, jako organizacji zrzeszającej nauczycieli, czy religia powinna wrócić do szkoły czy nie. To była decyzja władzy politycznej. Natomiast dla nas ważne jest to, byśmy my, nauczyciele, dbali w szkołach o przekazywanie wartości demokratycznych, humanistycznych, tych, które wynikają nie tylko z Dekalogu. Niestety, zdarzają się takie sytuacje, kiedy zapominamy, że naszą podstawową i najważniejszą powinnością jest służyć drugiemu człowiekowi – nauczycielowi, pracownikowi oświaty, bez względu na jego zapatrywania polityczne, ideologiczne, światopoglądowe. Większość z nas o tym pamięta, ale czasem, gdy np. w szkole dochodzi do jakiegoś konfliktu z religią w tle, zwycięża „ideologia funkcjonalna”, by nie powiedzieć konformizm.

Są takie sytuacje; próbujemy je minimalizować, stąd szkolenia i akcje antydyskryminacyjne, które prowadzimy.

W ostatnich latach były przypadki nagonki na nauczycieli prowadzących edukację równościową, działania na rzecz równości płci. Nagonka prowadzona przez działaczy prawicy i księży odbywała się w ramach walki z gender w szkole. Związek występował w obronie atakowanych nauczycieli – w imię poszanowania godności i autonomii zawodu, w przekonaniu, że ani ksiądz, ani polityk nie powinni ingerować w nauczanie, zwłaszcza jeśli odbywa się ono zgodnie z podstawą programową. Jednak ZNP był za to krytykowany.

Tak było, jednak wydaje mi się, że ostatnie lata – choć czasami burzliwe i obfitujące w wydarzenia, które poruszały część moich koleżanek i kolegów – będą wkrótce wspomniane z rozrzewnieniem. Mówię to z żalem, ale w porównaniu z tym, czego możemy się spodziewać w wykonaniu nowej władzy, i co wygląda zdecydowanie groźniej, te incydenty z przeszłości będą jak zefirek, który zaledwie muskał fale owych ideologicznych oceanów.

Natomiast tym, co mnie zastanawiało przy okazji dyskusji o gender w szkole, była silna polaryzacja stanowisk w tej sprawie wśród członków Związku, między zwolennikami edukacji równościowej i tymi, którzy wyrazili swój sprzeciw, bo i takie głosy się pojawiły. To wynikało w dużej mierze z niezrozumienia roli, jaką pełni współczesny związek zawodowy nauczycieli. To my jesteśmy tymi, którzy mają „oświecić mroki” niewiedzy, walczyć z kołtuństwem. To my mamy mówić o tych wartościach, które powinny wynikać z edukacji, bez stygmatyzowania uczniów i nauczycieli. Niestety czasami decydowała rzeczywistość, co to – trawestując Wyspiańskiego – skrzeczy, oraz proza lokalnych uwarunkowań. Wydaje mi się, że tak nie powinno być.

Związek, broniąc takich wartości, jak powszechny dostęp do edukacji czy godność nauczyciela, uczestniczy w sporach światopoglądowych w naszym kraju. Postawy związkowców wynikają z ich przekonań dotyczących równości społecznej, demokracji, sprawiedliwości społecznej. Spójrzmy, jak ten problem wyglądał na przestrzeni 110 lat historii ZNP. Stosunek Związku do polityki edukacyjnej władz w II RP czy PRL kształtował się także w wyniku ścierania się przekonań wśród członków Związku. U zarania Związku zabierano głos w sprawie powinności nauczycielskich i norm, które powinny być ważne dla nauczycieli. Już sejm nauczycielski w 1919 r. postawił wysoko poprzeczkę, stwierdzając, że każdy nauczyciel powinien ukończyć studia. W 1926 r. uchwalono pierwszą ustawę o statusie nauczycieli. Z krytyki rzeczywistości społecznej, nędzy mas chłopskich i robotniczych wynikała walka o sied-

mioklasową powszechną szkołę. Choć pewne wartości były niewzruszalne, jak walka o prawo do edukacji – były różnice, jak te wartości realizować. Ścierały się różne nurty: lewicy związkowej bliskiej socjalistom, radykalnym ludowcom oraz nurt bliski obozowi sanacyjnemu... Czy tego typu spory ideowe i polityczne są żywe w dzisiejszym ZNP?

W jakimś sensie tak, ale są to spory podskórne, zindywidualizowane, związane z osobistymi poglądami politycznymi działaczy związkowych. To, że istniały one w II RP i były wówczas burzliwe, jest naturalne, bo Związek do swojej jedności organizacyjnej dochodził, łącząc różne nurty. I każdy z tych nurtów miał w swoim bagażu określone wartości światopoglądowe, określone tezy dotyczące nie tylko działalności Związku, lecz także opinie i poglądy na temat otaczającej nas rzeczywistości społecznej i politycznej. Mnogość organizacji nauczycielskich, które powstawały od 1905 r. i łączyły się, tworząc później ZNP, przekładała się na zróżnicowanie poglądów w Związku. Rzeczywiście, bardzo silne były nurty: ludowy, z natury rzeczy związany ze środowiskami kościelnymi, oraz piłsudczykowski. I one także wpływały na oblicze ideowe ówczesnego Związku. Ale spory ideowe w ówczesnej organizacji nauczycielskiej były też związane z wielkimi postaciami tamtego okresu, np. w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości większość ówczesnych związkowców darzyła podziwem Józefa Piłsudskiego, który został honorowym członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych, jednego z poprzedników ZNP.

■ Jak to wyglądało w okresie PRL?

To złożony temat. Spory, których nauczyciele byli świadkami w latach 20.–30., odeszły w przeszłość wraz z II RP. W okresie PRL Związkowi przyszło funkcjonować w zupełnie innych warunkach. Czasy były – jak wiadomo – trudne. Inne były możliwości wyrażania swoich opinii na temat polityki oświatowej w okresach zaostrzania kursu przez władze, inne w czasach odwilży. Związkowi pomagała jego historia i zasługi z przeszłości, ale także rola, jaką odgrywał na rzecz polskiej szkoły, walka z analfabetyzmem, udział w budowie szkół na tysiąclecie państwa polskiego, tzw. tysiąclatek. Próbował ocalić enklawy niezależności na tyle, na ile było to możliwe w systemie opartym na podporządkowaniu życia społeczno-politycznego partii.

Jak wiadomo, podczas II wojny światowej, pod okupacją niemiecką, Związek działał w konspiracji jako Tajna Organizacja Nauczycielska (TON), a nauczyciele pod egidą TON prowadzili tajne nauczanie, z czego jesteśmy po dzień dzień bardzo dumni. W 1945 r. – jak to zresztą napisaliśmy w jednej okoliczno-

ściowych publikacji na 110-lecie Związku – TON otrzymała zgodę nowych władz na przekształcenie się w Związek Nauczycielstwa Polskiego za cenę poszerzenia kierownictwa o przedstawicieli Polskiej Partii Robotniczej. Wpływy ideologiczne, którymi Związek był przesycony w latach 1945–1989, utrudniały czy wręcz w niektórych momentach uniemożliwiały mówienie własnym głosem o sprawach polskiej szkoły. Niemniej ZNP, na tyle, na ile mógł, walczył o sprawy socjalne nauczycieli, warunki pracy, system kształcenia pedagogów, mieszkania nauczycielskie; wspierał te zmiany w szkolnictwie, które były rozsądne i postępowe, upowszechniał wykształcenie. Starania Związku o poprawę statusu zawodowego nauczycieli znajdowały wyraz w uchwaleniu ustawy o prawach i obowiązkach nauczyciela (1956 r.), Karty praw i obowiązków nauczyciela (1972 r.) i wreszcie Karty Nauczyciela (1982 r.).

Mówi Pan, że Związek jest monolitem, jeśli chodzi o wartości i przekonania dotyczące wizji edukacji, roli nauczyciela w społeczeństwie. Żadne rysy na tym monolicie się nie pojawiają?

W dzisiejszych czasach do dyskusji wewnątrz ZNP dochodzi przy okazji różnych wydarzeń, które każą odpowiedzieć sobie na pytanie, jakim Związkiem jesteśmy. Czy potrafimy w praktyce bronić wartości demokratycznych i prawa jednostki do samostanowienia w otaczającej nas rzeczywistości? Mam wrażenie, że tak – potrafimy i czynimy to. Natomiast czasami pojawiają się wśród nas silnie zindywidualizowane poglądy dotyczące takich kwestii, jak gender, udział Kościoła w życiu publicznym, czy nasz stosunek do tego umownego Obcego. Rolą nauczyciela jest tworzenie podstaw do tego, by młode pokolenie było nasycone wartościami solidaryzmu społecznego, równości społecznej, otwartości na drugiego człowieka, z poszanowaniem jego odmienności. W tych sprawach jest monolit w naszym Związku. Jednak rysy na monolicie ujawniają się, gdy mamy do czynienia ze spektakularnym wydarzeniem społeczno-politycznym, które każe zadać sobie pytanie, po której jesteś stronie. Był np. spór w Związku o to, czy należy przyznać Medal KEN prałatowi Jankowskiemu. Dziś – tak jak już mówiłem – trwa debata na temat przyjmowania uchodźców i my jako nauczyciele mamy w tej sprawie ambiwalentny stosunek. Dzieje się tak, chociaż – moim zdaniem – postawa ksenofobiczna i zamykanie się na przybyszy z innych krajów nie przystoi współczesnemu człowiekowi, co wcale nie ogranicza naszego prawa do zachowania pewnej ostrożności. W historii tak bywało, że również Polacy byli uchodźcami, a z kolei po wojnie żyliśmy w Europie podzielonej żelazną kurtyną. Dziś zasieki, mury i kordony są w ludzkich sercach i głowach. Rolą nauczycieli jest pomóc w ich przewycięzaniu.

Współczesnym sporem, w którym różnice stanowisk wynikają także – oprócz kalkulacji politycznych – z wyznawanych wartości, przekonań, jest spór o gimnazja: likwidować je czy wspierać... W przeszłości, w latach 30., burzliwy spór dotyczył reformy jędrzejewiczowskiej, wprowadzającej sześcioklasową podstawówkę i czteroletnie gimnazjum. Jak przypomniano w wydanej z okazji 110-lecia ZNP publikacji historycznej pod redakcją dr. Bolesława Grzesia, reformę poparł wówczas prezes Związku Stanisław Nowak, ale za to delegaci na zjazd okręgowy w Poznaniu jednomyślnie wykluczyli ministra Janusza Jędrzejewicza ze Związku. Jak to jest dziś – jak w przypadku takich różnic wygląda dochodzenie do wspólnego stanowiska?

Przede wszystkim trzeba powiedzieć, że bardzo dużą rolę w kształtowaniu zindywidualizowanych opinii członków Związku odgrywa ich bezpośrednia sytuacja zawodowa. Łatwiej jest przekonać do wspólnego stanowiska osobę, która nie skupia się tylko na obronie swojego miejsca pracy w danej placówce i patrzy na dany problem szerzej. Natomiast jeśli jesteśmy skupieni na tym, by bronić swojej szkoły i reszta nas nie interesuje, to z argumentacją trudno do takich osób dotrzeć. Dlatego Związek od wielu lat próbuje przekonać pracowników oświaty, nauczycieli i rodziców, że edukacji nie można segmentować, dzielić i szatkować na przedszkola, na edukację wczesnoszkolną, podstawową, gimnazjalną, licealną. To są elementy techniczne, które służą organizacji systemu edukacji. Natomiast edukacja jest jednym wielkim, ciągłym procesem, który zaczyna się od narodzin, a kończy pewnie wraz z odejściem z tego świata. Jeśli tak spojrzymy na problem, łatwiej będzie nam zrozumieć potrzebę obrony pewnych działań z punktu widzenia celu edukacyjnego, jakim jest kształcenie umysłu, rozumu, serca młodego pokolenia. Mimo partykularnych interesów poszczególnych grup pracowników oświaty, mimo podejścia części osób w stylu „patrzmy na drzewo, nie dostrzegamy lasu”, udaje się nam uzyskać wspólnotę stanowisk. Dobrym przykładem jest przyjęcie przez Związek w 2011 r. „Paktu dla edukacji”. Oczywiście przekonaliśmy się, że w dyskusji nad tym, czy dziecko powinno iść do przedszkola w wieku trzech, a nawet dwóch lat, jak proponowaliśmy, a nie pięciu, w wielu przypadkach zwyciężał pragmatyzm nauczycieli, którzy mówili: wolimy pracować z dziećmi starszymi, bardziej samodzielnymi. To na pewno wygodniejsze, tyle tylko że rozbieżne z naszym celem podstawowym, jakim jest wyrównywanie szans edukacyjnych.

Jeżeli chodzi o odbywający się obecnie zamach na gimnazja, dużym rozczarowaniem dla mnie jest postawa grupy nauczycieli, także działaczy związkowych, którzy mówią: pożyjemy się tą krwią, która z gimnazjów będzie

plynęła. To jest rzecz trudna do zrozumienia, podobnie jak docierające do nas uwagi nauczycieli licealnych, że Związek nie broni nauczycieli liceów, którzy mają problemy po skróceniu czasu nauki z czterech do trzech lat. To zarzuty bezzasadne, bo, po pierwsze, liceom nic nie zagraża, a po drugie, Związek wspiera debatę na temat czasu trwania szkoły średniej. Podobnie jak mówimy nauczycielom szkół podstawowych, że nie możemy czuć zadowolenia i satysfakcji z faktu, że gimnazja będą zlikwidowane. Przekonanie o tym, że „my pożyjemy się etatami”, jest dalekie od zawodowej solidarności, na dodatek może się okazać bardzo złudne. Trzeba spojrzeć całościowo na edukację, dostrzec, że szkoła to jeden wielki proces, w którym uczestniczymy, każdy na jakimś etapie, i nikt nie jest wyalienowany, bo edukacja stanowi pewną całość. Jeśli porzucimy pokusę segmentowania edukacji, wtedy łatwiej będzie nam bronić szkół i nauczycieli.

Czy pokazywanie zagrożeń, np. niebezpieczeństwa zwolnień nauczycieli, studzi zapał tych członków Związku, którzy chcieliby likwidacji gimnazjów? Wydaje się, że ten spór jest oparty nie tylko na argumentach, ale też na emocjach.

Wychodzę z założenia, że jest czymś głęboko błędnym, wręcz nie do zaakceptowania, zgłaszanie przez rządzących pomysłu likwidacji gimnazjów bez odwoływania się do twardych argumentów, wyników. Ale tutaj PiS wpadło we własną pułapkę, bo ustawiło się w roli albo atakującego, który likwiduje gimnazja, albo atakowanego przez tych, którzy są ich obrońcami. Co innego, gdyby PiS poszło do wyborów z przesłaniem: jeśli wygramy, to zastanowimy się wspólnie nad funkcjonowaniem obecnego ustroju szkolnego i wypracujemy taki kierunek zmian, który uzyska zdecydowaną akceptację. Ale zamiast tego PiS już samo zdecydowało: likwidujemy obowiązek szkolny sześciolatków i gimnazja. Nie dziwmy się, że jest taki silny opór społeczny i że nauczyciele w takim dyskursie uczestniczą, a ich poglądy zależą od tego, z jakich pozycji występują i w jakiej placówce uczą. Tylko że zagrożeni utratą pracy powinni czuć się wszyscy nauczyciele skupieni w rejonie wokół gimnazjów. Jeśli ktoś uważa, że jest nauczycielem liceum lub szkoły podstawowej i nic mu nie grozi, a jeszcze likwidacja gimnazjum przysporzy mu godzin, to bardzo się myli. Wyciągnijmy wnioski z kryzysu związanego z likwidacją szkół związaną z zapaścią demograficzną. Wówczas też nauczyciele szkół średnich mówili: nasza chata z kraja. Potem okazało się, że niż demograficzny nie tylko zdziesiątkował licea, ale uderzył już w szkolnictwo wyższe. Powtórzę; nie warto cieszyć się, że komuś coś się nie udało. Lepiej spojrzeć w ten sposób, że proces edukacyjny i wychowawczy musi być jak najlepiej zorganizowany.

wany i przygotowany do pracy z dziećmi, kształtowania wartości i postaw, a jednocześnie jak najmniej narażony na polityczne przepychanki i ignorancję. Szkoda, że wciąż nie został zrealizowany postulat Związku z 2010 r., by powołać Radę Edukacyjną przy prezydencie. W ramach tej rady moglibyśmy poszukiwać długofalowych rozwiązań dla edukacji. Mam nadzieję, że obecny prezydent zechce być w tej materii bardziej aktywny.

■ Nie obawia się Pan, że różnica zdań w sprawie gimnazjów i sześciolatków wywoła trwałe pęknięcie wśród nauczycieli, w tym członków Związku?

W naszym środowisku to pęknięcie już wcześniej się pojawiało. Pamiętam debatę sprzed kilku lat o edukacji sześciolatków i ogromną niechęć do tego pomysłu ze strony nauczycieli przedszkoli, ale już zatrudnionych nauczycieli przedszkoli. Natomiast nie brali oni pod uwagę sytuacji tych nauczycieli, którzy potencjalnie chcieliby starać się o tę pracę i dla których edukacja dzieci trzyletnich, ba, nawet dwuletnich, jak Związek proponował, jest szansą na pracę w pełnym wymiarze. Ale mimo tych różnic poparliśmy wczesną edukację dzieci. Przypomnę, że te postulaty pojawiły się w naszych inicjatywach obywatelskich.

Mam wrażenie, że nauczyciele są przede wszystkim bardzo przepracowani i z tego powodu narażeni na ogromną presję, podatni na wpływy zewnętrzne. Ale też, niestety, są przedmiotem ocen, oczekiwań, roszczeń, żądań ze strony różnego rodzaju instytucji, organizacji. I wielu nauczycieli z trudnością to znosi, nie potrafi sobie z tym poradzić i zamyka się tylko w kręgu swojego przedmiotu. A jednocześnie to jesteśmy nauczycielami i nic dziwnego, że istnieje nieco większa skala oczekiwań wobec nas niż wobec innych profesji. To my kształcimy, wychowujemy, edukujemy tych, którzy będą decydowali o przyszłości naszego kraju w najbliższych latach.

■ Nie uważa Pan, że kiedyś, choćby w latach 30., poczucie jedności środowiska, solidarności, zwartości było większe niż dziś? W 1937 r. rząd sanacyjny zawiesił Zarząd Główny ZNP, ustanowiono kuratora rządowego do nadzorowania działalności Związku, a w obronie władz Związku wybuchł strajk nauczycielski. Oburzenie wśród nauczycieli było powszechne.

Nie chciałbym przeprowadzać eksperymentu socjologicznego, testującego zachowania moich koleżanek i kolegów, gdyby doszło do powtórki strajku z lat 30., ale jestem przekonany, że zdecydowana większość potrafiłaby stanąć

w obronie władz Związku. Ale z drugiej strony trzeba sobie uświadomić, że żyjemy w innej rzeczywistości niż nauczyciele w latach 20., 30., a także w czasach powojennych. Dla nauczycieli w okresie II RP szkoła była wszystkim, stanowiła mikroświat, w którym żyli i dla którego nie było alternatywy. W szkole i jej otoczeniu nauczyciel się realizował, budował swój światopogląd, swoją ideowość i dzięki temu większe było jego zainteresowanie tym, co dzieje się w sferze edukacji jako przedsięwzięcia społecznego. Dziś edukacja jest jednym z istotnych, najistotniejszym nawet, ale nie jedynym wątkiem, który skupia uwagę nauczycieli. I stąd może wynikać mniejsze zaangażowanie, mniejsze nasycenie tym przekonaniem, że broniąc wartości edukacyjnych, nie tylko bronimy miejsca pracy, ale przyszłości naszej ojczyzny. Oczywiście nadal zdecydowana większość nauczycieli właściwie rozumie swoją misję, swoje posłannictwo.

Tym, co charakteryzowało Związek przez 110 lat jego działalności, było silne przekonanie, że nauczyciel ma swoją misję cywilizacyjną do wypełnienia i nie może się kłaniać ani władzy politycznej, ani proboszczom i biskupom. Sam Związek cenił sobie swoją autonomię, o którą musiał walczyć. Tym, co wyróżniało tę organizację, były także silne więzi koleżeńskie. To one m.in. umożliwiły szybką oddolną odbudowę ZNP po zawieszeniu w stanie wojennym.

Tak, ale siła Związku wynikała również z tego, że kiedyś dla działalności społecznej, aktywności związkowej nie było alternatywy. To było to pole, na którym nauczyciele się realizowali: dzięki Związkowi i w Związku nauczyciel działał, pracował, kształtował poglądy i dojrzałość społeczną, polityczną. Dziś Związek musi konkurować z całą gamą aktywności, możliwości, które oferuje współczesny świat, i czasami w tej konkurencji przegrywa. Bywa, że przegrywamy z serialem, internetem, z atrakcjami, które nas otaczają. To jest symbol nowych czasów. Dziś w każdej sekundzie otacza nas tyle bodźców, że już nawet wybranie między tymi atrakcjami zajmuje sporo czasu. Ale z drugiej strony pozytywnie kształtuje charakter człowieka to, że w tej gamie możliwości potrafi wybrać to, co ma wartość większą niż chwilowa radość w multipleksie, i woli pójść na ciekawe wydarzenie organizowane przez Związek. Nie tylko szkolenie przydatne w pracy zawodowej, ale też wernisaż, turniej. Dlatego musimy organizować wydarzenia na coraz wyższym poziomie i konkurować z tym, co ma do wyboru każdy młody i nie tylko młody nauczyciel i pracownik oświaty.

Trudnym momentem dla Związku był przełom ustrojowy w 1989 r. ZNP zdał ten egzamin i odnalazł się w nowej rzeczywistości.

To był bardzo trudny czas. Sam tego doświadczałem, bo byłem prezesem oddziału ZNP. Pojawił się drugi związek nauczycieli, były roszczenia z jego strony. Pojawiła się także niechęć do działania zbiorowego, zorganizowanego, będąca swego rodzaju odreagowaniem tej przymuszonej masowości sprzed 1989 r. Jednak więzi koleżeńskie, aktywność Związku, jego doświadczenie, oferta dla pracowników oświaty, miały wartość przyciągającą. Ci, którzy odchodzili, wybierając inny związek, potem wracali, bo dostrzegali wartości wynikające z tych wielu, wielu dziesiątek lat działalności ZNP. Historia Związku dawała gwarancję, że skoro przetrwał on naprawdę trudne czasy, to uda się mu odnaleźć swoje miejsce w nowej rzeczywistości. Na zebraniach po roku 1989, konferencjach sprawozdawczo-wyborczych obserwowaliśmy erupcję pomysłów. Po ostatnich 25 latach widać, że Związek nie ma sobie nic do zarzucenia. Nowi młodsi członkowie wstępujący do ZNP pokazują, że warto do tej organizacji przyjść. W roku 2015 wstąpiło prawie 8 tys. nowych członków. Ale żeby Związek się rozwijał, nie możemy zapomnieć o rzeczy podstawowej, pracy z tym najsłabszym ogniwem związkowym, jakim jest ognisko.

W nowej rzeczywistości zmieniła się wizja szkoły, pojawiły się szkoły prywatne, a idea edukacji publicznej była kwestionowana. Gdy trwała walka o uratowanie szkół przed likwidacją, nie wszyscy nauczyciele dostrzegali związek między neoliberalną ideologią a przekształceniami oświaty, np. przekazywaniem szkół organizacjom pozarządowym. Jakże to stwarzało problemy dla Związku, czy toczył się jakiś spór w tych sprawach?

Nie ulega wątpliwości, że neoliberalizm silnie wpłynął także na sferę edukacji. Proces przekształceń organizacyjnych wynikał z przeświadczenia wielu polityków, decydentów, że – mówiąc ironicznie – najlepszym organem prowadzącym w oświacie będzie niewidzialna ręka rynku. Niestety tego typu poglądy, że prywatna szkoła jest z definicji lepsza od publicznej, są dość rozpowszechnione w społeczeństwie. Nasza argumentacja, że to nie jest takie proste, nie zawsze się przebija. Trudno wyjaśnić, dlaczego szkoła społeczna ma lepsze wyniki kształcenia, bo nie wszyscy rozumieją, że ta szkoła kształci wyselekcjonowanych uczniów, których kapitał kulturowy jest inny niż dzieci ze szkół rejonowych. My przekonujemy, że w skali masowej wysoką jakość kształcenia zapewnia tylko edukacja publiczna. Jednak neoliberalizm odcisnął piętno na całej naszej rzeczywistości, nie tylko na szkolnictwie. Urynkowienie dotyka nie tylko edukacji, ale całego naszego otoczenia społecznego, a powszechne staje się przekonanie, że o wartości człowieka nie decyduje to, kim jest, ale ile ma, i to niekoniecznie oleju w głowie.

Od kilku lat w centrum uwagi Związku są kwestie etyki zawodu nauczyciela. Chodzi o opracowanie wytycznych, norm postępowania, którymi powinni się kierować pedagodzy. Co wynika z tej dyskusji?

Nie jestem już w stanie znaleźć argumentów, które zdołałyby przekonać decydentów, że wszystko zaczyna się od dobrego nauczyciela. I jeśli nie skupimy się w naszym kraju na zbudowaniu całkiem nowego modelu kształcenia zawodowego nauczycieli, to będziemy dreptali po utartych ścieżkach, zbaczając trochę w lewo lub w prawo, ale nie budujemy żadnej nowej wartości. Zupełnie nie jestem w stanie zrozumieć, dlaczego żaden z ministrów, ani edukacji, ani szkolnictwa wyższego i nauki, nie chciał tego wątku podjąć. Nie chodzi tylko o to, że w ciągu trzech lat studiów licencjackich nie uda się wykształcić nauczyciela, ale o znacznie poważniejszą zmianę, która zapewni rekrutację do zawodu najlepszych kandydatów. Dziś mamy narzędzia, które pozwalają zbadać predyspozycje kandydatów na nauczycieli, stopień ich „nasycenia Korczakiem”. Ważną rzeczą jest to, że nauczyciel musi mieć określony system wartości. Musi dbać o etyczne zachowania w relacjach z drugim człowiekiem, uczniem, rodzicem; powinien wykazywać się pewną niezależnością intelektualną. Stąd pomysł kodeksu etyki, czy deklaracji etyki, o których rozmawiamy w Związku. Deklaracja etyki ma nas także uodpornić na ataki zewnętrzne, ma pokazać nauczyciela jako pracownika szczególnego. Bo nauczycielem się jest przez 24 godziny na dobę. Chyba nie ma innej grupy zawodowej, która byłaby tak oceniana pod kątem jakości pracy, postaw, zachowań, nawet wyglądu. To jest ważne, zbyt rzadko o tym mówimy, natomiast oczekujemy, że pojawi się jakiś cudowny lek w postaci rozporządzenia ministra edukacji, który powie, że należy szanować nauczyciela. Tego się nie da zadekretować. I choć taki przepis funkcjonuje i Karta Nauczyciela w pewnym sensie jest odpowiedzią na te oczekiwania, to na to, co jest tą wartością moralną nauczyciela, pracuje każdy sam. Ważne, byśmy sobie zdawali sprawę ze specyficznej, wyjątkowej i niezwyklej roli, jaką odgrywa nauczyciel od czasów Platona po dziś.

Po trwających w 2015 r. obchodach jubileuszu 110-lecia Związek wkroczył w 111. rok swojego istnienia. Czasy się zmieniają, ale cele Związku pozostają te same: walka o warunki pracy nauczycieli i dobrą polską szkołę publiczną. Czym się różni dzisiejszy Związek od tego sprzed lat?

Jesteśmy w dalszym ciągu Związkiem, który troszczy się o fundamentalne kwestie dotyczące praw pracowniczych, jak bezpieczeństwo pracy, wynagrodzenia czy czas pracy. I to się nie zmienia. Obserwuję natomiast zmiany w posta-

wach. Mam wrażenie, że stajemy się bardziej pragmatyczni, a mniej ideowo zaangażowani w to, co robimy. Pytanie „co Związek może mi dać” często przeważa nad pytaniem „co ja mogę dać Związkowi”. Może jest to syndrom nowych czasów. Ludzie, przychodząc do różnych organizacji, także naszej, przede wszystkim chcą widzieć korzyść wynikającą ze zbiorowego działania. Ale zapominają, że ta korzyść będzie tym większa, im większa będzie nasza aktywność w ramach organizacji. W „Pieśni Związkowej” padają słowa „Bo w jedności siła jest”. Jeśli wszyscy będziemy chcieli postępować w myśl tego przesłania, to pewnie nasz cel będzie łatwiejszy do osiągnięcia. Natomiast nie ulega wątpliwości – mówię to z absolutnym przekonaniem – że 110 lat nie wyczerpało entuzjazmu, który towarzyszył przez cały okres działalności związkowej. Jubileusz jest także okazją, byśmy mówili: przed nami kolejne 110 lat, i zastanawiali się, jakimi nowymi ideami, nowymi wartościami nasycić nasz Związek. Aby był atrakcyjny dla tych, którzy dopiero przychodzą do pracy w edukacji.

Powiedział Pan na początku naszej rozmowy, że możemy zatęsknić za czasami, które były przed ostatnimi wyborami parlamentarnymi. Rozumiem, że edukacyjne zamierzenia nowej władzy, groźba przeformatowania wychowawczej roli szkoły w duchu konserwatywno-narodowym może niepokoić. Ale na przykład pojawiają się obietnice wzmocnienia edukacji publicznej, przywrócenia nowej roli kuratora oświaty. Co więc nas czeka: czy spory o kształt, rolę edukacji wybuchną ze zdwojoną siłą?

W momencie, w którym rozmawiamy, nie są znane prawie żadne szczegóły dotyczące zamierzeń związanych z naszą profesją. Są tylko plany, nie ma niczego konkretnego. Natomiast konkretne, i to bardzo bolesne w sensie wychowawczym, jest to, co się dzieje tu i teraz, czyli w ostatnich tygodniach 2015 r., w kontekście Trybunału Konstytucyjnego. To jest fatalny sygnał dany młodemu pokoleniu, uczniom, którzy są obserwatorami tych wydarzeń. Działania niektórych polityków wzmacniają w nich przekonanie, że nie ma żadnych stałych wartości. Że wszystko zależy od tego, czego będzie chciała większość parlamentarna, że każde kłamstwo może się stać prawdą, i odwrotnie. Z punktu widzenia wychowawczego to jest dla nauczycieli bardzo trudne. Może nie w szkole podstawowej, ale w gimnazjum i liceum na pewno. Nauczyciele stają przed problemem, jak wyjaśnić młodemu człowiekowi, dlaczego coś, co jest napisane w podręczniku i z czego będzie trzeba zdawać egzamin, jest podważane przez rządzącą większość. Młody człowiek uczy się, że wyroki Trybunału są ostateczne, a tu okazuje się, że mogą zależeć od tej czy innej większości. Jeśli mówimy młodzieży, że zlikwidujemy gimnazja, bo nie jesteśmy sobie w stanie poradzić pod wzglę-

dem wychowawczym z problemami wieku dorastania, to nie ma chyba gorszego sygnału dla młodego człowieka. Rządzący powinni sobie zdawać sprawę, że edukujemy młodzież nie tylko przy pomocy podręczników i nie tylko na lekcji, ale także za pośrednictwem tego, co się dzieje w telewizji, na ulicy. Sama idea szkoły zostaje podważona, gdy od polityków słyszy się, że dorobek gimnazjów jest nic niewart. Jednak największym niebezpieczeństwem jest to, że być może znaczącej statystycznie większości zaczyna być wszystko jedno. I to jest groźne.

■ Dziękuję za rozmowę.

część II

Nauczyciele w poszukiwaniu własnych rozwiązań problemów etycznych

83

Etyka Korczaka to przede wszystkim etyka dialogu z dzieckiem. Nie poszukiwał prawdy obiektywnej, bo miał wątpliwość, czy taka prawda istnieje. Swoją prawdę wyprowadzał z dialogu, z pytań, które strukturyzują myśl ludzką. Pytanie jest ważniejsze od odpowiedzi, lecz trzeba go szukać bez pośpiechu, pozwolić się narodzić i dojrzewać. (...) Z zasady, iż dziecko jest człowiekiem (bardziej niż dorosły), wprowadza Korczak prawo dziecka do szacunku, do zachowania własnej godności, samodzielnego dopracowania się poglądu na świat i własnego systemu wartości. Korczak podważa i neguje roszczenia dorosłych do dominacji, zawłaszczania i narzucania dziecku własnych przekonań¹.

Alicja A. Kotusiewicz

¹ A. A. Kotusiewicz (red.), *Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 156-157.

czytanka: o edukacji

**Nie takie pocziwe
bajeczki.
Refleksje nauczycielki**

85

Anna Dzierzgowska

„Falski był niepoprawny. Miał swoje osobiste gusta poetyckie. Opracowując nowe wydanie swego elementarza w roku 1972, (...) kazał mi napisać wierszyk dla dzieci. Nie lubię dzieci i wierszyków. (...) Powodowany moją dla Falskiego przyjaźnią, szacunkiem i strachem, napisałem wierszyk, a Falski wiersz odrzucił. Po prostu odrzucił. Był to chyba pierwszy i jedyny wypadek w mojej karierze poetyckiej. Wierszyk wydawał mi się bardzo ładny:

*Kiedy będę już duży, / Chcę się ludziom przysłużyć. /
Chcę być dobry i miły, / By mnie dzieci lubiły. / Tyle czytać
i umieć, / Żeby wszystko zrozumieć, / Dużo siły mieć, abym
/ Dopomagać mógł słabym. / I w potrzebie ratować. / Chcę
być dobrym Polakiem, / Cały tydzień pracować, / A w nie-
dzielę być ptakiem.*

«Co mi pan tu przyniósł – surowo zapytał Falski – Mógł się pan trochę bardziej wysilić. Przecież te dzieci, gdy dorosną, żyć będą w dwutysięcznym roku. Trzeba im innych wartości wpajanych już od dzieciństwa: Człowiek i planeta. Jedność i braterstwo wszystkich ludzi, a nie takie pocziwe bajeczki»”

Antoni Słonimski

ALA I JEJ ŚWIAT

Jaki jest świat, w którym uczymy i wychowujemy nasze uczennice i naszych uczniów? Jaki jest świat, w którym i do którego chcielibyśmy je wychowywać? To właśnie, moim zdaniem, są podstawowe pytania, od jakich zacząć trzeba rozważania o etycznym wymiarze pracy w szkole.

Odpowiedź na te pytania nie jest może tak trudna, jak sądzimy. Tyle że wymaga zaakceptowania wizji świata, która nie jest zbyt optymistyczna.

Kończy się rok 2015. Drgnęło, jeśli chodzi o relacje „człowiek – planeta”. Podczas niedawnego szczytu klimatycznego w Paryżu podjęto zobowiązania dotyczące m.in. ograniczania inwestycji w „brudną” energię i zwiększania finansowania zielonych technologii. Część polityków i część mediów zapewnia, że świat po Paryżu nie będzie już taki sam – oto wkraczymy wreszcie w nową erę skuteczniejszej walki z globalnym ociepleniem. Zobaczymy. Na razie powody

do optymizmu są raczej umiarkowane, podczas gdy prawdopodobieństwo, że świat zmierza ku globalnej katastrofie klimatycznej – bardzo wysokie.

Wizja nadchodzącej katastrofy to jedno. Katastrofy, które wydarzają się już teraz, na naszych oczach, to drugie. Na świecie toczy się obecnie ponad trzydzieści wojen. Liczba ludzi, mężczyzn, kobiet, osób innych płci, w tym także (a być może przede wszystkim) – dzieci – żyjących w skrajnym ubóstwie, za mniej niż dolara dziennie, podobno maleje; podobno po raz pierwszy spadła do poniżej 10%. Co nie zmienia faktu, że nadal przynajmniej jedna trzecia ludzkości jest pozbawiona możliwości, lub ma ograniczoną możliwość, korzystania z najbardziej podstawowych zasobów: jedzenia, czystej wody, opieki zdrowotnej, schronienia, edukacji i informacji.

Na samym początku XXI wieku w raporcie dla UNESCO, zatytułowanym „Przyszłość świata”, Federico Mayor pisał, że za największą rewolucję XX wieku uznać należy wyzwolenie kobiet – ale że ta rewolucja nie jest zakończona. „Głosu połowy ludzkości nadal się nie słyszy” – podkreślał. Organizacje kobiece i organizacje praw człowieka powtarzają, że statystycznie co trzecią kobietę dotyka jakaś forma przemocy ze względu na płeć. W Polsce mamy do czynienia z restrykcyjnym ograniczeniem prawa do aborcji, które skutkuje, z jednej strony, rozwojem podziemia aborcyjnego, a z drugiej – powoduje zagrożenie dla życia i zdrowia kobiet, które z przyczyn zdrowotnych powinny zakończyć ciążę. Jednocześnie w szkołach wciąż brakuje rzetelnej edukacji seksualnej, a w działaniach antyprzemocowych, kierowanych do nastolatków – zwrócenia uwagi na zjawiska, takie jak przemoc ze względu na płeć, w tym przemoc seksualna, i orientację psychoseksualną.

Krótko mówiąc, seksizm istnieje i ma się dobrze. Objawia się nie tylko przemocą wobec kobiet (przywołuję przemoc, jest bowiem najbardziej jaskrawym, choć oczywiście nie jedynym przykładem działania nierówności), lecz także przemocą wobec osób nieheteroseksualnych lub uznawanych za takowe oraz osób transpłciowych. Istnieje i ma się dobrze także rasizm; w Polsce mieliśmy ostatnio do czynienia najpierw z falą słownej nienawiści wobec uchodźczyń i uchodźców, a od niedawna – z coraz częstszymi przypadkami pobić osób o nie-białym kolorze skóry.

W sferze pracy, do której podobno szkoła ma przygotowywać, przynajmniej w Polsce, sytuacja także nie jest dobra. Zmiany w kodeksie pracy, umowy śmieciowe, bezrobocie, które coraz częściej dotyka młodych, ograniczanie w wielu sektorach gospodarki działalności związków zawodowych – to tylko niektóre zjawiska, z jakimi nasze uczennice i uczniowie zetkną się zapewne już za kilka lat. W edukacji dużo się mówi o „rynku pracy”, dużo mniej natomiast – o prawach pracowniczych. Kto z nas uczy, jak założyć związek zawodowy?

To zaledwie opis drobnego fragmentu dość ponurej całości. Nie potrafię, niestety, tekstu o etycznych wyzwaniach w wychowaniu otworzyć w żaden inny sposób. Taki jest świat, w którym dziś wychowujemy. Najpoważniejszym wyzwaniem etycznym, a zarazem kwestią przetrwania, jest dziś nasza zdolność do zmierzenia się ze stanem tego świata.

Szkoła, w której pracuję, Wielokulturowe Liceum Humanistyczne, wybierając za patrona Jacka Kuronia, przyjęła na siebie zobowiązanie: wychowywać ludzi, pragnących lepszego świata i chcących ten lepszy świat budować. Próbując uporać się z tym zadaniem, wkleamy się w paradoksy i wpadamy na rafy. Z istnienia wielu z nich zdawał sobie sprawę już nasz patron. Niektóre objawiają się ze szczególną mocą w dzisiejszych warunkach społeczno-gospodarczych. Część z tych paradoksów i raf spróbuję pokrótce opisać.

TOLA I OLEK CHODZĄ DO SZKOŁY SPOŁECZNEJ

Podstawowy paradoks polega na tym, że szkoła, w której pracuję, jest szkołą społeczną, prowadzoną przez stowarzyszenie, płatną. Kiedy w 1989 r. w Polsce zaczęły powstawać pierwsze szkoły niepubliczne, myśleliśmy o nich (mówię „my”, bo byłam wówczas uczennicą jednej z nich) między innymi jako o laboratoriach zmian, które w przyszłości, po ich „wypróbowaniu”, będzie można wprowadzać w całym systemie oświaty. Po latach wciąż wydaje mi się, że ze wszystkich racji istnienia szkół niepublicznych ta właśnie pozostaje najważniejsza. Zarazem jednak pozostaje ona niespełnioną obietnicą.

Wobec innych nauczycielek i nauczycieli my, nauczycielki i nauczyciele szkół niepublicznych, jesteśmy w bardzo niejasnej pozycji. Z jednej strony mamy lepsze warunki pracy i więcej swobody w kwestiach programu oraz metod nauczania. Wiele osób wierzy też, że szkoły niepubliczne mogą wybierać sobie „najlepsze” uczennice i uczniów, cokolwiek miałyby owo „najlepsze” znaczyć. Z drugiej strony, warunki naszego zatrudnienia w znacznie większym stopniu zależą od dobrej woli (i sytuacji finansowej) organu prowadzącego; jesteśmy słabiej chronieni, część osób pracuje na zleceniach, niektórzy, co za tym idzie, nie otrzymują wynagrodzenia w czasie wakacji. To z kolei oznacza, że samo istnienie szkół społecznych w pewnym sensie psuje „rynek pracy” nauczycielek i nauczycieli. Prawo do tworzenia szkół niepublicznych, które miało być prawem rodziców, szansą na zakładanie szkół uzupełniających pod różnymi względami istniejący system (i będących laboratoriami zmian), zaczęło być wykorzystywane do tworzenia szkół tańszych niż publiczne – tańszych z uwagi na gorsze wa-

runki pracy. Albo zamieniło się w przywilej kupowania tego, co uważa się za dobrą edukację, tylko dla własnych dzieci, tak by te i ci, którzy już posiadają kapitał, rzeczywisty i kulturalny, mogli i mogli go dodatkowo pomnażać. Witamy w gospodarce neoliberalnej.

Przyjęcie za patrona Jacka Kuronia, człowieka, który całe życie określał siebie jako lewicowca, oddanego ideom równości, sprawiedliwości społecznej i powszechnego dostępu do kultury, wymaga od nas, abyśmy w naszej pracy nie zapominali o problemach związanych z naszym własnym miejscem w systemie powszechnej edukacji. W praktyce staramy się, jak potrafimy, zadbać przynajmniej o to, żeby pieniądze nie stanowiły bariery. Czyli: rozbudowujemy system stypendiów i zwolnień z czesnego. Kierujemy się przy tym następującymi zasadami: po pierwsze, żadna osoba, która dostała się do naszej szkoły, nie odejdzie z niej z powodu braku pieniędzy. Po drugie, koszt wszystkich szkolnych wyjazdów (w tym, rzecz jasna, także zagranicznych) mają być w taki sposób dzielone między rodziców uczennic i uczniów, żeby wszystkie osoby mogły w nich uczestniczyć, niezależnie od swojej sytuacji finansowej. I wreszcie, po trzecie – staramy się zapewnić takie wsparcie w uczeniu się, także indywidualne, żeby nasze uczennice i uczniowie nie mieli potrzeby brania korepetycji.

MAMA ALI ZARABIA MNIEJ NIŻ RODZICE JANKA

Realizacja tych zasad w praktyce nastrocza wiele problemów. Jeden wydaje się szczególnie wart przywołania – to wstyd, jaki wiąże się z biedą. Zaryzykuję stwierdzenie, że problemy wynikające z nierówności ekonomicznych to jedna z najważniejszych, a zarazem może najbardziej pomijanych przestrzeni dyskryminacji w polskich szkołach. Przy czym, co bardzo ważne, dyskryminacja ze względu na status społeczno-ekonomiczny pod jednym względem różni się od innych form dyskryminacji. Walka z nią jest o wiele trudniejsza. W wypadku dyskryminacji ze względu na płeć, kolor skóry, wyznanie, orientację psychoseksualną, stan zdrowia czy wiek, działania antydyskryminacyjne nastawione są na wyeliminowanie dyskryminacji: wyeliminowanie dyskryminacji oznacza pożądaną zmianę społeczną. W warunkach szkolnych nie tak trudno podjąć odpowiednie kroki, by do takiej zmiany w skali mikro doprowadzić. W wypadku dyskryminacji ze względu na status społeczno-ekonomiczny walczyć należy przede wszystkim z jej przyczyną: z biedą.

Osoby biedne (czy też relatywnie biedniejsze) nierzadko się swojej biedy wstydzą. Co miewa najróżniejsze konsekwencje, przede wszystkim takie, że skrzętnie ukrywają swoje problemy. Z wychowawczego i dydaktycznego punktu

widzenia to bardzo trudne, jeśli dopiero po pół roku pracy z uczennicą lub uczniem dowiadujesz się, że systematycznie nie dojada (zdarzyło nam się). Kiedy osoba ta decyduje się nam zaufać, ma się poczucie połowicznego zwycięstwa. Z jednej strony odczuwa się satysfakcję, że w końcu nam zaufała, z drugiej ciąży świadomość, że przez wiele miesięcy żyła w stresie i wielkim dyskomforcie.

Wstyd jest zatem czymś, co trzeba uwzględniać, kiedy próbuje się organizować jakikolwiek rodzaj pomocy. Obowiązuje nas szacunek wobec cudzego zażenowania i dyskrecja wszędzie tam, gdzie osoba potrzebująca pomocy dyskrecji sobie życzy. A zarazem – i to jest skądinąd kluczowa sprawa – nie jest dobrze, jeśli samemu się ten wstyd podziela.

W ogóle kwestia dyskrecji i wstydu stanowi ważny problem w pracy wychowawczej. I jedną z tych raf, o które bardzo łatwo się rozbić. Dyskrecja jest niezbędnym elementem budowania zaufania i poczucia bezpieczeństwa osób, z którymi się pracuje. Jednocześnie, czyjś wstyd i czyjaś dyskrecja mogą pozabawić nas, nauczycielki i nauczycieli, kluczowych informacji, pozwalających zrozumieć czyjeś zachowania i rozpoznać czyjeś potrzeby.

Wiele lat temu dyskutowałam ten problem ze studentkami i studentami Uniwersytetu Powszechnego w Teremiskach. Broniłam opinii, że nauczycielki i nauczyciele muszą mieć jak najszersze informacje o swoich uczennicach i uczniach, żeby móc im skutecznie pomagać. Mojemu idealizmowi studentki i studenci przeciwstawili wówczas gorzkie życiowe doświadczenia: opowiadali o nauczycielkach, które przy całej klasie potrafiły wytknąć komuś ojca-pijaka albo publicznie wyliczając problemy, z jakimi ich wychowanek lub wychowanka się boryka, snuć rozważania co do jego lub jej marnych szans na przyszłość.

Kwestia statusu społeczno-ekonomicznego to także przyczynek do pozycjonowania się osób w grupie. Wszyscy wiemy, bo sami nieraz tego doświadczyliśmy, jakie informacje uważane są za pomocne w wypracowaniu „pożądaney” pozycji, a jakie mogą zaszkodzić w jej osiągnięciu. O wiele mniej wiemy i mówimy, jak nauczycielki i nauczyciele winni ustosunkowywać się do problemów związanych z budowaniem grupowych hierarchii.

Chyba czas, bym wyjawiała swoje pedagogiczne credo, choć w zasadzie, w obliczu tego, co dotąd napisałam, nie sądzę, by stanowiło ono zaskoczenie. Credo to brzmi następująco: bez oparcia myślenia o edukacji na przekonaniu o zasadniczej równości istot ludzkich, bez uczynienia równości jednocześnie przesłanką i celem działań edukacyjnych nie może być mowy o etycznym wymiarze edukacji.

KAZIO I AGATKA DOŚWIADCZAJĄ „WOLNOŚCI”

Rzecz wymaga wyjaśnienia i rozwinięcia. Od dwudziestu pięciu lat w debatach publicznych, także tych dotyczących edukacji, przez wszystkie przypadki odmieniane jest słowo „wolność”. Pamiętam czasy, kiedy słowo to padało głównie z ust krytyczek i krytyków, którzy „wolność” utożsamiali z „bezhołowiem” i prorokowali nadejście „beztresowej edukacji”, o której nikt wprawdzie nie wiedział i nie wie nadal, czym miałyby być, ale panowało powszechne przekonanie, że katastrofą.

Moim zdaniem, dziś jest trochę inaczej. Nie wątpię, że nadal wielu osobom „wolność” w edukacji kojarzy się negatywnie. Zarazem jednak zarzut braku wolności staje się jednym z coraz częściej stawianych systemowi edukacji. To ten zarzut pobrzmiewa w skargach nauczycielek i nauczycieli na nadmierne przeciążenie biurokratycznymi zadaniami (i w domyśle: na nadmierną kontrolę). Pojawia się wśród części rodziców, zwłaszcza tych, którzy tworzą nowy ruch w polskiej edukacji: zakładają demokratyczne – czyli wolne – szkoły. Ten zarzut powraca w ustach wszystkich, którzy mówią o swobodnym rozwoju jednostki, o szkole, która jednostkę tłumi, ogranicza, narzuca, przykrawa do wzorca...

Pojęcie „wolność” pojawia się też w nieco innym, niepokojącym kontekście. Coraz częściej przy okazji różnych dyskusji, zwłaszcza tak zwanych światopoglądowych, zdarza mi się słyszeć lub czytać zdania w rodzaju: „każdy ma prawo do swoich poglądów, nie można nikomu niczego narzucać”. Czy oznacza to, że wolność myśli, wolność sumienia i wolność słowa stają się powszechnie uznanymi wartościami? Byłoby nieźle, niestety, nie wydaje mi się, żeby o to dokładnie chodziło.

A nie wydaje mi się właśnie z powodu owego, jak to już napisałam, niepokojącego kontekstu. Bardzo często bowiem owym „nikt nie może nikomu niczego narzucać” rzuca się w stronę osób, które w publicznych dyskusjach opowiadają się za tym czy innym aspektem równouprawnienia. O narzucanie „poprawności politycznej”, wprowadzanie cenzury, dyktowanie poglądów oskarżane bywają osoby, które bronią praw mniejszości seksualnych, kobiet, uchodźczyń i uchodźców, zwłaszcza jeśli w ramach tej obrony sprzeciwiają się mowie nienawiści, krytykują seksistowskie czy rasistowskie żarty lub, na przykład, zachęcają do stosowania żeńskich końcówek dla podkreślenia w języku obecności kobiet. Niekiedy zaś wystarczy, że ktoś jaśniej, bardziej jednoznacznie wyrazi swoje poglądy w jakiejś sprawie, by podniósł się krzyk na temat narzucania i ograniczania wolności. Ostatnimi czasy zdania: „Mam prawo do własnych poglądów. Nikt nie może nikomu niczego narzucać”, odsłoniły jeszcze jedno swoje ukryte znaczenie. Pojawiły się mianowicie w toczącej się od jakiegoś czasu debacie na

temat sytuacji uchodźców i uchodźczyń. „Mam prawo do własnego poglądu” – padało w tej debacie zawsze wówczas, gdy ktoś chciał w niej dać wyraz swojej nienawiści do innych ludzi bądź lęku przed nimi. „Mam prawo do własnych poglądów” znaczyło wówczas mniej więcej tyle: „Nie chcę dowiadywać się niczego na temat ludzi, których się boję, na temat tego, kim mogą być, od czego uciekają i jakiej pomocy potrzebują. Wolę zamknąć oczy na czyjeś cierpienie (zwłaszcza że na razie kobiety, mężczyźni i dzieci, które cierpią, są daleko ode mnie), niż przyjąć do wiadomości fakty, które mogłyby zburzyć mój obraz świata. Będę bronić swojego prawa do nienawidzenia innych ludzi, bo dzięki niemu mogę zachować swoje przywileje” (Nie był to, nawiasem mówiąc, przypadek moich uczennic i uczniów. Owszem, im też się zdarza użyć magicznego „mam prawo do własnych poglądów”, ale nie w takiej sytuacji, jaką jest dramat uciekających przed wojną. Być może największym sukcesem naszej szkoły jest to, że nie zabijamy w naszych uczennicach i uczniach podstawowego odruchu dobroci, oburzenia na krzywdę i cierpienie innych. Nawet jeśli w życiu codziennym dochodzi między nimi oraz między nimi i nami do różnych spięć, w sytuacjach kryzysowych nasze uczennice i uczniowie stają na wysokości zadania).

Krótko mówiąc, kiedy język wolności odrywa się od języka równości i solidarności (wolę to słowo od „braterstwa”), osoby, które się nim posługują, zapominają o kilku dość podstawowych kwestiach. Po pierwsze, o tym, że słowa też mają konsekwencje. Mogą ranić, mogą podtrzymywać (lub podważać) istniejące i działające hierarchie i systemy władzy, mogą wreszcie tworzyć klimat sprzyjający przemocy. W tym sensie zasada z 1789 r., zgodnie z którą wolność polega na czynieniu wszystkiego tego, co nie szkodzi innym, pozostaje w mocy także wobec słów, które wypowiadałam (uwaga: to nie jest wezwanie do wprowadzania cenzury; to jest wezwanie do innego myślenia o własnym sposobie mówienia). Po drugie, obrońcy i obrończynie „mojej” wolności zapominają nagminnie, że każde „ja” zawsze istnieje i mówi w jakimś społecznym kontekście, z jakiejś pozycji – nie jest tak (choć powinno być), że już jesteśmy zbiorem w pełni równoprawnych jednostek, a słowa każdej z nich mają jednakową moc. Gdy przedstawiciele grupy dominującej używają hasła „mam prawo do własnych poglądów”, żeby bronić się przed wysłuchaniem głosu słabszych, stanowiących mniejszość, czego w istocie bronią: wolności słowa dla wszystkich czy własnego przywileju. I wreszcie, po trzecie, „mam prawo do własnych poglądów” zamienia się bardzo często w „nie muszę swoich poglądów w żaden sposób uzasadniać, nie muszę nawet zastanawiać się, skąd je mam”.

To ostatnie zjawisko ma swoje odzwierciedlenie w praktyce szkolnej. Uczenie w liceum pisanie wypracowań to, między innymi, ciężkie zmagania o to, żeby zakończenie pracy nie brzmiało: „Moim zdaniem, rację miał X. Uważam,

że był on wielkim przywódcą” (Nawyk pisania, w którym polecenie „ocień”, czy „dokonaj podsumowania” rozumiane jest nagminnie jako „powiedz, co myślisz”, a nie jako „wskaż, wedle jakich kryteriów można dokonać oceny, odnieś się do znanych ci faktów, przeprowadź analizę” skądś się naszym uczennicom i uczniom bierze). W świecie, w którym „ja tak uważam i mam do tego prawo” traktowane jest jako ważki argument, nie uczy się sztuki formułowania argumentów prawdziwych. I na odwrót: brak tej umiejętności sprawia, że łatwiej ulega się pokusie sięgnięcia po banał o mocy zaklęcia.

Krótko mówiąc: „wolność” zagościła w naszym języku, ale właśnie sprowadzona do banału-zaklęcia. I w ten sposób wracamy do kwestii równości i równouprawnienia.

EDZIO I JADZIA MIERZĄ SIĘ Z RÓWNOŚCIĄ

Pozwolę sobie zacytować coś, co teoretycznie jest częścią szkolnego programu z dziedziny historii, ale, jak mi się zdaje, częścią mocno zaniedbaną. W 1836 roku w tak zwanym Wielkim Manifestie Towarzystwa Demokratycznego Polskiego napisano:

„Wszyscy ludzie, jako istoty jednej i tejże samej natury, równe mają prawa i równe powinności: wszyscy są braćmi, wszyscy dziećmi jednego ojca – Boga, wszyscy członkami jednej rodziny – ludzkości.

Każdy człowiek ma prawo szukać własnego szczęścia, wszystkie potrzeby, fizyczne, umysłowe i moralne zaspokajać, wszystkie władze rozwijać i doskonalić, a w miarę pracy i zdolności, we wszystkich korzyściach życia społecznego równy mieć udział.

Każdego również człowieka powinnością jest szukać szczęścia drugih, do zaspokojenia ich potrzeb i rozwijania władz pomagać, własny interes szczęściem drugih i społeczności ograniczać, a w miarę otrzymanych z życia społecznego korzyści do ciężarów publicznych przykładąć się. (...) Bez równości nie ma wolności, bo tam, gdzie jednym nie wolno czynić tego, co drudzy czynić mogą, musi być z jednej strony niewola, z drugiej despotyzm, a w całym społeczeństwie anarchia.

Bez równości niema braterstwa, bo tam, gdzie jedni zrzucają z siebie powinności i przenoszą je na drugih, musi być z jednej strony egoizm, z drugiej umysłowe i moralne znikczemnienie, a w całym społeczeństwie wzajemna między członkami nienawiść”.

Proszę bardzo, wszystko tu jest: wolność, równość, braterstwo, demokracja – ale w kombinacji nieco odmiennej od tej, do której jesteście dziś przy-

zwyczajane i przyzwyczajani. Demokraci i demokratki z XIX wieku wiedzieli, że równość i wolność nie sprzeciwiają się sobie, ale się wzajemnie warunkują; w społeczeństwie opartym na nierównościach wolność przestaje być wartością, a staje się przywilejem, dostępnym jedynie nielicznym. Solidarność zaś znika, zastąpiona obroną przywileju z jednej, a nienawiścią do uprzywilejowanych z drugiej strony.

Oczywiście, kiedy o równości zaczyna się mówić w rozważaniach o edukacji, natychmiast pojawia się cała masa różnych „ale”. Trzy najważniejsze dotyczą trzech bardzo różnych kwestii. Otóż, po pierwsze (jest to zresztą dokładnie ten sam argument, którego używają przeciwnicy wolności w edukacji, co jeszcze raz pokazuje, że równość i wolność są ze sobą powiązane), mówi się, że „szkoła jest instytucją hierarchiczną”, w której „nauczyciel zawsze będzie mieć inną pozycję niż uczeń”. Po drugie, pojawia się w dyskusji magiczne słowo „talent”. Nie ma równości w edukacji, ponieważ ludzie mają różne zdolności i zawsze będą lepsi i gorsi. Po trzecie wreszcie, pojawia się kolejne magiczne hasło, mianowicie „równanie w dół” i związany z tym argument, że jeśli wszystkim zechcemy dać „to samo”, wszyscy będą mieli gorzej. Ten trzeci argument pojawia się zwłaszcza w dyskusjach na temat matur i bardziej powszechnego dostępu do uczelni wyższych. Idea powszechnej edukacji na poziomie podstawowym zakorzeniła się w naszej świadomości tak bardzo, że nikt jej w zasadzie nie kwestionuje (piszę te słowa z pewną obawą; jestem gorącą zwolenniczką poglądu, że im bardziej oczywista wydaje się jakaś prawda, tym bardziej zapewne wymaga ona podważenia – zarazem jednak, z całą niekonsekwencją, na jaką mnie stać, wolalabym, żeby akurat idei powszechnego dostępu do edukacji nikt na serio podważać nie próbował). Dyskusja zaczyna się od liceum. Tu już ujawnia się podział na tych, dla których edukacja licealna i wyższa jest inwestycją, która dotyczyć powinna jak największej liczby jednostek (po to, by z tak zebrany kapitał osoby te mogły wejść następnie na nastawiony na konkurencję rynek pracy), a tych, którzy mniej lub bardziej wprost wyrażają tęsknotę za dawnymi dobrymi czasami, kiedy dzieci inteligencji zdawały maturę i szły na studia, a dla dzieci chłopów i robotników (poza najzdolniejszymi, których talenty trzeba „wyłowić”) była szkoła zawodowa. Upraszczam, ale to uproszczenie służy mi do wskazania ważnego, moim zdaniem, problemu: nasze dyskusje o edukacji uwikłane są w język neo-liberalizmu z jednej strony, a jakoś-tam-merytokratycznego konserwyzmu z drugiej. Ani jeden, ani drugi z tych języków nie uwzględnia trzech niesłychanie ważnych wymiarów edukacji: po pierwsze tego, że dostęp do edukacji, wiedzy i umiejętności jest wartością samą w sobie, że jest czymś ważnym dla naszego dobrostanu, a nie tylko środkiem do osiągnięcia pewnych zewnętrznych celów. Po drugie, tego, że edukacja ma wymiar emancypacyjny: dostęp do kultury jest do-

stępem do zbioru narzędzi, pytań, odpowiedzi i rozwiązań, współtworzonych przez ludzi i dla ludzi, dzięki którym możemy przetwarzać świat wokół nas (opieram tę definicję między innymi na tym, co pisał o kulturze Jacek Kuroń, patrz na przykład „Działanie”). I wreszcie, po trzecie, że jeśli pójść za proponowanym tu rozumieniem kultury, staje się oczywiste, że kultura jest dobrem wspólnym – i nikomu nie można jej odmawiać czy ograniczać do niej dostępu. Innymi słowy, argument trzeci okazuje się oparty na fałszywych założeniach. W edukacji nie chodzi bowiem o to, żeby próbować wszystkim „dać” to samo (tę samą porcję wiedzy, na przykład, to samo minimum programowe, ten sam zestaw wymagań egzaminacyjnych). Idzie o to, żeby, proszę mi wybaczyć nazbyt poetycką metaforę, wszystkim otworzyć drzwi do tego samego skarbcza, jakim jest ludzka kultura – pamiętając, że w tym akurat skarbcu, kiedy się z niego korzysta, skarbów przybywa, a nie ubywa.

Argument drugi budzi mój szczególny gniew. Pisałam już kiedyś o tym. Jeśli naprawdę chciałabym wykreślić jakieś słowo ze słownika nauczycielek i nauczycieli, zaczęłabym od słowa „talent”. Broni się ono może częściowo w swojej bardziej pocziwej wersji, tej, która mówi, że każde dziecko ma „jakiś” talent, który trzeba mu pomóc odkryć i rozwinąć. W swojej wersji „niepocziwej” (szkoła winna wylawiać talenty) jest całkowicie nie do obrony.

Mówiąc najkrócej i najprościej, nie chodzi o to, że zakładam, iż wszystkie dzieci są jednakowe. Protestuję przeciw używaniu słowa „talent”, ponieważ jest ono beznadziejnie uwikłane w ten sam sposób postrzegania ludzi, w jaki wikła się słowo „wolność”. W tym sposobie myślenia każdy jest całkowicie odrębną jednostką, zamkniętą całością, wyodrębnioną ze świata, w którym, co najwyżej, może się „rozwijać”, czytaj: rozwijać w sobie zarodki czegoś, co w jednostce owej od zawsze tkwiło. Wzruszający obraz. Tyle że nie ma on nic wspólnego z żadną nastolatką ani nastolatkiem, z jakimi kiedykolwiek miałam do czynienia.

Nasze uczennice i uczniowie nie są nasionkami pięknych roślin, a my nie jesteśmy ogrodnikami czy ogrodnikami, którzy mają orzec, z kogo wyrośnie marchewka, a z kogo tulipan. I jeśli mamy myśleć o edukacji w kategoriach równości i solidarności, nie wystarczy wprowadzenie języka bardziej przyjaznego dla marchewek, zakazanie ich dyskryminacji i głoszenie, że dobrze jest, gdy społeczeństwo składa się nie tylko z samych tulipanów. Przerwę tę metaforę, zanim zaprowadzi mnie za daleko. Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron już w latach sześćdziesiątych przekonywali, że na to, co system edukacji lubi rozpoznawać jako „talent”, składa się w znacznej mierze symboliczny i kulturowy kapitał, powiązany z przynależnością do określonej klasy społecznej – najlepiej tej, której system wartości znajduje odzwierciedlenie w systemie wartości szkolnych. Dużo później teoretycy inteligencji wielorakich starali się wykazywać, że szkoła nastawiona jest na pewne,

bardzo wąsko określone typy inteligencji i – co za tym idzie – nagradza (na przykład rozpoznając jako „talent”) te cechy, których oczekuje. I wreszcie, mamy dane z niezliczonych badań, pokazujących, w jaki sposób społeczne oczekiwania (w tym także, choć nie tylko, oczekiwania nauczycielek i nauczycieli) wobec pewnych grup osób wpływają na ich osiągnięcia szkolne. Badania, pokazujące, jak często szkoły zniechęcają dziewczynki do matematyki, są znakomitą tego ilustracją.

Pojęcie „talent” pozwala abstrahować od wszystkich tych i tym podobnych teorii i badań. Przede wszystkim pozwala (znów, podobnie jak zbanalizowane pojęcie wolności) zapomnieć o społecznym kontekście, w którym nasze roślinki rosną i rozkwitają. Skoro już sięgam do metafor biologicznych: pszczoły nie rodzą się jako robotnice lub królowe. Stają się jednym lub drugim w zależności od pokarmu, jakim są karmione, i od warunków, w jakich się rozwijają.

Argument pierwszy – o nierówności wpisanej w samą strukturę szkoły – zasługuje na bodaj najpoważniejsze potraktowanie.

Myślenie o edukacji, oparte na założeniu, że edukacja ma dawać narzędzia do tworzenia bardziej sprawiedliwego świata, wpisuje się w nurt pedagogiki krytycznej. Ta zaś z kolei wyrasta, między innymi, ze zwrotu w podejściu do dzieci, uczennic i uczniów, jaki dokonał się w pedagogice na początku XX wieku. W Polsce ten zwrot związany jest przede wszystkim z nazwiskiem Janusza Korczaka, z działalnością jego samego i Stefanii Wilczyńskiej. Wielcy pedagodzy i pedagożki XX wieku upominali się o uznanie podmiotowości uczennic i uczniów, a także o uznanie ich prawa do podejmowania decyzji co do kształtu uczącej się wspólnoty. W systemie korczakowskim kluczową rolę odgrywał tu sąd dziecięcy, dający każdemu możliwość domagania się sprawiedliwości w sytuacjach, które rodzą poczucie krzywdy.

Na tym polega pierwszy krok w kierunku bardziej równościowej pedagogiki: na uznaniu, że szkoła jest wspólnotą, i że nawet jeśli w tej wspólnocie pewnym osobom (nauczycielkom i nauczycielom) przyznaje się więcej władzy i większy zakres kontroli, tym bardziej niezbędne jest tworzenie przestrzeni, w której wszystkie głosy będą mogły wybrzmieć i zostać wysłuchane.

STACH I ZOCHNA UCZESTNICZĄ W DEMOKRACJI

Szkoła, którą kończyłam i w której przez wiele lat pracowałam, współzakładana przez Krystynę Starczewską (kolejną osobę, której nazwiska nie sposób pominąć, gdy pisze się o pedagogice), starała się zapewnić owo współbrzmienie różnych głosów, tworząc system demokratyczny, wzorowany na współczesnych demokracjach parlamentarnych. Miałyśmy trójpodział władzy i wybory. I, nie-

stety, jak się okazało po kilku latach, dochowyaliśmy się także swoistego szkolnego odpowiednika nieco wyobcowanej klasy politycznej. Albo też, inaczej mówiąc, wśród uczennic i uczniów była grupa osób, które angażowały się w działanie demokratycznych szkolnych instytucji, oraz (duża) grupa osób, dla których demokracja w szkole sprowadzała się do odbywających się co roku wyborów oraz niejasnych pogłosek na temat tego, co uchwalił ostatni Sejm. Najlepiej za mojej pamięci system demokratyczny działał w dwóch momentach. Na samym początku, kiedy go wypracowywano, w dyskusjach i wśród sporów o jego przyszły kształt (czyli wówczas, kiedy, mówiąc językiem współczesnych teorii politycznych, byliśmy władzą konstytuującą, ale jeszcze nie ukonstytuowaną) oraz przez tych kilka lat, kiedy w szkole działała prężna i krytyczna szkolna internetowa gazeta, zajmująca się między innymi patrzeniem szkolnej władzy (także tej demokratycznej) na ręce. Gazeta działała jednak dopóty, dopóki w szkole byli konkretni uczniowie i uczennice, zaangażowani w jej prowadzenie.

Specyfiką szkolnej demokracji jest to, że uczennice i uczniowie się zmieniają, a nauczycielki i nauczyciele pozostają w mniej więcej tym samym składzie. Czyli trzeba każdy kolejny rocznik uczennic i uczniów wprowadzać w tajniki działania szkolnego systemu, przy czym jednocześnie trzeba to robić tak, żeby nie wpoić im niechęć przekonania, że ten system jest już tak domknięty, iż właściwie nie mają już na niego żadnego wpływu. Przy czym muszą to robić osoby, które dany system znają od lat (i niekiedy są już nim trochę znuzone) i dla których jego elementy są już tak oczywiste, że właściwie trudno pamiętać, iż trzeba je jeszcze komuś wyjaśniać... Zmęczenie materiału ludzkiego i skłonność do petryfikowania pewnych rozwiązań stanowiły dodatkowy problem systemu demokratycznego w mojej dawnej szkole.

W mojej obecnej szkole próbujemy problem demokratycznego współdecydowania rozwiązać inaczej. Naszym najważniejszym forum dyskusji i decyzji jest szkolny wiec – forma demokracji bezpośredniej. Nie ma trójpodziału władzy (choć istnieje możliwość powołania, w razie potrzeby, rozjemczego sądu). Osoby, które mają za zadanie przygotowywać wiece, zwoływać je, prowadzić obrady i dbać o wcielanie w życie ich decyzji – tak zwany Aktyw – są wybierane losowo na kolejnych wiecach na określony czas. Żadna decyzja wiecu nie ma charakteru ostatecznego; każdy wiec może zmienić dowolną decyzję podjętą na którymś z poprzednich. Na przykład decyzja o wydłużeniu przerwy obiadowej z 30 do 40 minut przetrwała niecały miesiąc. Uczennice i uczniowie proponowali ją i wprowadzili na jednym wiecu, po czym na następnym same i sami uznali, że pomysł się nie sprawdza. Rzecz była niby drobna, ale istotna.

Podstawowym problemem szkoły, która stara się być demokratyczna, jest pytanie o zakres spraw wyłączonych z obszaru wspólnotowych decyzji.

Obecnie rozwija się w Polsce ruch szkół tak zwanych wolnych lub demokratycznych. Na ogół gromadzą one dzieci, które formalnie uzyskały prawo do edukacji domowej. Muszą tylko zdawać co jakiś czas egzaminy klasyfikacyjne; zorganizowanie im nauki pozostaje w gestii rodziców. Taka furtka pozwala tworzyć szkoły funkcjonujące całkowicie poza systemem formalnej edukacji i wszelkimi narzucanymi przezeń ograniczeniami. Dzięki temu rozwiązaniu od kilku lat powstają szkoły całkowicie wolne – i deklarujące się jako w pełni demokratyczne – wzorujące swoje działanie między innymi na słynnej brytyjskiej szkole Summerhill. Uczniowie i uczennice, wraz z rodzicami, decydują w całości o kształcie szkoły i o tym, jak przebiegać ma nauka. Tworzenie szkół demokratycznych jest w Polsce ruchem nowym, choć w tym, jak tworzący go rodzice mówią o swoich szkołach, odnajduję wiele wątków, które pamiętam z czasów, gdy zaczynał się ruch szkół społecznych. Jeśli zachowuję wobec niego dystans, to z tych samych powodów, o których pisałam już wyżej, przede wszystkim z obawy, że okaże się mieć bardzo klasowy charakter. Cóż, przyszłość pokaże.

Na razie jednak powiedzieć trzeba, że ruch wolnych szkół demokratycznych stanowi wyzwanie dla szkół takich, jak moja, pokazuje bowiem, że można pójść dużo dalej i myśleć dużo śmielej o współdecydowaniu – także o współdecydowaniu o tym, czego, kto i jak ma się uczyć.

I wiele przemawia za tym, żeby takie decyzje oddać w ręce uczennic i uczniów. Przede wszystkim argumentem jest kwestia motywacji: założenie, że uczennice i uczniowie chętniej – a więc lepiej – uczą się tego, co sami wybierają i uważają za potrzebne dla siebie. A jednak moja szkoła nigdy nie zdecydowała się w pełni na takie rozwiązanie.

Nie jesteśmy szkołą pozasystemową. Zmagamy się z państwowymi egzaminami (których na ogół nie znosimy). Przekaz, jaki dajemy naszym uczennicom i uczniom, jest mniej więcej taki: idziemy na pewien kompromis z rzeczywistością. Przez dwa lata uczymy rzeczy, które naszym zdaniem są naprawdę ważne, po czym przez rok (na bazie tego, czego nauczyliliśmy) solidnie przygotowujemy do matury.

Można tak pracować – ale niespójność takiego przekazu jest oczywista. Wynika ona także z oczekiwań, z jakimi przychodzą do nas uczennice i uczniowie i jakie mają wobec nas rodzice. Pod tym względem rzeczywiście zazdroścę wolnym szkołom ich wolności.

Jednak to, że – niekonsekwentnie z pewnością, ale z powodów, które wydają mi się dobre – nie decydujemy się na całkowite przekazanie naszym uczennicom i uczniom decyzji o uczeniu się, wynika nie tyle z faktu, że chcemy zachować uprawnienia szkoły publicznej, ile z dwóch zupełnie innych przesłanek.

Pierwsza jest praktyczna. Założyciel Summerhill Alexander Neill podkreślał, że w toku całej edukacji jego uczennice i uczniowie zawsze ostatecznie zdobywali potrzebną im w życiu wiedzę i umiejętności. Ale Neill prowadził szkołę z internatem. I to szkołę, w której poszczególne osoby spędzały nieraz wiele lat. Sam pisał, że dzieci, które przychodziły ze „zwykłych” szkół, nie nauczone wolności, potrzebowały nieraz bardzo długiego czasu, by „odtruć się” i nauczyć z wolności korzystać. Nie mamy tego czasu; nie mamy wydzielonej przestrzeni, w której to, co mamy do zaoferowania jako szkoła, nie konkuruje z tym wszystkim, co ma do zaoferowania świat zewnętrzny. Mamy trzy lata (minus matura) i bardzo dużo do przekazania.

To „bardzo dużo do przekazania” stanowi drugą przesłankę, dla której nie decydujemy się na wolność i wolny wybór w sprawach programowych. I nie wynika to z naszego narcyzmu, ale z przekonania wyrażonego na wstępie tego tekstu.

MIECIO I FRANIA Z HISTORII DOWIADUJĄ SIĘ, CZYM JEST SZKOŁA I DO CZEGO SŁUŻY

99

Jeśli chcemy wychowywać do zmiany świata, jeśli chcemy, by narzędziem tej zmiany była kultura, rozumiana jako przestrzeń wspólnego dobra, to naprawdę mamy dużo do przekazania. Moja szkoła jest szkołą humanistyczną, ale, rzecz jasna, to, o czym teraz piszę, dotyczy także przedmiotów przyrodniczych i ścisłych. Otóż zależy nam na tym, żeby nie tyle przekazywać określoną wiedzę, ile raczej pokazywać, jak, przez kogo, dla kogo jest ona wytwarzana.

Najłatwiej mi będzie wyjaśnić to na przykładzie mojego własnego przedmiotu, historii. Trudno chyba o bardziej „polityczny” przedmiot szkolny, pod każdym możliwym względem. W Polsce przede wszystkim obserwujemy zjawisko „upatriotyzowania” historii. Historia przedstawiana jest jako przedmiot niezbędny do kształtowania się tożsamości narodu, jako zbiór faktów, prawd raz odkrytych i uznanych, których poznanie uczyni z nas wszystkich prawdziwie dobrych Polaków.

Tymczasem, historycznie rzecz ujmując, naród jako taki jest zjawiskiem bardzo nowym. Współczesne pojęcie narodu zakorzenione jest w debatach i procesach politycznych, które miały miejsce w Europie na przełomie XVIII i XIX wieku. Nacjonalizm jest dzieckiem drugiej połowy XIX wieku (i współsprawcą najstraszniejszych zbrodni XX). Jeśli historia odegrała tu jakąś rolę, to przede wszystkim taką, że rozwój idei narodowych i rozwój historii jako nauki to dwa procesy, które przebiegały mniej więcej w tym samym czasie. A zarazem historia jako nauka oddała się w XIX wieku w znacznej mierze w służbę narodom: stała się polityczna, uznała naród (i państwo) za swój przedmiot.

Najbanalniejsze stwierdzenie dotyczące historii brzmi, że piszą ją zwycięzcy. Do tej pory w tym tekście starałam się raczej krytycznie podchodzić do zbanalizowanych stwierdzeń. To jedno jednakże chciałabym odzyskać, uwolnić od banalności i przywrócić mu na nowo znaczenie. I może nieco zmodyfikować. Problemem historii jest bowiem to, że zbyt często piszą ją ci, którzy pragną przypodobać się zwycięzcom. Utrwalić ich zwycięstwa, a zarazem – znaturalizować stan istniejący, legitymizować istniejące relacje władzy i hierarchie. Opowiedzieć przeszłość tak, żeby teraźniejszość jawiła się jako jedyna możliwa (i sensowna) opcja. A następnie zapisać to, co opowiedziane, w podręcznikach i kazać dzieciom w szkołach uczyć się tego na pamięć.

Historia jako dziedzina wiedzy o przeszłości nie jest prostym tejże przeszłości odkrywaniem. Jest opowiadaniem o niej – i każdorazowo to opowiadający decydują, co uznać za ważne i czemu nadać rangę historycznego faktu, godnego umieszczenia w podręczniku. Oczywiście owo „decydowanie” o treści opowieści to bardzo złożony proces, a samo „wybieranie z morza faktów” tych najważniejszych niekoniecznie odbywa się w sposób „świadomy i wolny”. Najprostszy przykład: w podręcznikach do historii jest mało kobiet. Ich autorzy twierdzą, że dlatego iż w przeszłości kobiety nie odgrywały w dziejach ważnej roli, co nie jest prawdą. Prawdą jest natomiast, że historia „szkolna” pisana jest z takiej perspektywy, z jakiej rola kobiet ulega pomniejszeniu. Łatwo to pokazać na najbardziej klasycznym przykładzie historii militarno-politycznej. Wojna nie jest tylko sprawą mężczyzn, nawet jeśli większość dowódców i większość żołnierzy to mężczyźni. Wojna jest sprawą kobiet, kobiet spoza frontu, których mężowie, ojcowie, bracia i synowie idą walczyć (i które muszą poradzić sobie z utrzymaniem siebie i swoich rodzin). Kobiet na terenach, przez które front przechodzi, gwałconych, zabijanych, wyzyskiwanych. Jeśli się o nich uczymy, to tylko jako o „kobietach i dzieciach” na listach ofiar – prawie nic nie wiemy o wypracowywanych przez nie sposobach oporu, nie dlatego że taki opór nie istniał (i nie mówię tu tylko o partyzantkach, lecz o różnorodnych mikrooporowych strategiach), ale dlatego że nie stał się (jeszcze) częścią naszych narracji historycznych. Kobiety i wojna to także historia kobiet, które starały się przeżyć, wiążąc się z konkretnymi armiami... Mogę tak jeszcze długo. Rzecz w tym, że „oficjalne” narracje, w których są jedynie bohaterowie, wrogowie i ofiary (tylko słuszne ofiary – te po stronie wrogów nie zasługują na ogół na współczucie) są potwornie płytkie.

Przykłady mogłabym mnożyć; generalnie idzie o to właśnie, że szkolna historia została, w stosunku do historii jako nauki, radykalnie spłycona. I sprowadzona do obiektu kultu – dowodem choćby ataki, jakie spadły na Olgę Tokarczuk, gdy ośmieliła się powiedzieć publicznie, że Rzeczpospolita nie była w przeszłości tym wielokulturowym rajem, w który nauczono nas wierzyć.

Otóż tym, co staramy się robić w mojej szkole (nie tylko na historii), jest, jak już wspominałam, raczej pokazywanie, jak wytwarzana jest wiedza w obrębie konkretnych nauk, niż przekazywanie samej wiedzy. Oczywiście, jedno nie może obejść się bez drugiego. Czytanie „Sera i robaków” Carla Ginsburga ma sens tylko wówczas, kiedy potrafimy bohatera tej książki osadzić w konkretnych okolicznościach historycznych: Italia końca XVI wieku, kontrreformacja, początki rewolucji naukowej, kultura ludowa...

W praktyce to, o czym piszę, jest proste. Ostatecznie bowiem jednym z naszych najważniejszych narzędzi pracy pozostaje wspólne czytanie (książek, fragmentów książek, tekstów) i rozmawianie o tym, co czytamy. Tylko tyle, ale czasem – aż tyle. W przypadku historii chodzi przede wszystkim o czytanie takich książek, które albo pokazują problemy nieobecne w historii „uszkolnionej”, albo też odsłaniają i pokazują warsztat pracy autorki bądź autora, założenia, metodologię, podejście do źródeł. Najlepsze są, oczywiście, te, które robią jedno i drugie. Dlatego właśnie przywołany Carlo Ginsburg jest dla nas (nas oznacza tu „nas, dwojga historyków, uczących w WLH imienia Jacka Kuronia”) tak bardzo ważny. Jest w nim: historia warstw podporządkowanych (a nie dominujących), omówienie (i polemika) z obecnymi w historiografii sposobami ujmowania tak zwanej kultury ludowej, próba rekonstrukcji tej kultury, dokonana z perspektywy mikrohistorycznej, świadomość etycznego napięcia, jakie rodzi się, kiedy historii przegranych rekonstruuje się na podstawie źródeł, wytworzonych przez oprawców... Bohaterem książki Ginsburga jest włoski młynarz z końca XVI wieku, którego światopogląd, filozofię (a nawet tytuły czytanych przez niego książek, a był to człowiek, który czytał dużo) Ginsburg zna i może zrekonstruować, dlatego że jego bohater był sądzony – i ostatecznie został zabity – przez inkwizycję i że zachowały się akta z jego przesłuchań.

ANDZIA I WŁADZIO ODKRYWAJĄ, ŻE NIE SĄ SAMI W EUROPIE

Drugie ważne zadanie, jakie stawiamy sobie (i które sprawia, że pozostajemy oporni wobec idei samodzielnego konstruowania przez uczennice i uczniów programu), to próba zmierzenia się z uczeniem o XX wieku (o historii, ale też: kulturze, literaturze, filozofii...) i – co za tym idzie – z uczeniem nie-europocentrycznym (no dobrze, w praktyce wychodzi nam pewnie raczej nie-tak-bardzo-europocentrycznym, jak w programie). Z tym wiąże się także uczenie jak największej liczby języków obcych. Każdy uczeń i uczennica uczy się u nas trzech języków. Pierwszym jest angielski. Drugi – to któryś z wywo-

dzących się z Europy języków nowożytnych. Trzeci język natomiast to do wyboru: jidysz, łacina lub arabski.

Moja szkoła nazywa się „liceum wielokulturowe”. Dlatego wiele osób z zaskoczeniem przyjmuje informację, że jest to szkoła całkowicie świecka. Nie prowadzimy lekcji z żadnej religii. Nie obchodzimy żadnych świąt religijnych. W tym dążeniu do tworzenia szkoły jako przestrzeni bez symboli religijnych wyrażamy kolejną ważną z naszego punktu widzenia ideę: otóż chcemy rozdzielić pojęcia „kultura” i „religia”. Jeśli konsekwentnie staram się pisać o kulturze jako o wspólnym dobru, byłoby, rzecz jasna, absurdem, gdybym próbowała religiom odmówić w niej miejsca. Zawsze z przyjemnością uczę na przykład o tych ruchach (tak zwanych heretyckich) w średniowieczu i epoce wczesnonowożytnej, które sięgały po język chrześcijaństwa, by wyrażać za jego pomocą marzenie o radykalnej zmianie społecznej i ideę równości ludzi. Rzecz jednak w tym, że po pierwsze, w Polsce mamy do czynienia z „nadobecnością” Kościoła w życiu publicznym, edukacji i polityce. Ze zdania „religia katolicka jest częścią polskiej tożsamości narodowej” (które zresztą samo w sobie jest wielce problematyczne i mogłoby posłużyć jako kolejny przykład „dorabiania” odpowiedniej wersji historii tak, aby podtrzymywała stan obecnie istniejący) robi się zdanie „Kościół katolicki ma prawo wypowiadania się w imieniu społeczeństwa”. Rezygnując w naszej szkole z lekcji religii katolickiej, mówimy: nie, nie w naszym imieniu.

Staramy się jednak powiedzieć coś więcej: żadna kultura nie sprowadza się do religii, nawet (a może zwłaszcza) jeśli z punktu widzenia osoby z zewnątrz w danej kulturze religia odgrywa bardzo ważną rolę. Do czego prowadzi pomylenie kultury, religii, języka, obywatelstwa widać doskonale w dyskusji o uchodźczyńiach i uchodźcach. Mężczyzn i kobiety, uciekających z tego, co jeszcze niedawno było państwem zwanym Syrią, automatycznie uważa się za muzułmanów (tymczasem w Syrii istniały nie tylko liczne mniejszości religijne, byli tam również i są nadal – niespodzianka – ateści i ateistki). Na tej podstawie ludzie, nie mający na ogół żadnego pojęcia o islamie, wyciągają bardzo daleko idące wnioski na temat postaw, światopoglądu, przypuszczalnych celów i wartości uchodźców. A na ulicach Polski dochodzi do coraz częstszych ataków na osoby, których jedyną „winą” jest kolor skóry czy wygląd, przypisywane „groźnym” muzułmanom.

Między religią a kulturą nie ma znaku równości. Trzeba zdezawuować ten pogląd, rozplątać pomieszane znaczenia, zanalizować relacje między religią a władzą i polityką, a także między religią, polityką a tożsamością. Nie przypadkiem w naszej szkole uczy się języka jidysz. Przedwojenny projekt Bundu (żydowskiej partii socjalistycznej, do której należał między innymi Marek Edelman) zakładał budowanie świeckiej tożsamości żydowskiej; zakładał przy tym, że

miejsce polskich Żydów jest w Polsce, że żydowskie robotnice i robotników łączy sojusz z robotnicami i robotnikami polskimi, z którymi razem walczą o godziwe warunki pracy, a jednocześnie że językiem kultury żydowskiej powinien pozostać jidysz – „język matczyzny”, język, za pomocą którego można wnieść do wspólnej kultury polsko-środkowoeuropejskiej własny wyjątkowy wkład.

GIENIOWI I STASI NIE JEST ŁATWO ODNALEŹĆ SIĘ W SZKOLE

Wszystko, o czym piszę, pokazuje jasno, że szkoła, o której mówię (mam na myśli zarówno postulaty edukacyjne, do których się odnoszę, jak i próby ich realizacji, które znam z własnej praktyki), jest szkołą trudną. I w ten sposób wracam znów do pojęcia równości: zakładamy, że każda i każdy może (i ma prawo) zmierzyć się z taką trudną, wymagającą pracą. My, nauczycielki i nauczyciele, jesteśmy po to, żeby w tym pomóc. Przede wszystkim żeby nauczyć, że „trudne” nie znaczy „nie dam rady, poddaję się, rezygnuję, wybiorę coś przyjemniejszego”. Że efekty pracy nie muszą być natychmiastowe, uczenie się to proces, który trwa, a błędy są jego nieodłącznym składnikiem. I, co bardzo ważne, że nie pozycjonujemy się (i nie pozycjonujemy uczennic i uczniów) wedle tego, kto ile już umie lub jak szybko przyswaja wiedzę czy umiejętności (zwłaszcza to pierwsze – ile umie – często zawdzięcza po prostu kapitałowi kulturowemu, wyniesionemu z domu). W ogóle staramy się nie pozycjonować nikogo, bo nie do tego humanistyka ma służyć.

Jeśli mówię o minach i rafach, na które narażony jest taki model pracy, jaki proponujemy, to być może jest to rafa największa: ryzyko, że ostatecznie jednak nie robimy niczego innego, jak tylko pomnażamy ów kapitał kulturowy i społeczny naszych uczennic i uczniów. Czy też dajemy im dodatkowe narzędzia – wiedzę, ale też poczucie przynależności do czegoś wyjątkowego, sieć kontaktów i możliwości, które pozwolą im dokładnie na to, czego chcemy siebie i ich odzyskać: na zdobycie lukratywniejszych pozycji w najróżniejszych hierarchiach, wewnątrz szkoły i poza nią.

Pół biedy, kiedy dzieje się to wewnątrz szkoły, bo wtedy po prostu mamy problem wychowawczy i nad nim pracujemy. Praktycznie nie ma rocznika, w którym nie trzeba by było omawiać, nazywać i – niestety – wskazywać na konkretne przykłady tego, czym jest mechanizm kozła ofiarnego. Paradoksalnie łatwiej jest czasem nauczyć, jak kochać ludzkość jako taką, niż zmienić stosunek do konkretnej osoby, która z jakiegoś powodu (a tych powodów może być milion) odstaje od grupy.

W ten sposób kolejny raz powracam do wątków, które przewijają się w całym tekście: do zjawiska tworzenia się hierarchii grupowych oraz do kwestii wstydu jako problemu wychowawczego. I nie mam tu na myśli zawstydzenia, jakie odczuwają osoby, którym uświadomi się, że zrobiły coś złego, tylko raczej zażenowanie, jakie ogarnia nas (nauczycielki i nauczycieli) w obliczu przemocowych mechanizmów, oraz obawę, żeby swoim działaniem nie narazić na dodatkowy wstyd/upokorzenie osoby, którą przemoc dotknęła. Naznaczanie osób dotkniętych prześladowaniem to problem, którego nie da się załatwić żadną pojedynczą wychowawczą rozmową. Oczywiście, kiedy komuś dzieje się krzywda, niezbędna jest interwencja, często bardzo ostra, która pozwoli sytuację krzywdzenia nazwać i przerwać. Wiele razy przy tej okazji uciekaliśmy się do wspaniałego i strasznego zarazem filmu „Niebieskoocy”. Po zabójstwie Martina Luthera Kinga amerykańska nauczycielka Jane Elliott postanowiła podjąć ze swoimi uczennicami i uczniami (ze szkoły podstawowej) temat rasizmu. Zapowiedziała, że przeprowadzi z nimi pewien eksperyment. Podzieliła dzieci (wszystkie, tak jak i ona, białe), na grupy niebiesko- i brązowookich (cecha wybrana nieprzypadkowo: jeśli ilość melatoniny w czyjejs skórze, rozumowała Elliott, decyduje o losach danej osoby, należy w eksperymencie wykorzystać zbliżoną cechę: biologiczną, dziedziczną i – jak kolor skóry – nie mającą nic wspólnego z inteligencją), a następnie zarządziła, że przez jeden dzień na pozycji uprzywilejowanej znajdą się dzieci brązowookie, a niebieskookie znajdą się w grupie uważanej za gorszą (potem miała nastąpić zamiana). W ciągu jednego dnia uruchomiły się w grupie wszystkie możliwe mechanizmy, znane z historii opresji. Osoby, którym powiedziano, że są „wyżej”/są „lepsze”, nie tylko nabrały pewności siebie – część z nich zaczęła unikać koleżanek i kolegów z „gorszej” grupy lub proponować ograniczenie ich praw. Osoby z grupy „niższej” traciły wiarę w siebie, zamykały się w sobie, niekiedy zaczynały zachowywać agresywnie; ich zdolność wykonywania zadań wyraźnie malała. Na oskarżenia, że krzywdziła w ten sposób dzieci, Jane Elliott odpowiadała, że dzieci doświadczały przez jeden dzień (wiedząc, że to tylko eksperyment) tego, na co społeczeństwo, w którym żyją, naraża wszystkie dzieci o ciemnej skórze przez całe ich życie. Film „Niebieskoocy” nawiązuje do tego eksperymentu, pokazując zarazem nagrania z warsztatów, które Jane Elliott prowadzi dziś z dorosłymi ludźmi, warsztatów, opartych na bardzo podobnej zasadzie: kazać ludziom z grup dominujących przez kilka godzin, w kontrolowanych warunkach, doświadczać namiastki tego, czego inni doświadcniają na co dzień.

„Niebieskoocy” to film o rasizmie – a zarazem to film o mechanizmach grupowych, tak mocny, że, jak już wspomniałam, wiele razy używaliśmy i używaliśmy go właśnie wtedy, gdy podobne mechanizmy grupowe zaczynały działać

wśród naszych uczennic i uczniów. Konfrontując ich z sytuacją przedstawianą w filmie, chcieliśmy i chcieliśmy, żeby zobaczyli – i w porę powstrzymali – coś, co same i sami zaczęli robić.

Ale zmiana relacji i zmiana sposobu postrzegania własnej grupy i swojego w nim miejsca to długi i skomplikowany proces. Tu z pomocą przychodzi zasada, którą Jacek Kuroń nazywał prawem najmniejszego: zorganizuj pracę swojej grupy tak, żeby osoba „najmniejsza” (pod jakimś względem, naprawdę lub pozornie, najsłabsza) otrzymała kluczowe zadania. W prawie najmniejszego nie chodzi bynajmniej o to, żeby grupa się swoimi „słabeuszami” opiekowała. To może być miłe dla grupy (a niekiedy nawet dla „słabeuszy”), ale niczego na dłuższą metę nie zmienia. Chodzi o umacnianie tych, które i którzy postrzegani są jako słabi i słabe.

Dlatego właśnie na przykład metoda losowania osób do pełnienia ważnych funkcji, jaką stosujemy w szkole, miewa znakomite skutki wychowawcze. Losowanie sprawia, że na czele szkolnego wiecu stają osoby, które nigdy nie obrażały sobie, że mogą się znaleźć w takiej roli, i o których nikt z koleżanek i kolegów nie pomyślałby, że można ją im powierzyć. Widziałam wiele razy, jak zmieniały się ciche dziewczynki i wycofani chłopcy, postawieni wobec konieczności poprowadzenia dyskusji w niesfornej kilkudziesięcioosobowej grupie (moja szkoła jest mała; dla modelu wychowawczego, o którym mówię, niezbędne jest, by pracować we wspólnocie, w której wszyscy się znają). Rezultaty bywają widowiskowe.

STEFCIA I BRONEK DEBATUJĄ O DYSKRYMINACJI PŁCI

Z zasadą umacniania tych, którzy i które na wejściu znajdują się na słabszej pozycji w grupie, wiąże się między innymi nasze podejście do kwestii równości płci. Wzmacniamy dziewczynki. I to nie znaczy, że robimy coś „przeciwko” chłopcom. Na tym polega wieczny problem walki o równość w świecie, który jest zhierarchizowany i w którym tak trudno uwolnić się od myślenia w kategoriach rywalizacji o dostęp do zasobów. W takim świecie kiedy ktoś mówi, że chce coś zrobić dla grupy X, natychmiast wielu osobom włącza się czerwona lampka. „A dlaczego nie dla grupy Y?”, a w skrajnych przypadkach: „Robisz coś dla X! To dyskryminacja! Y są dyskryminowane!”

Otóż rzecz w tym, że po pierwsze – nie ma powodu sądzić, że „danie” cze-
gokolwiek jednym oznaczać musi z konieczności „odebranie” innym. Jeśli po-
magamy uchodźczyniom i uchodźcom, to nie znaczy, że tym samym działamy
na niekorzyść biednych dzieci w Polsce. Nawet jeśli z powodu szczupłości fi-

nansów w realnym budżecie konkretnego państwa mogłoby się tak wydawać. Ktoś niedawno napisał bardzo piękny tekst o tym, że za piętnaście lat nasze dzieci zapytają nas, gdzie byliśmy lub byliśmy i co robiliśmy lub robiliśmy, kiedy w Morzu Śródziemnym tonęli uciekający przez wojnę i nędzę ludzie. I że to także jest perspektywa, o której warto pamiętać.

Po drugie, jeśli X należy do grupy pozbawionej przywileju, a Y do uprzywilejowanej, cała zacytowana wyżej argumentacja traci sens. Jeśli celem jest równość, środkiem musi niekiedy być wyrównywanie.

Problem równości płci w edukacji doskonale to ilustruje. Oczywiście, nigdy nie jest tak, że każda konkretna dziewczynka jest w sytuacji gorszej niż każdy konkretny chłopiec. Wprost przeciwnie, w realnej pracy belferskiej miewamy nieraz do czynienia ze strasznymi Jagienkami i stłamszonymi Jasiami. Bardzo często, jeśli przyrzeć się owym Jasiom i Jagienkom z perspektywy interseksjonalności, wiele może się wyjaśnić. Perspektywa interseksjonalna to taka, w jakiej przyjmujemy, że nikt nie ma jednej, jednowymiarowej tożsamości – i że różne wymiary naszych tożsamości mogą nakładać się na siebie na różne sposoby. Nasze przywileje mogą ulegać wzmocnieniu, albo przeciwnie – różne wymiary tożsamości mogą pogłębiać wykluczenie, któremu ktoś podlega. Albo może być tak, że przywilej w jednej sferze „równoważy” gorszą sytuację w innej (popularny warsztat antydyskryminacyjny, w którym osoby uczestniczące dostają różne role, a następnie robią krok w przód lub w tył w zależności od tego, czy postać, którą odgrywają, jest w jakimś wymiarze dyskryminowana czy uprzywilejowana, bardzo dobrze to ilustruje). Jagienka może być dzieckiem z zamożnej rodziny, i/lub mieć rodziców, którzy od zawsze rozmawiają ze swoimi dziećmi i słuchają ich. Jaś może być, na przykład, gruby i wstydzić się swojego wyglądu. Co nie zmienia faktu, że statystycznie Jagienka, jako dziewczyna, narażona jest na pewne konkretne formy dyskryminacji i przemocy, włącznie z przemocą seksualną, na które Jaś narażony jest w znacznie mniejszym stopniu. Dlatego to właśnie dla niej, a nie dla niego, organizujemy WenDo (warsztaty, przeznaczone tylko dla kobiet i dziewcząt, łączące elementy samoobrony z refleksją nad mechanizmami przemocy wobec kobiet, także w odniesieniu do własnych doświadczeń). A z nim, choćby był najpocziwszym chłopcem na świecie, będziemy rozmawiać o tym, dlaczego w modelu męskości, wedle którego socjalizuje się chłopców, mieści się również przyzwolenie na przemoc. Nie dlatego, żeby go napiętnować za to, że jest chłopcem, ale dlatego że ostatecznie tylko razem z chłopcami, w sojuszu z nimi, można akceptację dla przemocy z modelu męskości wyeliminować.

W mojej szkole zatem staramy się wzmacniać dziewczynki, staramy się także wzmacniać osoby nieheteroseksualne. I zarazem uczyć je, jak skutecznie wzmacniać innych i inne. „Wzmacnianie” konkretnych osób czy grup nie ma być drogą

do zamiany ról czy środkiem do osiągania życiowych sukcesów. Ma raczej pomóc spełnić kolejną zasadę, którą czerpiemy z pedagogiki Jacka Kuronia. Jacek Kuroń powtarzał bowiem między innymi, że ludzie generalnie chcą być dobrzy – trzeba im tylko czasem pomóc stworzyć warunki, które im to umożliwią.

Na koniec zostawiłam sobie trzy kwestie, pozornie drobne, ale mające, moim zdaniem, dość fundamentalne znaczenie dla modelu edukacji, o którym mówię. Otóż, po pierwsze, w mojej szkole nie mówi się per „pani”. To znaczy, jeśli są w gronie nauczycielskim osoby, którym mówienie na „ty” przez uczennice i uczniów przeszkadza, nikt ich do przechodzenia na „ty” nie namawia. Generalnie chodzi jednak o to, żeby, jak mawia moja koleżanka, „nie było żadnej pani”. Mówienie „pan, pani” nie jest oznaką szacunku – jest uznaniem istnienia hierarchii. Jeśli kogoś się szanuje, szanuje się go niezależnie od formy, w jakiej się do niej/do niego zwracamy. „Pan/pani” reprezentują władzę; tam, gdzie jest „pani” lub „pan”, tam rodzi się na przykład pokusa, żeby się im poskarżyć, poprosić o interwencję... Lepiej nam bez tego.

Druga rzecz, jeszcze ważniejsza: w naszej szkole nie ma pokoju nauczycielskiego. Jest mały pokój, w którym trzymamy nasze rzeczy i z którego czasem ktoś wyprasza wszystkich, jeśli, na przykład, istnieje potrzeba przeprowadzenia jakiejś prywatnej rozmowy. Ale z reguły ten pokój jest tak samo otwarty, jak wszystkie pomieszczenia w szkole, uczennice i uczniowie wchodzić doń, kiedy chcą, korzystają z komputera, jeśli inne ogólnodostępne komputery są zajęte. Można wydzielić czasowo pewną przestrzeń, jeśli to jest niezbędne do wykonania jakiegoś zadania. Nie wydzielamy osobnych przestrzeni dla różnych grup. Jesteśmy razem i staramy się razem pracować, ale też razem spędzać czas.

I wreszcie kwestia ostatnia, choć nie najmniej ważna niż poprzednie. Jedyną prawdziwą „metodą wychowawczą” jesteśmy my: to, kim jesteśmy, to, jak pracujemy, to, jakiej refleksji potrafimy poddać własną pozycję i własne przywileje, to, jak odnosimy się do uczennic i uczniów i jak odnosimy się do siebie nawzajem (a w tym także, niestety to, na jakich warunkach pracujemy i jak jesteśmy zatrudniani). Albowiem – i to także jest cytat z Jacka Kuronia – wychowawca wychowuje sobą i to całym (całą) sobą. Wszystko możemy przeczytać i powiedzieć, ale w ostatecznym rozrachunku najbardziej liczyć się będzie to, czy my, dorośli, naszym zachowaniem choć w części potwierdzamy w praktyce głoszone przez nas ideały. Piszę „w części”, bo nie zamierzam wzywać nikogo do świętości. Nie chodzi o to, żeby być doskonałą/doskonałym (choć warto pamiętać, że uczennice i uczniowie są naprawdę bardzo wyczulone i wyczuleni na wszelkie fałszywe w naszym przekazie; niekiedy werbalizują swoje wątpliwości, niekiedy objawiają je w swoim zachowaniu). Chodzi o to, żeby było widać, że się staramy.

...

Człowiek i planeta. Jedność i braterstwo wszystkich ludzi. Jeśli już mowa o staraniach, moje pokolenie nie spisuje się na razie najlepiej. Nasze uczennice i nasi uczniowie muszą zdać sobie sprawę z rozmiaru zadania, jakie przed nimi stoi, co zarazem oznacza uświadomienie sobie, że my, ludzie dziś dorośli, nie podołaliśmy temu zadaniu. Muszą stać się lepsi niż my i uwierzyć, że możliwe są rzeczy, w które my powoli tracimy wiarę. Krótko mówiąc, są naszą nadzieją. Jakbyśmy się nie starały i nie starali, to, co my im dajemy, będzie zawsze mniej-sze od tego, co one i oni mogą dać nam.

PS

Kiedy dziś przegląda się „Elementarz”, uwagę zwracają imiona dzieci zaludniających wymyślone przez Falskiego powiatki. Dziś już nie używa się takich zdrobnień, brzmią archaicznie. A jednak – za radą nieocenionej redaktorki tego tekstu, Doroty Obidniak – zdecydowałam się użyć je w śródtytułach. Stef-cie, Zochny i Bronki z początku XX wieku mierzą się z wyzwaniem szkoły po-czątku wieku XXI, tak jak ich rówieśniczka, pedagogika krytyczna, od ponad stu lat mierzy się z wyzwaniem, któremu na imię tradycyjna szkoła.

Sprawa Anny K.

109

Marta Abramowicz

HISTORIA

Sprawa zaczęła się tak. Anna K., nauczycielka historii w szkole podstawowej, jej mąż, syn i córka siedli na jezdni na środku głównej ulicy Gdańska. Był 30 maja 2015 r., sobota. Rodzina K. zablokowała pochód dwóch tysięcy osób. Pół godziny trwały negocjacje z policjantami, którzy zabezpieczali marsz. Anna K. krzyczała: „Zróbcie porządek z tymi pedałami, a nie z nami!”, mając na myśli owe dwa tysiące osób, które czekały, aż droga zostanie odblokowana.

Wtórowali jej stojący na chodniku zakapturzeni kibice i zgoleni na łyso narodowcy.

Był to pierwszy Marsz Równości zorganizowany w Trójmieście. W 2015 r. podobne marsze odbyły się po raz piętnasty w Warszawie oraz po raz dwunasty w Krakowie i Poznaniu – w tym ostatnim wziął udział prezydent miasta. W innych krajach europejskich są organizowane od lat 70. i gromadzą setki tysięcy uczestników, a na czele idą najczęściej burmistrzowie, ministrowie, biskupi. Idą po to, żeby pokazać, że nie ma powodu, by być uprzedzonym do osób nieheteroseksualnych i transpłciowych.

Anna K., oprócz tego, że uczyła historii, była również radną. Zanim usiadła na jezdni, przemawiała przez megafon do członków brygad Obozu Narodowo-Radykalnego. Zagrzewała ich do protestu: „Homoseksualizm jest przejawem zepsucia moralnego. Jestem dumna, że żyję w Polsce, bo mogę się temu przeciwstawić! Jeśli tego nie zrobimy, to wkrótce ulicami tego miasta przejdą także pedofile i zoofile!”

– „Zakaaaaz pedałoowaania!” – odkrzykiwał jej rozochociony tłum.

– „Tu jest Polska, nie Bruksela, tu się zboczeń nie popiera” – skandowali młodzi mężczyźni w bluzach z kapturem, spodniach moro i wojskowych butach.

Kiedy Anna K. siedziała na jezdni, oni stali obok na chodniku. W kieszeniach mieli jajka, którymi co jakiś czas rzucali. Uczestnicy demonstracji bali się, że kiedy marsz się skończy i wszyscy zaczną się rozchodzić, może dojść do przemocy.

Na marsz przyszli przeważnie młodzi ludzie, ale sporo też było par w średnim wieku, z dziećmi. Na czele szła Wanda Nowicka, wicemarszałkini Sejmu, i ambasador Szwecji Steffan Herrstrom wraz z małżonką.

Uczestnicy nieśli transparenty z napisem: „Jesteśmy rodziną”, chcąc w ten sposób przekazać, że geje i lesbijki też tworzą rodziny: mają swoich partnerów, partnerki, wychowują dzieci. Mają matki, ojców, braci, siostry, dziadków, babcie – swoje rodziny. Kolorowy tłum machał tęczowymi chorągiewkami, grała muzyka, łopotąły flagi.

Anna K. programowo nie chciała rozmawiać ani z osobami LGBT, ani z ich rodzinami: „To nie jest dla nas temat do rozmowy. My wiemy, jak chcemy żyć,

my wiemy, co jest dla nas ważne, jakie wartości są fundamentem naszej cywilizacji. I dialog nie zawsze jest formą, która nam odpowiada”.

Po pół godziny negocjacji rodzina K. została przeniesiona przez policjantów do radiowozu. Zostały im postawione zarzuty blokowania legalnego zgromadzenia.

Nie były to pierwsze zarzuty dla tej rodziny. W marcu 2015 r. K. urządziła nielegalną manifestację, sprzeciwiającą się uroczystościom na cmentarzu żołnierzy radzieckich w ramach obchodów 70. rocznicy powrotu Gdańska do Macierzy. Kwiaty składali wówczas m.in.: kombataneci, dyplomaci, prezydent Gdańska. K. krzyczała do nich: „Raz sierpem, raz młotem w czerwoną hołotę”.

Mniej więcej w tym samym czasie jej prawie pełnoletnia córka rozpyliła śmierzący gaz w siedzibie gdańskiej „Krytyki Politycznej”, gdzie aktorzy Teatru Wyrbrzeże czytali sztukę „Golgota Picnic”. Kiedy sąd skazał ją na prace społeczne, K. krzyczała do sędzi: „Jak pani nie wstyd?”, a gdy to nie pomogło: „Dzieci Stalina!” i „Jeszcze przyjdzie czas, to was rozliczymy!”. Potem razem z córką opuściła demonstracyjnie salę rozpraw podczas odczytywania uzasadnienia wyroku. Na korytarzu mediom mówiła to samo, co przed sądem, że do protestu przygotowywali się całą rodziną: – „Musieliśmy bronić Pana Boga, skoro państwowe instytucje odmówiły. Córka stanęła w obronie wartości. Zrobiła to, co należy. To, za co nasze pokolenie było odznaczane krzyżami, najwyższymi odznaczeniami cywilnymi”.

Anna K. jako 15-latką uczestniczyła w manifestacjach antykomunistycznych, roznosiła ulotki, drukowała prasę. Została najmłodszym więźniem stanu wojennego. Oznaczono ją Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski.

W wolnej Polsce K. została nauczycielką historii w szkole podstawowej, potem w gimnazjum. Na lekcjach mówiła uczniom, że Unia Europejska jest najgorszym złem dla Polski, a jak ktoś czyta „Harry’ego Pottera”, to znaczy, że „opętał go szatan”. Kilka lat temu została radną Gdańska z ramienia PiS. Walczyła m.in. o to, żeby patronem jednej ze szkół nie został Tadeusz Mazowiecki. Jej zdaniem, wspierał on komunizm, a za jego rządów „wysyłano oddziały ZOMO przeciwko młodym ludziom, którzy bronili historii”. A także wnioskowała o odebranie lokalu jednej z gdańskich organizacji działającej na rzecz praw kobiet (NEWW), uzasadniając, że promuje ona ideologię gender.

ETYKA

Kiedy Anna K. została usunięta przez policję z jezdni, a jej słowa o pedałach i ich zepsuciu moralnym wyemitowały media, powstał dylemat etyczny: Czy Anna K., będąc nauczycielką, uchybiła przez swoje zachowanie godności zawodu nauczyciela?

Szkoła podstawowa, w której uczy Anna K., posiada kodeks etyki, w którym jest mowa o zasadzie praworządności, uczciwości, rzetelności, niedyskryminowaniu, neutralności oraz uprzejmości.

Ale nawet gdyby szkoła kodeksu etyki nie miała, artykuł 6, punkty 1, 4 i 5 Karty Nauczyciela mówią, że:

„Nauczyciel obowiązany jest:

1. rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą (...);
4. kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
5. dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”.

A więc, gdyby podsumować tę historię, można zapytać, czy nauczyciel może:

- dawać przykład łamania prawa;
- obrażać inne grupy społeczne, a szczególnie mniejszości, i nawoływać do nienawiści w stosunku do nich, wprost zachęcając faszyzujące grupy młodych mężczyzn do użycia siły;
- podważać autorytet sądu i nawoływać do nieuznawania jego wyroków;
- powoływać się na swoją interpretację woli Boskiej jako usprawiedliwienie stosowania przez siebie przemocy;
- robić to wszystko przed kamerami telewizyjnymi po to, aby przekazywane treści miały jeszcze większy odbiór i dotarły do większej liczby osób.

Może to robić bezkarnie i przy wsparciu władz oświatowych czy nie?

HISTORII CIĄG DAJSZY

Głos w tej sprawie postanowił zabrać wiceprezydent Gdańska ds. polityki społecznej, jako przedstawiciel organu odpowiedzialnego za edukację. Jest znany z tego, że osobiście interweniował w przypadku chłopca, który miał myśli samobójcze, ponieważ był prześladowany za swoją homoseksualną orientację – pomógł mu zmienić szkołę. Tuż po trójmiejskim Marszu Równości media napisały o tragicznym samobójstwie 14-letniego Dominika z Bieżunia, który powiesił się, bo został zaszczyty przez kolegów wyzywających go od pedałów. Choć sprawa była znana nauczycielom, nie było wcześniej z ich strony skutecznej interwencji.

Wiceprezydent zaczął od zapytania dyrektorki szkoły, w której pracuje Anna K., czy zamierza wyciągnąć jakiekolwiek konsekwencje w stosunku do podwładnej. Dyrektorka szkoły poparła jednak w całości poglądy K. i odmówiła jakichkolwiek sankcji. „Gazecie Wyborczej” powiedziała, że: „Pan Mazowiecki czystych rąk nie miał, a Okrągły Stół był układem”. Pochwaliła córkę radnej: „Gdybyśmy nie byli krajem chrześcijańskim, a muzułmańskim, taka «Krytyka Polityczna» już by nie istniała, a jej członkowie by nie żyli”, i oświadczyła, że konsekwencji nie będzie: „Mamy zwalniać i zostawiać miernych, ale wiernych? Tylko pytanie, komu wiernych? Osobiście na lekcjach historii dowiadywałam się o Katyniu, mimo że było to zakazane. Dziś też mamy dążyć do ukrywania prawdy?”. Jeśli chodzi o wypowiedzi na Marszu Równości, stwierdziła, że z racji licznych obowiązków nie ma czasu się tym zająć.

W związku z taką postawą dyrektorki szkoły wojewoda skierował sprawę Anny K. i jej dyrektorki do rzecznika dyscyplinarnego dla nauczycieli przy swoim urzędzie. Poparł go wiceprezydent.

Po dwóch miesiącach obydwu postępowań zostały umorzone.

W uzasadnieniach napisano, że zdarzenia z udziałem K. miały miejsce poza szkołą, a więc tam już ani Karta Nauczyciela, ani kodeksy etyczne nie obowiązują. W związku z tym dyrektorka nie miała podstaw, aby wyciągnąć konsekwencje. Anna K. może podejmować dowolne działania, zwłaszcza że jak napisano: „wolność jednostki do zabierania głosu, wyrażania opinii w sprawach publicznych to jeden z fundamentów demokratycznego państwa”.

W tym czasie w obronie K. stanęła oświatowa „Solidarność”, przesyłając list otwarty do mediów, a jej córkę członkowie „Solidarności” uhonorowali „za patriotyczną działalność” w 35-tą rocznicę podpisania Porozumień Sierpniowych. Dyplom-laudację córce K. wręczono 31 sierpnia w historycznej Sali BHP. Inicjatorem i wręczającym była kapituła Stowarzyszenia Komitet Pamięci i Ochrony Pomnika Poległych Stoczniowców w grudniu 1970 r. Wraz z uczennicą wyróżniono czterech członków opozycji solidarnościowej¹.

ETYKA – DALSZY PYTANIA

Powstaje więc pytanie, jak rozumieć zapisy etyczne Karty Nauczyciela – czy obowiązują one tylko w szkole, a poza nią już nie? Wielu prawników twierdzi,

¹ Cały tekst: <<http://trojmiasto.wyborcza.pl/trojmiasto/1,35636,18842284,nastoletnia-corka-radnej-pis-uhonorowana-przez-s-za-rozpylenie.html#ixzz40ynqRITU>>.

że nie można kodeksów etycznych zawężać tylko do miejsca pracy, ponieważ czyjeś czyny poza nim mają wpływ na ocenę danej osoby podczas wykonywania przez nią obowiązków zawodowych.

W wypadku nauczyciela, który pracuje z dziećmi i młodzieżą i ma uczyć ich „postaw moralnych i obywatelskich, zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”, zdecydowanie ma znaczenie także jego postawa poza szkołą. Inaczej, gdyby w szkole robił jedno, a poza nią drugie, nie byłby wiarygodny, a dodatkowo uczyłby uczniów hipokryzji. Jeśli chodzi o Annę K., raczej trudno spodziewać się, żeby przekazywała uczniom podczas lekcji historii coś innego niż w swoich wystąpieniach publicznych. Ponieważ jednak ani uczniowie, ani rodzice nie złożyli na nią skargi, rzecznik dyscyplinarny nie zamierzał zajmować się tym tematem.

Jaka jest szansa, że w szkole, w której dyrekcja całkowicie podziela poglądy Anny K., znajdzie się osoba, która przeciwko temu zaprotestuje? Jaka jest szansa, że nawet jeśli zaprotestuje, to zostaną wyciągnięte jakiekolwiek konsekwencje? I przez kogo? Ani rzecznik dyscyplinarny, ani kuratorium nie chcą zająć stanowiska nawet w sprawie, która wydawałaby się ewidentnym naruszeniem etyki zawodowej. A co dopiero jakieś treści na lekcjach?

A więc wróćmy do zasadniczego pytania: Czy nauczyciel może poza szkołą naruszać ogólnie przyjęte normy, prawo, nawoływać do przemocy i używać języka nienawiści czy nie?

Jeśli uznamy, że tak, to zastanówmy się, czego te wydarzenia uczą dzieci.

Tego, że poza szkołą wolno wszystko. A więc wystarczy wyjść poza ogrodzenie, żeby: obrażać innych, używać przemocy, łamać prawo. Bo przecież prawo można łamać, jeśli się uważa, że nie odpowiada naszym poglądom i wartościom. Można także podważać wyroki sądu z tych samych powodów.

Uczą się również tego, że są lepsi i gorsi. Tych gorszych można eliminować ze społeczeństwa, mają siedzieć cicho i w pełni podporządkować się lepszemu. Takimi gorszymi są między innymi geje i lesbijki. A więc tamten chłopiec, co nosi pedalskie ciuchy, i tamta dziewczynka, która zakochała się w swojej koleżance. A czego uczy się ten chłopiec i ta dziewczynka? Że są gorsi, że nic dobrego ich w życiu nie czeka, że nie mają na kogo liczyć i nikt z nauczycieli im nie pomoże, że lepiej już chyba skończyć z tym życiem. Tak jak Dominik z Bieżunia.

Czy właśnie o to chodzi w zapisach:

- „kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;

- dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich, zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”?

A jeśli nie o to chodzi, to o co? Na przykładzie Anny K. dzieci uczą się, że są w świecie wartości tylko zapisane na papierze, podczas gdy rzeczywistość jest zupełnie inna. Ten, kto uważa inaczej, jest po prostu frajerem.

TYLKO W MURACH SZKOŁY

Rzeczą oczywistą jest, że zajęcia w szkole nie są tylko sztuką dla sztuki, ale mają przygotować dzieci do lepszego funkcjonowania w świecie. Można dyskutować, na ile to robią, ale nikt nie kwestionuje tego założenia. Natomiast w przypadku etyki sprawa wydaje się wyglądać zupełnie inaczej. Normy praworządności, szacunku do innych ludzi i uprzejmości obowiązują tylko w szkole, a poza nią już nie. I podpisują się pod tym kuratorium, rzecznik i wojewoda.

Czy dlatego, że są grupy, wobec których można zrobić wyjątek? Każdy nauczyciel i nauczycielka, szczególnie historii, powinien wiedzieć, do czego prowadzi robienie wyjątków. Wyśmiewanie, odczłowieczanie, odmawianie praw, traktowanie gorzej, używanie przemocy. W maju geje i lesbijki. We wrześniu uchodźcy. Kto następny?

Martin Niemöller, niemiecki pastor luterkański, napisał w obozie w Dachau: „Kiedy przyszedli po Żydów, nie protestowałem. Nie byłem przecież Żydem. Kiedy przyszedli po komunistów, nie protestowałem. Nie byłem przecież komunistą.

Kiedy przyszedli po socjaldemokratów, nie protestowałem. Nie byłem przecież socjaldemokratą.

Kiedy przyszedli po związkowców, nie protestowałem. Nie byłem przecież związkowcem.

Kiedy przyszedli po mnie, nikt nie protestował. Nikogo już nie było”.

SZKOŁA BEZ ETYKI?

Sprawa Anny K. jest sygnałem ostrzegawczym. Warto z niej wyciągnąć przynajmniej dwa wnioski.

Po pierwsze: szkoła powinna mieć ustalone wartości, swoją misję i normy etyczne, regulujące zachowanie dyrekcji, nauczycieli i uczniów. Jeśli jednak proces ustalania wartości będzie niewłaściwy (np. narzucony z góry przez dyrekcję)

lub kodeks etyczny ograniczy się tylko do zapisów ogólnych (np. szanujemy siebie nawzajem), to nie przyniesie on zmiany postaw.

Po drugie: jeśli nauczyciel lub nauczycielka zachowuje się w sposób naruszający normy etyczne szkoły poza nią i jest to aprobowane, a nawet usprawiedliwiane, wówczas zarówno uczniowie, jak i nauczyciele będą uważać, że szkolny kodeks etyczny nie ma żadnego znaczenia. Nauczą się, że wartości i normy są czysto fasadowe.

CO ROBIĆ?

W szkole możemy mieć do czynienia z kilkoma możliwymi sytuacjami.

1. Nie ma ustalonych norm, nie określono misji, wartości i zasad. W takiej sytuacji część grona pedagogicznego jest przekonana, że „każdy przecieć wie, jak ma się zachować”, albo pogodziła się z tym, że nie ma na nic wpływu.
2. Zostały ustalone: misja, wartości i zasady, zapisano je nawet w kodeksie etycznym. Podobno można go znaleźć na stronie internetowej szkoły, ale nikt tam nie zagląda.
3. Zostały ustalone: misja, wartości i zasady, kodeks etyczny, ale dyrekcja oraz część nauczycieli i uczniów łamie jego normy, nikt na to nie reaguje, w związku z tym nie ma sensu go przestrzegać.
4. Zostały ustalone: misja, wartości i zasady, kodeks etyczny, ale kilkoro nauczycieli o silnej pozycji zupełnie inaczej interpretuje zapisane wartości, np. uważa, że normy etyczne powinny odnosić się tylko do grupy „swoich” (najczęściej Polaków, katolików, białych, pełnosprawnych, o orientacji heteroseksualnej), natomiast „obcych” należy traktować inaczej.

We wszystkich tych przypadkach misja, wartości i kodeks etyczny, jakkolwiek pięknie by nie brzmiały, nie funkcjonują. W tych sytuacjach każda osoba myśli o swoim bezpieczeństwie oraz ustala takie normy i zasady, które w jej mniemaniu ją chronią. Jak uczy doświadczenie, normy te w zdecydowanej większości przypadków nie służą ani budowaniu autorytetu nauczyciela, ani kształtowaniu pozytywnych relacji pomiędzy uczniami. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele będą mieli głębokie poczucie niesprawiedliwości, co przełoży się na ich motywację – do nauki albo do pracy.

Jasne wartości i normy leżą więc w interesie całej społeczności, a z punktu widzenia dyrektora lub dyrektorki pomagają także efektywnemu zarządzaniu szkołą.

Misja, wartości, normy etyczne (inaczej zasady) i konkretne zachowania są ze sobą ściśle powiązane. Misja szkoły to jedno zdanie, opisujące, po co szkoła działa, dla kogo i w jakim celu. Misja oparta jest na wartościach, zgodnie z którymi cała społeczność chciałaby funkcjonować. Wartości (dobro, sprawiedliwość, szacunek) są zapisane językiem abstrakcyjnym, dlatego konieczne jest ich przełożenie na normy – zasady będące wskazówką, jak rozumieć wartości i jak się zachować w konkretnych sytuacjach. Najczęściej normy etyczne, które umożliwiają stworzenie bezpiecznej przestrzeni pomagającej w rozwoju zarówno nauczycielom, jak i uczniom, opierają się na złotej zasadzie „nie rób drugiemu, co tobie niemiłe” i pozwalają wszystkim mieć w demokratyczny sposób wpływ na to, co się dzieje w szkole.

Misja, wartości i normy powinny być wypracowane wspólnie przez wszystkich pracowników szkoły i uczniów, a idealnie byłoby również włączyć w ten proces rodziców, choć może się to okazać z różnych przyczyn trudne. Najważniejsze jest jednak, aby włączyć zarówno wszystkich nauczycieli, jak i uczniów – jeśli zostaną zaangażowani, będą czuli się twórcami i chętniej będą ich przestrzegać. Oczywiście – jak w każdym wypadku – nie może być to proces pozorny, tylko naprawdę umożliwiający wszystkim stronom wypowiedzenie swoich wątpliwości i oczekiwań. Im więcej sytuacji przedyskutujemy, im lepsze będzie rozumienie wartości i norm, tym większy potem ich wpływ na uczniów i nauczycieli.

Jeśli misja, wartości i normy zostaną już sformułowane (np. w postaci kodeksu etycznego), ważne jest, aby wszyscy o tym wiedzieli, poznali zasady i podpisali się pod nimi. Jest to bardzo potrzebne, ponieważ w przyszłości zdarzy się zapewne wiele sytuacji, w których zasady zostaną złamane. Wówczas będzie można odwołać się nie tylko do tego, że zasady istnieją, ale również do tego, że dana osoba zgodziła się na ich respektowanie.

Jeśli do szkoły przyjdą nowi uczniowie, którzy nie znają uzgodnionych wcześniej norm, należy poświęcić czas nie tylko na to, aby się z nimi zapoznali, ale też na wytłumaczenie im, w jaki sposób wyglądał proces ich uchwalenia i dlaczego są ważne. Istotne jest, aby wszystkie osoby zgodziły się przyjąć takie zasady funkcjonowania.

Warto również zastanowić się nad procedurą ewentualnej zmiany kodeksu etycznego, jeśli pojawiają się nowe okoliczności i zostaną zgłoszone propozycje poprawek. W zmianie również powinny brać udział wszystkie zainteresowane strony.

Bardzo ważne jest, aby konsekwentnie reagować na wszystkie naruszenia zasad. Każde zignorowanie przekroczenia zasad wzmacnia przekonanie, że nie trzeba ich przestrzegać. Z pewnością znajdą się osoby, które będą wiele razy „testować” granice, ale jeśli zawsze nastąpi reakcja, to po pewnym czasie przekonają się, że szkoła stoi na straży zasad.

Atmosfera szacunku, bezpieczeństwa i poczucia wpływu na kształtowanie społeczności szkolnej tworzy kulturę szkoły. Jak pokazują badania, sprawia, że nauczyciele i uczniowie będą mieli większą motywację do pracy i do nauki.

Kulturę szkoły tworzą wszyscy, ale największy wpływ na nią mają osoby zarządzające. To na nich są skierowane oczy wszystkich, to oni modelują zachowania. I nawet jeśli inne osoby w szkole będą zachowywały się etycznie, a dyrektor czy dyrektorka będą łamać niektóre wspólnie wypracowane zasady, to szkoła nie będzie funkcjonować dobrze. Dlatego ważne jest, aby wszelkie zasady były także przyjęte przez osoby zarządzające. Jeśli jednak wszyscy nauczyciele będą postępowali zgodnie z wartościami, będzie to wywierało presję na dyrekcję. Nauczyciele zachowujący się etycznie będą cieszyć się bardzo dużym autorytetem u uczniów, a więc tym większy wpływ będą mieli na zmiany w szkole, w tym zmianę postawy dyrektora lub dyrektorki.

Kultura szkoły jest wreszcie wsparciem dla nauczycieli. Już nie muszą samotnie stawiać czoła uczniom lub rodzicom. Normy etyczne chronią ich przed tym. W sytuacji konfrontacji nauczyciel lub nauczycielka może odwołać się do zasad etycznych szkoły i przypomnieć, że uczeń czy uczennica lub rodzic zgodzili się ich przestrzegać.

KONIEC HISTORII

We wrześniu tego roku Anna K. przestała uczyć w szkole podstawowej. Powodem jej odejścia nie była skrucha, ale – jak opisała jedna z gazet – osobisty konflikt z dyrektorką szkoły, związany z nieumieszczeniem jej na liście wyborczej.

EPILOG

Nie napisałabym tego tekstu, gdybym nie wierzyła, że szkoła, w której funkcjonują dobre zasady, jest możliwa. W której uczniowie czują, że mają wpływ na kształt szkoły, współtworzą normy i sami z własnej woli ich przestrzegają. W której nauczyciele są naprawdę zaangażowani i w przygotowanie zajęć, i we wszystkie inne działania szkoły. W której demokracja jest sprawą oczywistą, tak jak szacunek okazywany wszystkim wokół i otwartość na spotkania z Innymi. Nie napisałabym tego tekstu, gdybym sama nie chodziła do takiej szkoły. Szkoła, która mnie ukształtowała, to I Społeczne Liceum Ogólnokształcące w Warszawie, od nazwy ulicy, przy której się znajdowało, zwane „Bednarską”.

OD REDAKCJI

Sprawa Anny K. to historia prawdziwa, przez kilka miesięcy media wracały do tych zdarzeń, a internet wypełniały zdjęcia z zajęć i relacje z sądu. Dane nauczycielki historii z Gdańska nie są tajemnicą, dla tych, których ta sprawa bulwersowała i którzy się problemem interesowali. Za zgodą autorki zdecydowaliśmy się jednak nie publikować ich w książce. W gruncie rzeczy sama Anna K. jest tu bez znaczenia. (Gdyby ją wymienić z nazwiska, gotowa byłaby wpisać sobie tę publikację w życiorysie w rubryce „dowody prześladowania”). Chcieliśmy po prostu uniknąć sytuacji, w której ktoś próbowałby interpretować ten tekst, jako element doraźnej politycznej rozgrywki, i w ten sposób odwracać uwagę od moralnego wymiaru opisanych zdarzeń. W sprawie Anny K. najważniejsze było dla nas pokazanie tego przedziwnego zapętlenia, które czyni nas niezdolnymi do rozgraniczenia prywatnego od wspólnego, historii od jednostkowych losów, przeszłości od teraźniejszości, zasług od przewin, obywatelskiego zaangażowania od fanatyzmu, wolności od jej karykatury, a przyzwoitości od nieprzyzwoitości. Casus Anny K. jest dla nas przykładem zjawiska, które Putnam nazwał „amoralnym familiaryzmem”, przejawem myślenia plemiennego i jako taki powinien być omawiany na zajęciach z przyszłymi nauczycielkami i nauczycielami, by lepiej rozumieli, jakie są ich powinności, na czym polega ich moralna odpowiedzialność oraz jak czynić szkołę lepszą. (do)

Po co nauczycielom etyka?

121

Dorota Obidniak

Pełnienie zawodu może człowieka stawiać w osobliwych sytuacjach, wymagających nowych reguł lub zaostrożenia reguł już istniejących.

Maria Ossowska

Krótko po przejęciu władzy przez narodowych socjalistów nowi strażnicy kultury, germańskiego dziedzictwa i czystości rasy, nie tylko zajęli się usuwaniem ze szkół uczniów i nauczycieli żydowskiego pochodzenia, zatroszczyli się także o nasycenie podręczników i wszelkich materiałów dydaktycznych odpowiednimi treściami. Można się było spodziewać, że przenikną one do programów historii, języka ojczystego, nauk przyrodniczych (nauka o rasie) lub społecznych. Okazało się, że zamierzenia nazistowskich reformatorów szkoły są ambitniejsze. Już w 1935 r. we Frankfurcie nad Menem ukazał się poradnik dla nauczycieli matematyki „Mathematik im Dienste der nationalpolitischen Erziehung” (Matematyka w służbie narodo-politycznego wychowania). Zacytujmy trzy przykłady:

Zadanie 1. W głosowaniu powszechnym 19.08.1934 r. na Adolfa Hitlera jako Wodza (Führera) i kanclerza oddano 42 695 908 ważnych głosów, w tym 38 395 479 „za”. W głosowaniu powszechnym 29.08.1936 r. oddano 44 954 937 ważnych głosów, w tym 44 411 911 „za”. a) Ile procent głosów „za” uzyskał w każdym z głosowań?¹

Zadanie 95. Budowa jednego ośrodka dla umysłowo chorych kosztuje 6 milionów reichsmarek. Ile domków jednorodzinnych po 1500 reichsmarek można by zbudować za tę kwotę?

Zadanie 97. Umysłowo chory kosztuje dziennie 4 reichsmarki, karzeł – 5,50, przestępca – 3,50. W wielu wypadkach urzędnik zarabia dziennie tylko 4 reichsmarki, pracownik umysłowy nawet mniej niż 3,50, pracownik niewykwalifikowany niecałe 2 reichsmarki na jednego członka rodziny. a) Przedstaw te liczby w formie obrazka.

Według ostrożnych szacunków w Niemczech żyje 300 000 chorych umysłowo, epileptyków etc. b) Ile kosztują rocznie przy założeniu, że ich dzienne utrzymanie wynosi 4 reichsmarki?²

¹ <http://lehrer.freepage.de/cgi-bin/feets/freepage_ext/41030x030A/rewrite/igsmainspitze/ProWo99-Pages/Projektwoche/9.Schuljahr/mathe.html>.

² *Hitlerjugend. Sonderdokumentation das III. Reich*, Verlag für geschichtliche Dokumentation, Hamburg, [b.r.], s. 79.

Pięć lat po wydaniu tego poradnika w ramach operacji T-4 „eliminacji życia niewartego życia” (*Vernichtung von lebensunwertem Leben*) rozpoczęto w Grafeneck, idyllicznie położonym zamku w Bawarii, w latach 20. przekształconym w zakład dla upośledzonych umysłowo i fizycznie, akcją mordowania chorych, między innymi na schizofrenię, niektóre postacie padaczki, otępienie, stany po zapaleniu mózgowym, chorych przebywających w zakładach opiekuńczych ponad pięć lat oraz ludzi z niektórymi wrodzonymi zaburzeniami rozwojowymi. By podnieść wydajność procesu eliminowania niewartych życia (w 1940 roku „udało” się poddać eutanazji około 10 tysięcy osób), w Grafeneck po raz pierwszy wypróbowano na pacjentach działanie gazu w zamkniętym pomieszczeniu, które to rozwiązanie zastosowano następnie w Auschwitz-Birkenau i innych obozach śmierci. Jednocześnie – zgodnie z okólnikiem Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Rzeszy – akuszerka, która podczas odbierania porodu dostrzegła u noworodka wady wrodzone, miała zgłosić ten fakt do właściwego dla swojego miejsca zamieszkania urzędu zdrowia. Za informację tę otrzymać miała 2 reichsmarki. Szacuje się, że w latach 1939–1945 eutanazji podano ok. 200 000 osób. Zapewne sprawcy tych mordów mieli w pamięci oszczędności, jakie ich działalność przysparza III Rzeszy i o jakich uczyli się na lekcjach aryjskiej matematyki.

Mogłoby się wydawać, że niechlubne przykłady działań „pedagogicznych czynowników” w służbie ideologii odeszły w naszej części Europy w przeszłość wraz z totalitaryzmami.

W listopadzie 2015 r. w czasie gorącej debaty o uchodźcach, niedługo po tym, jak świat obiegały wstrząsające zdjęcia policjanta trzymającego zwłoki trzyletniego dziecka, które utonęło u wybrzeży Grecji, nauczyciel z gimnazjum w Białymstoku podyktował swoim uczniom następujące zadanie:

Czterech uchodźców z Syrii próbuje dopłynąć do Grecji na tratwie o wymiarach $1 \times 2 \times 0,20$ m i o wyporności 800 kg/m^3 . Oblicz, ilu uchodźców trzeba zepchnąć z tratwy, aby dopłynąć do celu, jeśli każdy waży 60 kg^3 .

Nauczyciel tłumaczył, że chciał w ten sposób ożywić lekcję fizyki, która uważana jest przez uczniów za nudną, i zachęcić ich do dokonania obliczeń. Wyraził skruchę. Przy okazji wicedyrektorka szkoły podkreślała, że to bardzo dobry nauczyciel. Zapewne dobry, skoro rozproszyć nudę na lekcji potrafi (tylko?), układając takie „wesole” zadania. Podrzucmy mu więcej podobnych tematów, na przykład na fali wzmożonego zainteresowania Powstaniem Warszawskim coś o niemieckim ciężkim transporterze ładunków Borgward B IV,

³ <<http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/szokujace-zadanie-z-fizyki-w-jednym-z-bialostockich-gimnazjow,593463.html>>.

zwanym „czołgiem-pułapką”, który 13 sierpnia 1944 r. eksplodował przy ulicy Kilińskiego na Starym Mieście. Oblicz, jaki był potencjalny ciężar umieszczonego na transporterze ładunku wybuchowego i siła wybuchu, skoro fragmenty ludzkich ciał i rozbryzgi krwi pokryły frontony kamienic na wysokości nawet do trzeciego piętra, w odległości kilkudziesięciu metrów od centrum eksplozji. Ponadto zniszczeniu uległy górne piętra i część domów po przeciwnej stronie ulicy (mapka z danymi w załączeniu). Zbyt obrzydliwe? Boli? Bo o Polakach?

Jeśli ktoś pyta, po co nauczycielom etyka, odpowiedź jest prosta – właśnie po to, by tacy kreatywni jak nauczyciel z Białegostoku zrozumieli, co zrobili, żeby byli świadomi, czym jest godność, szacunek, moralność, na których straży ma stać szkoła, i żebyśmy my, mniej kreatywni, wiedzieli, jak się w konfrontacji z podobnym przejawem twórczości zachować.

REKOMENDACJE W SPRAWIE ZAWODU NAUCZYCIELA – NIEDOKOŃCZONY PROJEKT

Wróćmy jeszcze na chwilę do spuścizny, jaką pozostawiła po sobie nazistowska edukacja. Keith Lowe w „Dzikim kontynencie. Europie po II wojnie światowej” pisze: „Niemieckie nastolatki 1945 r. podlegały przez całe życie indoktrynacji nazistowskiej, zarówno przez dwanaście lat szkoły, jak i w obowiązkowych nazistowskich stowarzyszeniach młodzieżowych, takich jak Liga Niemieckich Dziewcząt i Hitlerjugend. Obawiano się powszechnie, że to pokolenie młodzieży może być stracone. Brytyjscy żołnierze w 1944 i 1945 r. często zauważali, że «im młodszy Niemiec, tym bardziej arogancki i władczy». W niezwykłym artykule w «Daily Express» major R. Crisp twierdził, że przeciętni niemieccy żołnierze, których spotkał, zostali zastąpieni przez armię fanatycznych piętnasto- i szesnastolatków, którzy wydawali się niezdolni do czegokolwiek innego niż agresja”⁴. Keithowi Lowe, piszącemu książkę 70 lat po wojnie, łatwiej o dystans, znacznie bardziej emocjonalnie na temat tych dzieci wyrażają się bezpośredni świadkowie [Crisp]: „wyszkolone w barbarzyństwie”⁵, „zaimpregnowani trucizną zła”⁶, „nie skaziła ich nigdy żadna czysta myśl”⁷. A ponieważ zło rodzi zło, więc niektórzy brytyjscy obserwatorzy ówczesnych wydarzeń rozważać zaczęli, czy nie należałoby poddać całego pokolenia „eliminacji”, nie wierząc

⁴ K. Lowe, *Dziki kontynent. Europa po II wojnie światowej*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2014, s. 90.

⁵ Tamże, s. 90

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

w możliwość jego resocjalizacji, nie wierząc, iż uda się przemienić w normalnych ludzi tych, którzy wychowani zostali w przekonaniu, że pięknie i szlachetnie jest umrzeć za wodza i ojczyznę oraz że moralnie jest zabijać innych-gorszych, by zagwarantować sobie dostęp do większego kawałka tortu.

Im dalej od końca wojny, tym mniej pamięta się o powojennych latach, naznaczonych niejednym barbarzyństwem i bezprawiem. Zapomina się o tym, bo odeszli świadkowie, i dlatego, że każda z pokiereszowanych nacji natychmiast po zakończeniu wojny rozpoczęła tworzenie własnej narodowej mitologii, mniej lub bardziej uczciwej wobec faktów, narracji możliwie bezpiecznej, w myśl zasady „własne krzywdy” są ważniejsze od ewentualnych „własnych win”. Przekleństwem zimnej wojny był oczywiście i przede wszystkim podział Europy oraz zniewolenie jej ogromnych obszarów, ale efektem ubocznym tego podziału było pozbawienie Europejczyków szansy na dogłębne rozliczenie się ze spuścizną narodowych systemów edukacji. Ograniczając się do analizowania nazistowskiego systemu wychowania, jako wyjątkowego wynaturzenia, na marginesie można było pozostawić kwestię, iż sam podział Europy był możliwy, ponieważ takie było „jej obywateli chowanie”.

A miało być inaczej.

Już 16 listopada 1945 r. powstała Organizacja Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury (UNESCO), wyspecjalizowana agenda w ramach ONZ. W preambule Aktu Konstytucyjnego UNESCO czytamy:

„Rządy Państw podpisujących niniejszy Akt Konstytucyjny w imieniu swych narodów, oświadczają:

Że ponieważ wojny rodzą się w umyśle człowieka, również w umyśle człowieka dojrzeć powinna sprawa obrony pokoju;

Że brak wzajemnego zrozumienia narodów zawsze był w ciągu całej historii ludzkości przyczyną podejrzeń i braku zaufania pomiędzy krajami, w wyniku czego ich sprzeczności zbyt często przeradzały się w wojny;

Że wielka i straszliwa wojna, która niedawno została zakończona, stała się możliwą wskutek odrzucenia demokratycznych ideałów godności, równości i wzajemnego szacunku ludzkiego oraz wskutek szerzenia zamiast nich doktryny o nierówności ras i ludzi, wykorzystując ciemnotę i istniejące przesady; (...)

Z powyższych względów, Państwa – sygnatariusze niniejszego Aktu Konstytucyjnego, zdecydowane zapewnić wszystkim całkowity i równy dostęp do oświaty, swobodę poszukiwania obiektywnej prawdy i swobodną wymianę myśli i wiedzy, postanawiają rozwijać i rozszerzać stosunki pomiędzy swymi narodami w celu polepszenia wzajemnego zrozumienia i zdobycia prawdziwej i dokładniejszej znajomości swych obyczajów”⁸.

⁸ <www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/teksty/Akt_Konstyt.doc>.

Rozumiejąc i obserwując wpływ, jaki edukacja może wywierać na postawy obywateli, świadomi roli, jaką w ich kształtowaniu mają pedagodzy, nauczyciele i działacze oświatowi zebrani na kongresie UNESCO w Paryżu w 1946 r. zaproponowali wprowadzenie uregulowań prawnych, których celem byłoby ograniczenie pewnych zagrożeń – międzynarodowej karty nauczyciela. Jednym z rekomendujących ten wniosek był przedstawiciel ZNP. W przekonaniu uczestników kongresu zagwarantowanie nauczycielom pewnej autonomii oraz ochrona praw pracowniczych ściśle wiązało się z bezpieczeństwem i zapewnieniem niezależności systemów szkolnych tak deprawowanych i wykorzystywanych przez reżimy. Chodziło więc o coś więcej niż tylko poprawę dramatycznej sytuacji ekonomicznej szkolnictwa i pracowników oświaty po 1945 r. Dla społeczeństw, które przeżyły wojnę, było oczywiste, że edukacja powinna być dobrem szczególnie chronionym, i dlatego nauczycielom powinno się zapewnić specjalny status. Prace na dokumentem trwały kilka lat, w końcu międzynarodowa karta nauczyciela została proklamowana w 1954 r. przez komitet porozumiewawczy trzech międzynarodowych federacji związków nauczycielskich, co ciekawe i bez precedensu w czasach zimnej wojny, federacji zrzeszających organizacje reprezentujące różne orientacje ideologiczne i polityczne, działające po obu stronach żelaznej kurtyny. UNESCO i Międzynarodowa Organizacja Pracy zajęły się warunkami pracy nauczycieli także później, m.in. ze względu na problem korupcji w systemach oświaty, występujący w krajach i regionach świata, gdzie praca nauczycieli nie podlegała żadnym unormowaniom. Obie te instytucje przedłożyły na Specjalnej Konferencji Międzyrządowej w Paryżu w październiku 1966 r. Rekomendację w sprawie statusu nauczycieli⁹. Celem dokumentu było zobowiązanie rządów do zapewnienia nauczycielom – poprzez odpowiednie regulacje prawne – „skutecznej ochrony przed arbitralnymi działaniami, których charakter mógłby naruszyć ich sytuację zawodową lub ich karierę”, a także zagwarantowania im warunków pracy, odpowiednich „do zasadniczej roli, jaką pełnią w rozwoju edukacji, oraz wagi ich udziału w rozwoju osobowości ludzkiej i w rozwoju współczesnego społeczeństwa”.

W rozdziale „Obowiązki nauczycieli” znajdują się ważne z punktu widzenia etyki zawodowej paragrafy:

70. Uznając, że status kadry nauczycielskiej zależy w dużej mierze od zachowań samych nauczycieli, oni wszyscy winni starać się we wszystkich swoich czynnościach zawodowych dochować możliwie najwyższych norm.

⁹ <http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Rekom.UNESCO_w_spr._statusu_nauczycieli.pdf>.

71. Określenie i poszanowanie norm zawodowych dotyczących nauczycieli winno być zapewnione przy wsparciu organizacji nauczycielskich.
72. Nauczyciele i organizacje nauczycielskie winni starać się ściśle współpracować z władzami w interesie uczniów, procesu kształcenia i całej społeczności.
73. Organizacje nauczycielskie winny opracować kodeksy etyczne lub kodeksy postępowania, gdyż kodeksy tego typu przyczyniają się wydatnie do zapewnienia prestiżu zawodu i wykonywania obowiązków zawodowych zgodnie z akceptowanymi zasadami¹⁰.

Do założeń zawartych w rekomendacji odwołuje się Karta Nauczyciela, która przechodząc ewolucję od 1926 r. z dokumentu będącego ustawą *stricte* odnoszącą się do pragmatyki zawodowej, po kolejnych zmianach, m.in. w 1972 i 1982 r., oraz po późniejszych licznych nowelizacjach, jest też aktem powołującym się na nauczycielski etos:

Mając na względzie doniosłą rolę oświaty i wychowania w Rzeczypospolitej Polskiej, pragnąc dać wyraz szczególnej randze społecznej zawodu nauczyciela zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami, otwierając niniejszą ustawą drogę do dalszych uregulowań prawnych systemu edukacji narodowej, stanowi się, co następuje (...)

Art. 6. Nauczyciel obowiązany jest:

- 1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
- 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
- 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich, zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów¹¹.

¹⁰ <http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Rekom.UNESCO_w_spr_statusu_nauczycieli.pdf>, s. 9.

¹¹ <<http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2>>.

Zapisy zawarte w ustawach z konieczności mają bardzo ogólny charakter, dlatego wielu uważa, że powinny przybrać bardziej szczegółową formę, np. zawodowych kodeksów etycznych. Propagowania idei tworzenia takich kodeksów podjęło się UNESCO, z czasem misję tę przejął powołany w 1962 r. International Institute for Educational Planning (Międzynarodowy Instytut Planowania Edukacyjnego). Na wspólnym portalu Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury i Instytutu znajduje się dział poświęcony etyce zawodowej. Publikowane są w nim raporty z prowadzonych na ten temat badań i analiz. Oferowana jest także pomoc w tworzeniu kodeksów, znaleźć tam można m.in. poradnik, jak zabrać się do budowania kodeksu. Dzięki temu wiemy, że nauczycielskie kodeksy etyczne istnieją dziś w ponad 50 krajach i są na tej stronie do wglądu¹².

Po 1989 r. nauczycielskie konfederacje istniejące po obu stronach żelaznej kurtyny postanowiły połączyć się w nadziei, że ich wpływ na los edukacji w dobie oczekiwań związanych z budowaniem świata bez podziałów oraz z zagrożeniami wynikającymi ze zmian cywilizacyjnych zostanie znacznie wzmocniony, kiedy nauczyciele mówić będą „jednym głosem”. Proces jednoczenia nauczycielskiego ruchu związkowego zapoczątkowało powstanie Międzynarodówki Edukacyjnej (Education International – EI) podczas kongresu w Sztokholmie w styczniu 1993 r. Niemal od początku powstania podjęto w Międzynarodówce prace nad dokumentem, który odwoływałby się do fundamentalnych wartości, na których opiera się zawód nauczyciela, propagował standardy, które społeczność nauczycielska na całym świecie uważa za podstawowe przesłanki etyczne w pracy zawodowej, a jednocześnie uwzględniał różnice kulturowe. Tym dokumentem była przyjęta na 3. kongresie EI Deklaracja etyki zawodowej¹³. W jej wstępie czytamy:

- Deklaracja przedstawia indywidualne i zbiorowe zobowiązania nauczycieli i innych osób zatrudnionych w obszarze kształcenia i wychowania wobec społeczeństwa oraz wobec przedstawicieli różnych grup interesów.
- Deklaracja uzupełnia przepisy, statuty, regulacje i programy, które objaśniają praktykę zawodową. Powinna ona pomóc nauczycielkom i nauczycielom oraz wychowawczyniom i wychowawcom w reagowaniu, zgodnie z regułami profesjonalnego zachowania, na problemy wynika-

¹² <<http://etico.iiep.unesco.org/>>.

¹³ <http://www.ei-ie.org/en/websections/content_detail/3270>.

jące z procesów zachodzących pomiędzy podmiotami uczestniczącymi w procesie kształcenia i wychowania¹⁴.

Nauczycielom, wykładowcom i trenerom deklaracja ma pomóc w popularyzowaniu przykładów dobrej praktyki i etycznego zachowania. Dla pracowników szeroko rozumianych systemów edukacji ma być instrumentem, dzięki któremu uczniowie poznają, jak ważne są standardy etyczne w życiu. Przyjęty dokument ma też stanowić podstawę do formułowania własnych deklaracji lub kodeksów przez organizacje członkowskie.

EDUKACJA JEST POLITYCZNA

W czasach, kiedy pewnych myślicieli cytować nie wypada, ryzykuję, przypominając za Althusserem: „[n]awet dziecko wie, mówił Marks, że o ile formacja społeczna nie reprodukuje warunków produkcji jednocześnie z produkcją, to nie przetrwa nawet roku [List do Kugelmanna z 11 lipca 1868 r.]. Ostatecznym warunkiem produkcji jest zatem reprodukcja warunków produkcji”¹⁵. Upraszczając dalszy wywód Louisa Althussera (tłumaczenie znaleźć można w internecie na stronie „Nowej Krytyki”), należy zwrócić uwagę, że reprodukcja warunków produkcji jest pojęciem szerszym, nie dotyczy tylko materiałów i narzędzi, ale także ludzi, którzy albo dadzą się w określony system produkcji wprząć, albo nie. Kapitalistyczne państwo było więc dla Marksa aparatem państwowym, w ramach którego istniały ideologiczne aparaty państwa (nie mylić z aparatem represji), do których zaliczył on aparat religijny (różne Kościoły i grupy wyznaniowe), szkolny (system szkół prywatnych i publicznych), prawny, polityczny (reprezentowany przez partie), informacyjny (media) i kulturalny (wszelkie przejawy kultury niskiej i wysokiej). Marks nie oszczędził i związków zawodowych, które wpisując się w sieć państwowych organizacji i instytucji społecznych, jak wszystko i wszyscy uwikłani są w budowanie określonej politycznej narracji.

„Wyrażając to w języku bardziej naukowym, powiemy, że reprodukcja siły roboczej wymaga nie tylko reprodukcji jej kwalifikacji, ale zarazem reprodukcji jej podporządkowania się regułom istniejącego porządku, to znaczy reproduk-

¹⁴ <<http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/EI%20Publications/Declaration%20of%20Professional%20Ethics/2008-00165-01-E.pdf>>, (tłumaczenie własne).

¹⁵ *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa. Wskazówki do badań*, w: L. Althusser, *Positions, Editions sociales*, tłum. A. Staroń, Paris 1976, <<http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374>>.

cji podporządkowania panującej ideologii, jeżeli chodzi o robotników, i reprodukcji zdolności właściwego posługiwania się ideologią, w przypadku agentów wyzysku i represji, aby także «poprzez słowo» mogli zabezpieczyć dominację klasy panującej.

Inaczej mówiąc, Szkoła (także inne instytucje Państwa, jak Kościół albo inne aparaty, jak Armia) uczy «umiejętności», lecz w formach, które zapewniają podporządkowanie się panującej ideologii czy panowanie jej «praktyki». Wszyscy agenci produkcji, wyzysku i represji, nie wspominając o «zawodowych ideologach» (Marks), powinni być z tego lub innego powodu «prześiąknięci» tą ideologią, aby «światomość» wypełniać swe zadanie – bądź wyzyskiwanych (proletariuszy), bądź wyzyskujących (kapitalistów), bądź pomocników wyzyskiwaczy (kadry), bądź wielkich kapłanów panującej ideologii (jej «funkcjonariuszy») itp.¹⁶

Możemy doceniać dorobek intelektualny Marksa albo go odrzucać, upatrując w nim przyczynę powstania ustroju, który Sowieci przez dziesiątki lat siłą nam, i nie tylko nam, narzucali. Odrzucenie marksowskiej teorii o roli państwa nie zwalnia nas jednak z krytycyzmu wobec państwa i nie rozgrzesza z naiwnego przekonania, że jako nauczycielki i nauczyciele jesteśmy w szkole wolni od politycznych wpływów i nacisków, że jesteśmy obiektywni.

Uwalniając się od balastu, jakim był socjalistyczny model szkoły, jej indoktrynacyjny charakter i zadanie ukształtowania „socjalistycznego” obywatela, bez specjalnych oporów, a często z entuzjazmem zaangażowaliśmy nasze siły w realizowanie nowej idei – w budowanie społeczeństwa wiedzy. Fakt – brzmiało to ładnie i uwodzicielsko. Pozornie wolna od ideologicznych konotacji koncepcja wiedzy, jako kapitału niezbędnego do uzyskania własnego i państwowego dobrobytu, jest na wskroś ideologiczna. Uznając wiedzę za zasób, narzędzie, które zapewnić ma nam i naszym dzieciom większą konkurencyjność i większą skuteczność w codziennym wyścigu szczurów, pozbawiliśmy ją chyba najważniejszej funkcji – wartości kształcącej. Pozyskiwanie wiedzy nie wiąże się już z naturalną potrzebą namysłu. Wiedza nie ma być dla naszych dzieci impulsem do refleksji nad sobą i światem, czymś, co prowadzi do intelektualnego i moralnego rozwoju. Wiedza ma być użyteczna. Temu podporządkowane zostały programy nauczania i system egzaminów zewnętrznych. Poziomu wrażliwości moralnej nie da się zmierzyć testem, poziom umiejętności czytania – tak. W wielu z nas narasta niezgoda na taki stan rzeczy. Po latach widzimy, że droga, którą wybraliśmy, raczej nie przybliżyła nas do wielkich edukacyjnych ideałów.

¹⁶ Tamże (pisownia zgodna z oryginałem tłumaczenia).

Dobitnym przykładem naszej porażki, porażki wszystkich po kolei ideologicznych aparatów państwa – od Kościoła, poprzez media, szkołę, a na rodzinie kończąc – pozostaje dla mnie ten wpis, jeden z milionów przejawów tzw. hejtu.

Jest to wpis zamieszczony na stronie „Polish Express” przez jednego z naszych rodaków, zapewne imigranta zarobkowego na Wyspach, pod tekstem o syryjskim trzylatku, który utonął:

„Anonymous 09.04.2015 at 8:05 pm

To dziecko, podobnie jak jego brat i matka nie żyją, bo ojciec pasożyt zabrał kamizelkę ratunkowa i \’cudem\’ sie uratował!! Poza tym nie uciekał przed wojna, tylko jechał wstawić sobie implanty. Znajdziecie na necie wypowiedz kanadyjki, która miała mu sfinansować żeby a teraz czuje sie winna śmierci matki i dwojga dzieci. Powinni dziada utopić, ale pewnie UE zafunduje mu nowe żeby za pieniądze podatników.

Smutne ze taka dzicz wpuszczamy do Europy. Zał mi tych wszystkich dzieci. Ale winni sa ich rodzice ze narażają ich życie. Polska podczas wojny sie broniła, mężczyźni walczyli a matki wychowywały dzieci a te młode i silne tchórzliwe scierwa uciekają nie dbając o kobiety i dzieci. Mnie tak nie wychowano”¹⁷.

Mnie tak nie wychowano! Nic dziwnego, że są tacy, co szkole, która przyczynia się do takiego wychowania, wydali wojnę. Poszukując przyczyn, które spowodowały naszą edukację na manowce, błędnie wskazali jej źródło. Otóż źródłem problemów, które przeżywamy, nie są, jak twierdzą uczestnicy antyszkolnej krucjaty spod znaku współczesnego Savonaroli, księdza Oko i „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich” czy akcji „Ratuj maluchy” jakieś enigmatyczne „europejskie” wartości, które objawiają się dopominaniem się o równość płci (gender), o szacunek dla ludzi o innej orientacji seksualnej czy prawo do edukacji seksualnej, lecz porzucenie tych wartości. Zamiast walczyć z neoliberalną polityką i z nierównościami społecznymi, które wytwarza, aktywiści ci zwalczają to, co świadczy o resztkach zachowanej przez nas przyzwoitości.

Ofiarami tej wojny, która już się toczy, padają uczennice i uczniowie, nauczycielki i nauczyciele. Szkoła staje się miejsce ścierania się światopoglądowych racji i nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie jakość argumentów wytaczanych w tej batalii.

¹⁷ za <<http://www.polishexpress.co.uk/onz-wielka-brytania-powinna-zrobic-wiecej-dla-imigrantow/>> pisownia zgodna z oryginałem.

KONSUMPCJONIZM A KRYZYS MORALNOŚCI

Cóż więc jest dziś misją szkoły, kogo naprawdę chce ukształtować? Jakim obywatelem ma być absolwent opuszczający właśnie szkolne mury? Przede wszystkim, co się nam na każdym kroku przypomina, osobą, która odnajdzie się na rynku pracy, czyli będzie w stanie dobrze się zareklamować i sprzedać, oddaną swojemu pracodawcy. Osobą, która nie zawaha się podporządkować mu życia, będzie odbierać e-maile i telefony nawet nocą, zrezygnuje z dnia wolnego, żeby popracować nad przydzielonym jej dodatkowo zadaniem – słowem – będzie elastycznie traktować swój czas pracy i rozumieć, że to „kariera”, czyli utrzymanie stanowiska, jest jej/jego priorytetem. To ktoś, kto wie, że odpowiedzialność za innych nie polega na poświęcaniu im swojego czasu, uwagi, na byciu z nimi, nie wyraża się w trosce o nich, ale w zaspokajaniu ich potrzeb. Zamiast pobyć z matką czy z dzieckiem, kupi się im po prostu coś fajnego, myśli ktoś, kto dał się przekonać do słuszności tezy dosadnie wyrażonej przez Margaret Thatcher, a którą przypomina Zygmunt Bauman w „Stratach ubocznych...”: „[O]wa nieomylna egzegetka filozofii jarmarcznych kramów wsławiła się biblijną parafrazą, w której stwierdziła, że miłosierny Samarytanin nie byłby miłosiernym Samarytaninem, gdyby nie miał grosza przy duszy...”¹⁸. Posiadanie jako przejaw moralności, kupowanie jako akt moralnej odpowiedzialności – rynek trzeba przecież napędzać, ożywiać. Trzeba zarabiać i wydawać, żeby nie spowolniać gospodarki. Ale żeby móc wydawać, trzeba się „doskonalić”, dbać o swoją atrakcyjność, inwestować w siebie, być na topie, bo w przeciwnym razie można stracić źródła zarobkowania. To przeorientowanie na samego siebie popędów moralnych staje się „jedną z najważniejszych przyczyn rozpadu i uwiadu więzi międzyludzkich, a także naszej zbiorowej obojętności na coraz liczniejsze dowody ustawicznego upowszechniania się i «asymilacji» praktyk wykluczenia”¹⁹.

Kryzys uchodźczy brutalnie uświadomił nam, że zasoby, które mają utrzymać nasze ja na powierzchni, nie są nieorganiczne, że się kurczą. Jakiś polski czy czeski imigrant zarobkowy w Niemczech musiałby się podzielić z jakimś Syryjczykiem lub Afgańczykiem, katolik z muzułmaninem. Mogłoby być jeszcze gorzej, nie imigrant, a ja – obywatel swojego kraju – musiałbym podzielić się z uchodźcą i jego rodziną. Napływ uciekinierów z północnej Afryki ujawnia też wewnętrzną sprzeczność, w jakiej tkwimy. Chcielibyśmy uczynić z Europy niedostępną twierdzę, która

¹⁸ Z. Bauman, *Straty uboczne. Nierówności społeczne w dobie globalizacji*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2012, s. 92.

¹⁹ Tamże, s. 93.

zagwarantuje nam bezpieczeństwo, ale jednocześnie z zapalem rozbieramy jej fundamenty cegła po cegle. Zaczynamy sztucznie oddzielać uchodźców od imigrantów zarobkowych, dzielić ich na lepszych i gorszych. Tu znów podporządkowując wszystko naszemu egoistycznym konsumpcyjnym interesom. Może jednak szybko się okazać, że z naszej uprzywilejowanej pozycji imigrantów zarobkowych pierwszej fali zostaniemy przesunięci do drugiej kategorii. Takie strukturyzowanie i hierarchizowanie społeczeństwa w końcu zawsze tak się kończy.

Edukacja jest polityczna, a szkoła jest ideologicznym aparatem państwa, aparatem, który także bardzo chciano urynkować. Choćbyśmy bardzo odżegnywali się od tej prawdy, nie da się od niej uciec. Uświadamia nam o to choćby raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). „W zestawieniu z oczekiwaniami władz państwowych wobec wdrożenia mechanizmów rynkowych w systemie edukacji oraz zapalczywością towarzyszącą temu procesowi debat politycznych i akademickich, skutki wprowadzonych zmian są, jak pokazują wyniki badań empirycznych, w najlepszym razie skromne” – piszą autorki opracowania „Rozwiązania rynkowe w systemie edukacji”, przygotowanego na zlecenie OECD przez Sietske Waslander z Uniwersytetu w Tilburgu (Holandia), Cissy Pater z Kohnstamm Instituut (Holandia) oraz Maartje van der Weide z Rijksuniversiteit Groningen (Holandia). Przyjrzały się one ok. 200 badaniom publikowanym na całym świecie na temat urynkowania edukacji. I okazało się, że nie ma dowodu, iż tego typu zmiany pozwalają uczniom osiągać lepsze wyniki: „Po dwóch dekadach badań empirycznych najbardziej interesującym zagadnieniem okazuje się kwestia niewielkiego obserwowanego wpływu mechanizmów rynkowych na systemy edukacji”. Przedmiotem raportu były wyniki mierzalne, nie zachwyciły one tych wszystkich, którzy wierzyli w „niewidzialną rękę rynku”. Dopiero by się rozczarowali, gdyby można było zbadać to, co trudno mierzone – jakość relacji międzyludzkich.

I tak dopadło nas pytanie, które swego czasu zadała Maria Ossowska: „Co jednak zrobić, gdy mamy poczucie, że wszystko wokół zmienia się za szybko, że kontury tego, co moralne, przez zestawienie z innymi regułami, obyczajowymi, światopoglądowymi, prawnymi – są płynne?”.

Mniej lub bardziej świadomie skłaniamy się ku opinii, graniczącej niekiedy z pewnością, że to społeczeństwo może uratować nas przed katastrofą, oczywiście społeczeństwo wyposażone w określone prerogatywy, czyli spis norm, których jako członkowie tego społeczeństwa mamy przestrzegać. To z takiego myślenia wyrastają takie instytucje, jak ONZ, różne akty prawne i etyczne kodeksy. Model społeczeństwa jako strażnika nas przed nami samymi ma jednak wyraźną rysę. Emanuel Levinas „przekonuje o niezbędności społeczeństwa, przywołując inną rolę, do której jest ono zachęcane. Bezwarunkowa odpowie-

działność za Innego (...). Społeczeństwo czyni współzycie możliwym, osłabiając postulowaną bezwarunkowość odpowiedzialności oraz zstępując pobudki moralne normami etycznymi i regułami proceduralnymi”²⁰.

MY BIEDNI NAUCZYCIELE...

Rola niedoskonałych z definicji nauczycieli w niedoskonałym z definicji społeczeństwie nie jest łatwa. Jej złożoność opisywano w różny sposób. Pedegolodzy od dawna zwracali uwagę, że jest ona wypadkową społecznych oczekiwań, formułowanych przez różne grupy. Że oczekiwania te często bywają sprzeczne, co sprawia, że sprostanie im jest czasami niemożliwe.

„Dylematy roli nauczyciela wynikają więc z: niejasności, wewnętrznej niespójności, psychologicznej trudności oraz z niezgodności z innymi ważnymi rolami społecznymi. Psychologiczna trudność roli, czyli przeciętna wysokość kosztów psychicznych, które trzeba ponieść przy pełnieniu danej roli, jest więc w wypadku nauczycieli dość duża. Sposobem na częściowe rozwiązanie tych problemów jest zbudowanie koncepcji roli, która pomaga godzić zewnętrzne nakazy z indywidualnymi preferencjami”²¹.

Rola nauczycielek i nauczycieli w świecie, którego przywódcy polityczni nie są w stanie zdobyć się na odwagę, by zaapelować o samoograniczenie, nie mówiąc już o miłosierdziu, jest szczególnie trudna, dlatego wymaga wsparcia. I choć normy etyczne nie są narzędziem doskonałym, mogą okazać się dobre na początek. Dlatego właśnie uznaliśmy, że trzeba zacząć od rozmowy o etyce zawodowej. Rozpoczynając prace nad tym zagadnieniem, mieliśmy ambicję stworzenia dokumentu na kształt kodeksu. Dzięki dziesiątkom spotkań z nauczycielkami i nauczycielami, rozmów z naukowcami i lektur porzuciliśmy ten zamiar, kierując się ku zaproponowaniu instrumentu, który w większym stopniu służyć powinien samokontroli niż kontroli zewnętrznej. W ten sposób powstał projekt „Deklaracji etyki nauczyciela”, której każdy zapis powinien być odniesiony do konkretnej sytuacji, poddany wewnętrznej dyskusji lub stać się impulsem do rozwijania samoświadomości. Nie chodziło ani o wymierzanie kar, ani o wyprodukowanie zbioru recept. „Deklaracja etyki nauczyciela” to raczej busola, która ma pomóc w odnalezieniu właściwego kierunku. Aby nauczyć się sprawnego posługiwania tą busolą, nie wystarczy instrukcja obsługi, potrzeba przynajmniej kilku ćwiczeń w „terenach”. Stąd pomysł

²⁰ Tamże, s. 86.

²¹ M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2007, s.14-15.

zajęć warsztatowych, z których relację zamieszcza w tym tomie Tomasz Garstka.

Całe przedsięwzięcie miało skłonić nauczycielki i nauczycieli także do zastanowienia się nad pytaniami:

- Czy chcę zmienić coś w mojej rutynie zawodowej – czy mam taką potrzebę?
- Czy osiągnięcie przeze mnie wysokich standardów etycznych w zawodzie ma wpływ na jakość mojej pracy?
- Czy potrafię rozmawiać o sprawach dla mnie trudnych, niekiedy bolesnych, przyznawać się do wątpliwości, może błędów, i we współpracy z innymi poszukiwać rozwiązań?
- Czy chcę nauczyć się rozmawiać o moich problemach zawodowych?

Celem zajęć warsztatowych, stanowiących ważny element projektu, było uświadomienie ich uczestniczkom i uczestnikom etycznego wymiaru ich decyzji zawodowych odnoszących się do uczniów i uczennic, kolegów i koleżanek oraz rodziców, a także rozwijanie umiejętności dokonywania osądu sytuacji zawodowych i rozmawianie o tych kwestiach.

Edukatorzy prowadzący konsultacje i zajęcia warsztatowe mieli także nadzieję, że przyczynią się one do poprawy: umiejętności samooceny i samokontroli, jakości relacji między stronami uczestniczącymi w procesie nauczania – uczenia się oraz do poprawy statusu i ochrony prawnej osób zatrudnionych w systemie edukacji.

Bardzo ciekawe okazały się spisywane na gorąco (w trakcie konferencji i warsztatów) spostrzeżenia, dające przedsmak tego, co nauczyciele i nauczycielki myślą o etyce zawodowej jako takiej.

Można stwierdzić, że nauczyciele i nauczycielki są wrażliwi na problemy etyczne oraz są świadomi, że nie zawsze potrafią w sposób zadowalający radzić sobie z ich rozwiązaniem, są więc zainteresowani uzyskaniem pomocy. W kodeksie etyki zawodowej upatrywali możliwość uzyskania narzędzia zawierającego wskazówki, jak postępować w obliczu dylematów moralnych.

Z wypowiedzi uczestników i uczestniczek konferencji wynikało, że napotkane problemy starają się rozwiązywać, kierując się zwyczajami panującymi w ich najbliższym otoczeniu, czyli w placówce, w której są zatrudnieni. Nawet jeśli mają świadomość, że owe normy „środowiskowe” nie są w pewnych sytuacjach zbyt pomocne, a niekiedy mogą się okazać szkodliwe, rzadko się im przeciwstawiają. Unikają, na przykład, dyskusji o upominkach wręczanych nauczycielom na zakończenie roku, nawet jeśli sami są przeciwnikami takich form podziękowań i wiedzą, że media wykorzystują ten temat, by przedstawiać środowisko nauczycielskie w niekorzystnym świetle. Dla wielu nauczycieli wzorzec postępowania stanowią ich mistrzowie – pedagodzy, z którymi zetknęli się w przeszłości i na

których z różnych powodów się wzorują. Nauczyciele poszukują pomocy specjalistów tylko w sytuacjach ekstremalnych, na co wpływ ma niewątpliwie brak odpowiedniej liczby instytucji i ekspertów; bardzo rzadko także powołują się na literaturę przedmiotu w rozmowach o problemach etycznych.

Niektórzy nauczyciele i niektóre nauczycielki eksperymentują, poszukując własnych rozwiązań, zwłaszcza w sytuacjach takich konfliktów moralnych, które są dla nich szczególnie bolesne i osobiście ich dotyczą (na przykład w sytuacji gdy ich własne dzieci, uczące się w tej samej szkole, w której ich rodzice są nauczycielami, uważane są przez rówieśników za uprzywilejowane, otrzymujące z założenia lepsze stopnie). Poszukiwania te nie zawsze prowadzą do wypracowania dobrych sposobów radzenia sobie z problemem, choć czasami doraźnie mogą przynieść oczekiwane efekty. Oczywiście nauczyciele powinni być twórczy i poszukujący. Błędy, które mogą się przy tym zdarzyć, są częścią procesu i ich nie dyskwalifikują. Fatalne jest natomiast to, że nie mają, jak i gdzie zweryfikować swoich pomysłów. Ta sytuacja źle świadczy o systemie kształcenia wstępnego i doskonalenia nauczycieli. Dowodzi też braku procedur i narzędzi, które umożliwiłyby nauczycielkom i nauczycielom wspólne analizowanie własnej praktyki zawodowej. Jest to tym bardziej przykre, że nauczyciele i nauczycielki są zainteresowani uzyskaniem praktycznej pomocy w rozwiązywaniu codziennych problemów. Wysoko cenią możliwość podyskutowania o nich, podzielenia się własnymi doświadczeniami oraz wzięcia udziału w treningu umiejętności. Ich gotowość do udziału w zajęciach warsztatowych i ćwiczeniach wymagających emocjonalnego zaangażowania kłóci się z potocznym wyobrażeniem o niechęci nauczycieli i nauczycielek do tego rodzaju technik.

Jednak akceptacji dla aktywizujących metod pracy nie zawsze towarzyszy potrzeba głębszej, teoretycznej refleksji nad ich genezą i znaczeniem. Oznacza to, że ich propagatorom nie udało się równie skutecznie, jak samych technik, upowszechnić dydaktycznych uwarunkowań i efektów ich stosowania.

Wśród uczestników i uczestniczek spotkań dość słabo reprezentowana była wiedza o aksjologicznych podstawach roli nauczyciela. Część nauczycieli i nauczycielek nie przejawia zainteresowania dokumentami, które określają ich tożsamość zawodową i związkową. Wśród uczestników i uczestniczek słaba była świadomość praktycznego wymiaru etyki teoretycznej. Wyraźnie dało się zaobserwować oczekiwanie, że kodeks etyki dostarczy gotowych recept i wskazówek postępowania na każdą okoliczność i w ten sposób zwolni nauczycieli i nauczycielki z odpowiedzialności za samodzielne podejmowanie decyzji. Stąd rozwianie wątpliwości co do funkcji zaprojektowanego dla ZNP dokumentu wywoływało u niektórych osób rozczarowanie i zniechęcenie.

Wśród uczestników i uczestniczek słaba była znajomość i świadomość powiązania niektórych aktów prawnych odnoszących się do praw człowieka, zapobiegania dyskryminacji etc. z ich powinnościami zawodowymi. Ten brak świadomości może być groźny dla samych nauczycielek i nauczycieli, ponieważ ułatwia przedstawicielom szeroko pojętej zwierzchności czy społeczności lokalnej manipulowanie oceną pracy nauczyciela. Nauczyciele i nauczycielki często nie wiedzą, że i jak mogą się bronić, w sytuacjach gdy formułuje się wobec nich oczekiwania wykraczające poza ich obowiązki i powinności, próbuje im narzucić sposób działania, godzący w ideę publicznej szkoły.

Pojęcie kodeksu u dużej grupy uczestników i uczestniczek konferencji wzbudziło wątpliwości i niepokój ze względu na jego potoczną konotację jako zbiór przepisów, których złamanie jest karane. Przy czym osoby biorące udział w konsultacjach słusznie zauważyły, że wprowadzenie kodeksu wymagałoby wprowadzenia form kontroli jego stosowania i ewentualnych restrykcji za jego łamanie.

MORALNA KOMPETENCJA – CO DALEJ?

Prace nad kodeksem-deklaracją etyki zawodowej rozpoczęły się w 2009 r. Ich kontynuacja okazała się niemożliwa ze względów finansowych związanych z upowszechnianiem i szkoleniem tysięcy nauczycieli. Trudno byłoby bowiem zaakceptować sytuację, w której nauczycielkom i nauczycielom nie dano by okazji do porozmawiania o tym, jak z zapisów deklaracji korzystać, jak ją stosować. Etyka zawodowa nie znalazła się w żadnym z priorytetów resortu edukacji, szczodrze zasilanych ze środków unijnych. Na domiar złego sam projekt stał się szybko przedmiotem ataków i konkurencyjnej walki. Wyjątkowy atak przypuszczono na zapis, że pedagog powinien wystrzegać się zachowań, których celem jest ukrywanie niekompetencji kolegów i ich zawodowej nieudolności.

„Przepis ten sugeruje, że w szkole pracują niekompetentni nauczyciele, na których trzeba donosić do dyrektora czy gminy” – stwierdziła ówczesna prezes Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty. Łatwo sobie wyobrazić, jak zawrzało w środowisku po takiej konstatacji.

W minionych latach byliśmy w szkołach świadkami wielu dramatycznych zdarzeń, których dzięki większej świadomości etycznej być może udałoby się uniknąć. Wobec zjawisk zachodzących w płynnej nowoczesności etyka ma szczególną wartość i znaczenie dla tworzenia dobrostanu wszystkich obywateli.

Wprowadzenie tematu etyki zawodowej nauczycieli do dyskursu o edukacji jest konieczne wobec rosnącej liczby konfliktów.

Nie trudno wyobrazić sobie, co może przynieść podżegana niechęć do uchodźców, jaki wpływ może mieć to na sytuację dzieci imigrantów i postrzeganie szkół, w których się uczą. Dobrze wiemy, czym po latach owocują tezy o propagandzie homoseksualnej czy szkodliwości „edukacji genderowej”. Wiemy, że skutkiem braku odpowiedzialności polityków są nie tylko podziały w środowisku, nie tylko nagonki na inaczej myślących, ale tragedie, takie jak samobójstwo Dominika z Bieżunia.

Dlatego stale do naszej deklaracji etyki nauczyciela wracamy, zachęcamy do jej lektury, czynimy ją przedmiotem dyskusji podczas seminariów dotyczących dyskryminacji czy mobbingu. Staramy się prezentować ją, gdy nadarza się po temu okazja, także szerszej grupie odbiorców. Naszymi doświadczeniami dzieliliśmy się i podczas konferencji podsumowującej projekt „Przywództwo edukacyjne”, także w realizowanym we współpracy z Kampanią Przeciw Homofobii i Fundacją Rozwoju Różnorodności projekcie „Równa szkoła”.

Podczas prowadzonych w projekcie konsultacji przekonaliśmy się, że – pomimo wątpliwości – nauczycielki i nauczyciele chętnie sięgnęliby po narzędzie, jakim jest kodeks etyki. Oto, co mówili i pisali:

- „Działanie w zgodzie z kodeksem umocni nauczyciela, pomoże mu czuć się pewnie, da mu poczucie moralnego umocnienia.
- Nauczyciele różnią się pojmowaniem tego, do czego zobowiązują ich wyznawane przez nich wartości w konkretnych sytuacjach, a kodeks będzie miał postać jasnych norm.
- Kodeks odegra rolę edukacyjną dla studentów kierunków nauczycielskich, podkreślając rolę cnót, wartości i zasad w tym zawodzie.
- Te same normy uznawane za pozytywne w prywatnej sferze życia są niewłaściwe w życiu publicznym (np. preferowanie dobra własnego dziecka, który jest uczniem szkoły, budzi dylemat co do traktowania go i sprawiedliwości oceniania).
- Kodeks będzie mobilizował do refleksji, rozwoju osobistego i samodyscypliny zawodowej; będzie «wewnętrznym mentorem».
- Kodeks umożliwi samookreślenie się osobie wykonującej zawód nauczyciela, a w przypadku trudności zidentyfikowania się z nim – konieczność poszukiwania innej drogi zawodowej samorealizacji.
- Bardzo złe postępowanie wybranych nauczycieli, których sam kodeks nie zmienia, nie jest argumentem przeciw kodeksowi, tak jak fakt przestępstw nie może być argumentem za zniesieniem kodeksu karnego”.

Filozofom opinie te mogą się wydawać naiwne, nam uświadamiają już istniejące konflikty etyczne i ich potencjalne zarzewia. Jako pedagodzy mamy nieznosną skłonność do czynienia z każdej kwestii i każdego problemu

przedmiotu nauczania, Niemcy nazywają to „dydaktyzowaniem”. Uważamy, na przykład, że także nauczycielkom i nauczycielom tworzyć trzeba sytuacje edukacyjne, czyli sposobność i warunki do rozmowy o etyce, o tym:

Że szerzenie kultury i powszechnej oświaty, w dążeniu do sprawiedliwości, wolności i pokoju jest niezbędne dla godności człowieka i stanowi święty obowiązek, który wypełnić winny wszystkie narody w duchu wzajemnej pomocy,

Że pokój, oparty wyłącznie na ekonomicznych i politycznych układach rządów, nie będzie mógł zapewnić jednomyślnego, trwałego i szczerego poparcia narodów świata oraz że pokój musi w konsekwencji opierać się na intelektualnej i moralnej solidarności państw świata²².

Edukacja jest polityką i szkoła jako jej część także jest polityczna. Odpowiedzialność moralną za programy, treści i metody nauczania ponoszą resorty edukacji oraz nauczycielki i nauczyciele. Wyciągając lekcję z przeszłości, nauczycielki i nauczyciele oraz niektórzy politycy i działacze edukacyjni nie ustawiali w wysiłkach, by szkołę choć trochę odpolitycznić, oczyścić ją przynajmniej z takich elementów, które wcześniej czy później doprowadzić mogą do nieszczęścia. Można by powiedzieć, trawestując Zygmunta Baumana, że odpowiedzialność moralna za szkołę objawia się w ciągłym niepokoju o zbytnią ideologizację oraz w niepokoju, że podejmowane próby odpolityczniania szkoły są niedostateczne.

„W chwili gdy stajemy przed wyborami o bezprzykładnie dalekosiężnych i potencjalnie katastrofalnych konsekwencjach, od prawodawców nie oczekujemy już mądrości, a od filozofów bystrości, która raz na zawsze uchroniłaby nas przed moralną ambiwalencją i niepewnością decyzji. Podejrzewamy, że prawda jest wprost przeciwna do tej, jaką nam dotąd przedstawiano. Społeczeństwo, jego trwanie i dobrobyt jest możliwe właśnie dzięki moralnej kompetencji jego członków, nie zaś odwrotnie”²³.

W tych okolicznościach nie ma mowy o całkowitej neutralności. Nauczyciele i nauczycielki muszą zdawać sobie tego sprawę, mieć świadomość, że ktoś może zażądać od nich opowiedzenia się po jakiejś stronie.

²² <www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/teksty/Akt_Konstyt.doc>.

²³ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2012, s. 48-49

Rozmowy o etyce – refleksje z warsztatów

141

Tomasz Garstka

PROGRAM, CZYLI NASZE ZAMIERZENIA

W grudniu 2009 r. miałem zaszczyt znaleźć się w gronie mówców na konferencji inauguracyjnej projekt „Etyka zawodu nauczyciela”. Opracowany był już wtedy przez pedagogkę Martą Ziemską, koordynatorkę projektu, i edukatorkę Dorotę Obidniak oraz przeze mnie program konferencji regionalnych i warsztatów, które miały stanowić ważną część tego projektu. Podczas konferencji szczególnie zapadły mi w pamięć słowa z wykładu filozofki, etyczki, profesor Magdaleny Środy, mentorki przedsięwzięcia. Mówiła ona m.in. o wywodzącym się z teologii św. Tomasza i wciąż obecnym w nauczaniu Kościoła katolickiego twierdzeniu, że nie potrzeba etyki innej niż dekalog. Zatem wszelka próba odejścia od niego, czy choćby dopasowywania go do konkretnych dylematów współczesności, zagrożona jest „złem relatywizacji zasad”. Uznałem, że program opracowany przez nasz zespół odpowiada na potrzeby współczesności i współgra z dwiema ważnymi tezami wykładu profesor Środy. Po pierwsze, że refleksja nad etyką zawodową nauczyciela nie służy odstępstwu od uniwersalnego systemu wartości, lecz stanowi konkretyzację obowiązków, które z wartości tych wynikają. Po drugie zaś, z postulatem, by sformułowane zasady, które są ważne ze względu na charakter zawodu nauczycielskiego (kontakt z młodymi ludźmi, celowe, ale też mimowolne kształtowanie ich postaw moralnych), były żywe, dyskutowane przez samych nauczycieli, objęte refleksją w związku z konkretnymi sytuacjami z ich życia zawodowego. Przygotowując program warsztatów, uznaliśmy, że takie sytuacje mogą mieć postać niełatwych wyborów moralnych w zawodowej codzienności, a nierzadko też dylematów (rozumianych tu jako wybory, w których każda opcja może spotkać się z zarzutem, iż nie jest właściwa etycznie). Zasady kodeksowe miały więc stanowić miernik oceny podejmowanego postępowania i wskazówkę co do dalszego działania.

Z powyższych powodów warsztaty miały ożywiać refleksję moralną, uwrażliwić na sytuacje, w których jest się stawianym wobec dylematów o charakterze moralnym, a także wskazać sposoby radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Chodziło nie tylko o te konflikty, które wprost dotyczą różnego sposobu wcielania w życie zawodowe wartości czy realizacji zasad postępowania zgodnego z etyką zawodową. Także o te, które koncentrują się na wzajemnych relacjach lub indywidualnych potrzebach i interesach, a sposoby ich rozwiązywania i same rozwiązania mają moralne znaczenie. Uznałem wówczas za tak ważne, by warsztaty zbudowane były na trzech filarach. Pierwszym miała być dyskusja na temat samej idei oraz konkretnych zapisów projektu kodeksu etyki nauczyciela, przygotowanego przez profesor Środę. Drugim – analiza konkretnych, skłaniających do etycznej refleksji, autentycznych przypadków z życia szkolnego (zaczepniętych

z doniesień medialnych, relacji z autentycznych wydarzeń). Trzecim zaś – wprowadzenie w tematykę rozwijania umiejętności psychospołecznych, przydatnych w sytuacjach przeżywania dylematów lub w sytuacjach konfliktowych. Ten trzeci element zamierzaliśmy realizować poprzez ćwiczenia.

Na konferencji inaugurującej projekt w swoim wystąpieniu „Jak rozmawiać, jak rozwiązywać dylematy etyczne – jak do tego przygotowywać?” przedstawiłem pomysł na przeprowadzenie warsztatów. Jak wspomniałem, założyliśmy, że w części dotyczącej rozwiązywania problemów etycznych w konkretnych trudnych sytuacjach w szkole opierać się będziemy na autentycznych przypadkach. Mówiłem więc o znaczeniu, jakie może mieć omawianie „historii z życia” podczas spotkań na konferencjach regionalnych z grupami uczestników i uczestniczek. Opis przypadku mógł stanowić wstęp do dyskusji na temat problemów etycznych napotykanych w pracy przez uczestników i uczestniczki spotkania; stanowić ilustrację problemów etycznych (dylematów i konfliktów wokół wartości) lub też materiał do analizy potrzeb w zakresie rozwijania umiejętności przydatnych w radzeniu sobie z tymi problemami.

Scenariusz konferencji regionalnej obejmował cztery stałe elementy:

- **Wykład** na temat etyki zawodu nauczyciela. Było to przedstawienie tez i pytań do refleksji zawartych w materiałach profesor Magdaleny Środy „Po co nauczycielom etyka?”, po którym odbywała się zwykle dyskusja na temat wybranych zagadnień, np. godności osoby pełniącej rolę zawodową nauczycielki i nauczyciela.
- **Dyskusja** na temat propozycji zapisów kodeksu etyki nauczyciela, ponieważ szczególnie ważnym elementem prac nad kodeksem miał być udział samych nauczycielek i nauczycieli w jego tworzeniu. Dyskusja miała też przygotować do mierzenia się w przyszłości z ewentualnymi argumentami przeciw kodeksowi etyki nauczyciela.
- **Analiza** zaproponowanych autentycznych przypadków problemów etycznych w życiu szkolnym, które – jak zakładaliśmy – powinny zachęcać do przywoływania podobnych trudności doświadczanych przez uczestniczki i uczestników w ich własnych szkołach. Miało to służyć z jednej strony pobudzaniu refleksji, a z drugiej – rozpoznawaniu użyteczności projektu kodeksu jako zbioru przydatnych wskazówek postępowania.
- **Ćwiczenia** umiejętności identyfikacji istoty problemów i wybranych umiejętności psychospołecznych pomocnych w radzeniu sobie w takich sytuacjach. Ta część miała na przykład postać symulacji rozmów, które miały posłużyć rozwiązywaniu konfliktów wokół wartości lub zapobieganiu im.

DYSKUSJA, CZYLI ARGUMENTY „ZA” I „PRZECIW”

Jedną z metod pracy z uczestnikami i uczestniczkami spotkań była „debata w laboratorium”. Odbывała się ona po prezentacji treści wykładu. Służyć miała: po pierwsze, aktywizacji uczestniczek i uczestników; po drugie, przyjrzeniu się stanowiskom, jakie mogą padać „za” wprowadzeniem i „przeciw” wprowadzeniu kodeksu etyki zawodowej; po trzecie, przygotowaniu do analizy argumentów „przeciw” i radzenia sobie z nimi w ustach ewentualnych oponentów; po czwarte, zbudowaniu bazy argumentów „za”; po piąte zaś, wykorzystaniu argumentów „za” do przekonania osób, które w sprawie kodeksu nie miały ustalonego stanowiska, wahających się lub uznających go za zbędny (tych ostatnich było niewielu, ale na kilku konferencjach bardzo wyraźnie sformułowali swoje wątpliwości).

Metoda „debaty w laboratorium” polega na losowym przydziale do grup zwolenników i przeciwników danej opcji, którzy przygotowują argumenty, a następnie prezentują je na forum pozostałych uczestniczek i uczestników szkolenia, przyjmujących rolę obserwatorów. Wybraliśmy formułę „głos przeciw – głos za”, by w spontanicznej dyskusji nie umknęły ważne argumenty. Zadaniem osób z grupy obserwatorów było przysłuchiwanie się prezentowanym argumentom. Następnie uzupełniały one listę argumentów własnymi racjami (takimi, które nie padły na forum), dzieliły się wrażeniami co do tego, które ze stwierdzeń były najbardziej, a które najmniej przekonujące, oraz wypowiadały się na temat tego, które argumenty były dla nich nowe lub najbardziej zaskakujące.

Przeanalizowałem argumenty „za” i „przeciw” wprowadzeniu kodeksu etyki nauczyciela, które padały wówczas w „laboratorium”, i pogrupowałem je w pięciu zbiorach. Przytaczam poniżej wybrane przykłady argumentów „za”, zwłaszcza te, które powtarzały się w różnych grupach. Odnoszę się również do argumentów „przeciw”. Słowa „przeciw tym przeciw” nie są tylko wynikiem moich przemyśleń, lecz też konsekwencją inspiracji, jaką dały mi wypowiedzi uczestniczek i uczestników warsztatów.

Kodeks a autorytet i prestiż

Tabela 1. Zbiór nr 1: Argumenty dotyczące roli autorytetu i prestiżu zawodu nauczyciela

„Za”	„Przeciw”
• Kodeks odbuduje prestiż zawodowy nauczyciela. Będzie „wizy-	• Kodeks podważy autorytet nauczyciela. Zasugeruje, że nauczyciele

tówką” tej grupy zawodowej, co pomoże jej w samookreśleniu na tle społecznym.

- Kodeks będzie deklaracją dotyczącą zasad, według których pracuje nauczyciel, czym może się szczycić; będzie budzić dumę u nauczyciela, że pracuje w zgodzie z takimi zasadami etycznymi.
- Kodeks zwiększy życzliwość w postrzeganiu nauczycieli przez społeczeństwo i przywróci szacunek dla tej grupy zawodowej.
- Kodeks będzie wyróżniać – w pozytywnym sensie – środowisko nauczycielskie na tle społecznym, jako grupę, która ogłasza zasady etyczne, jakimi kieruje się w swojej pracy i jakich przestrzegają członkowie tego środowiska zawodowego.
- Kodeks zjednoczy wspólnotę nauczycieli, zintegruje środowisko nauczycielskie, będzie wzmacniał solidarność zawodową.
- Kierowanie się zasadami kodeksu będzie dobrym przykładem dla uczniów (modelowanie postaw).
- Kierowanie się zasadami kodeksu będzie budzić uznanie rodziców uczniów i ułatwiać współpracę z nimi.
- Kodeks nakłoni do refleksji (zwłaszcza młodych nauczycieli) i pomoże im w kształtowaniu lub umacnianiu wartości, które warto urzeczywistniać w zawodzie nauczyciela. Będzie ułatwiał określenie misji zawodowej nauczyciela.

postępują niewłaściwie, są nieetyczni, skoro muszą formułować kodeks, mający regulować ich postępowanie.

- Kodeks obniży prestiż zawodowy nauczyciela, wywoła zewnętrzne oceny i rozliczanie nauczycieli, jako „niedostatecznie dobrych”.

- Kodeks wzmacni pozycję nauczyciela w szkole, jako kogoś, kto kieruje się jasno sformułowanymi zasadami.

Twierdzenia, że ogłoszenie kodeksu będzie aktem, który przyczyni się do podważania autorytetu nauczycielskiego przez uczniów, ich rodziców oraz obniżenia społecznego prestiżu tego zawodu, opiera się na założeniu, że kodeksy formułowane są tylko po to, by zapobiegać zachowaniom osób, które zdolne są do czynów uznawanych za niewłaściwe czy niemoralne. Założenie to jednak jest mylne. Podczas rozmów na warsztatach oczywiste okazywało się negatywne skojarzenie pojęcia „kodeks etyczny” z terminem „kodeks karny” u domniemych lub rzeczywistych przeciwników kodeksu etycznego nauczyciela. Dopiero w toku dyskusji uczestniczki i uczestnicy dochodzili do wniosku, że trzymanie się zasad kodeksu etycznego nauczyciela i promowanie ich jest raczej szansą podkreślania autorytetu nauczycielek czy nauczycieli niż okazją do jego kwestionowania. Osoby nie tylko deklarujące, ale żyjące wedle deklarowanych zasad są wysoko cenione. Nie ma powodów, by uznawać, że inaczej miałoby być w tym wypadku. „Wizytówka moralna” nauczycielek i nauczycieli, którzy przestrzegać będą zasad sformułowanych w kodeksie, nie powinna zatem obniżać prestiżu ich zawodu, a raczej stanowić przesłankę na rzecz jego wzmocnienia (lub odbudowania).

Kodeks a prawo

Tabela 2. Zbiór nr 2: Argumenty dotyczące miejsca kodeksu etycznego wśród przepisów prawa

„Za”	„Przeciw”
• Kodeks uzupełni to, czego nie reguluje żadne prawo, a co dotyczy moralności/niemoralności określonych zachowań w pracy nauczyciela (np. kwestii przyjmowania prezentów; udzielania korepetycji własnym uczniom lub „wymieniania	• Kodeks jest niepotrzebny, ponieważ prawo (przede wszystkim Karta Nauczyciela i kodeks pracy) określa już obowiązki i zasady postępowania nauczyciela. • Kodeks jest zbędny, ponieważ statuty szkół i regulaminy szkolne

się” nimi między nauczycielami w jednej szkole; związków erotycznych między nauczycielami/nauczycielkami a pełnoletnimi uczennicami/uczniami).

- Kodeks pomoże w zwalczaniu powszechnego, a tajonego problemu szkół, jakim jest mobbing wobec nauczycieli ze strony dyrekcji.
- Kodeks będzie pomagał w przeciwdziałaniu „zawodowej patologii” niektórych nauczycieli, którzy psują opinię całemu środowisku zawodowemu nauczycieli.
- Kodeks etyczny nie jest tożsamy z prawem – stanowi wizytówkę-deklarację środowiska nauczycielskiego, pracującego z dumą według ujętych w nim zasad.
- Kodeks etyczny nie musi mieć charakteru restrykcyjnego, ale być raczej drogowskazem, pomocą w praktyce zawodowej (zwłaszcza jako „dziennik dobrych praktyk w radzeniu sobie z dylematami”).
- Kodeks stanowić będzie realizację uchwały podjętej już wspólnym głosem większości środowiska nauczycielskiego na zjeździe ZNP.

określają obowiązki nauczycieli i nauczycielek.

- Kodeks to będzie to „martwy dokument”, niepotrzebny „jeszcze jeden dodatkowy papier”.
- Dobrzy nauczyciele i nauczycielki nie potrzebują kodeksu, ponieważ funkcjonują moralnie bez dodatkowych „przepisów”.
- Nie ma miejsca na kodeks w systemie prawnym;
- Kodeks powinien być sformułowany, jako przepis (np. aneks do Karty Nauczyciela), wtedy miałby sens.
- Prawo musi być przestrzegane, a kodeks – nie, nie będzie więc traktowany poważnie.
- Kodeks nie będzie miał wpływu na „złych nauczycieli”, ponieważ nie jest zagrożony sankcjami prawnymi.
- Kodeks może być potraktowany przez władze, jako dobrowolnie przyjęte „zastępstwo” Karty Nauczyciela, a to może doprowadzić do likwidacji Karty i zniesienia praw w niej zagwarantowanych.
- Kodeks określa tylko obowiązki nauczycieli i nauczycielek, a nie mówi nic o ich prawach w kontaktach z uczniami, którzy potrafią zagrażać prawom nauczycielskim.

Ku memu zaskoczeniu, w tym punkcie znaleziono bardzo dużo argumentów „przeciw”. Silny sprzeciw wynikał głównie z tego, że wewnątrzszkolne regulacje ustalają zasady postępowania nauczycieli, a więc „dodatkowy kodeks” jest zbędny. Ponadto przedstawiono uzasadnienie, że ustalenia prawne można egzekwować, a realizację zasad kodeksu – nie. Wreszcie rzeczywiste zaniepokojenie niektórych

uczestniczek i uczestników szkolenia budziło przypuszczenie, że oddolnie przyjęty kodeks zostanie wykorzystany przez władze do pozbawienia nauczycielek i nauczycieli ostatnich zabezpieczeń ich praw, jakie daje Karta Nauczyciela.

Zaskoczyło mnie, że argumenty „przeciw” w tej kategorii mogą u niektórych osób wywołać poruszenie, gdyż zakładałem powszechną oczywistość – niesłusznie – kierowania się etyką, jako wizytówką własnej przyzwoitości, oraz szerszej perspektywy dla ocen etycznych niż tylko przesłanki prawne. Wystarczy jednak spojrzeć na kolumnę argumentów „za”, by dostrzec, że duża część uczestniczek i uczestników spotkań znalazła racjonalne kontrargumenty do opinii, że kodeks jest zbędny czy też (niemal) zagrażający ich statusowi.

Kodeks a moralność osobista

Tabela 3. Zbiór nr 3: Argumenty dotyczące relacji moralności osobistej do etyki zawodowej

„Za”	„Przeciw”
• Działanie w zgodzie z kodeksem umocni nauczyciela, pomoże mu czuć się pewnie, da mu poczucie moralnego umocnienia w pracy. • Kodeks stwarza wewnętrzny wzorzec postępowania, do którego nauczyciel może się sam odwoływać w konkretnych sytuacjach dylematów moralnych. • Nauczyciele różnią się pojmowaniem tego, do czego zobowiązują ich wyznawane przez nich wartości w konkretnych sytuacjach, a kodeks będzie miał postać jasnych norm. • Kodeks odegra rolę edukacyjną dla studentów kierunków nauczycielskich, podkreślając rolę cnót, wartości i zasad w tym zawodzie. • Te same normy, uznawane za pozytywne w prywatnej sferze życia, są niewłaściwe w życiu publicznym	• Niemal wszyscy nauczyciele to ludzie etyczni, kierujący się sumieniem i dobrze pojętym dobrem ucznia. Nie potrzebują więc kodeksu. • Zasady postępowania wynosi się z domu. Nauczyciel jest świadomy siebie i zasad etycznych; kieruje się tymi zasadami i rozumem. Jeśli się nie jest osobą moralną, to kodeks zawodowy nie jest w stanie temu zaradzić. • Kodeks nie będzie i tak przestrzegany przez pewną część nauczycieli (tych „złych”), więc samo jego wprowadzenie nic nie da. • Sam kodeks „na papierze” nie jest w stanie regulować czy zmieniać postępowania nauczycieli, a tym nauczycielom, którzy postępują właściwie, nie jest potrzebny.

(np. preferowanie dobra własnego dziecka, który jest uczniem szkoły budzi dylemat, co do traktowania go i sprawiedliwości oceniania).

- Kodeks będzie mobilizował do refleksji, rozwoju osobistego i samodyscypliny zawodowej; będzie „wewnętrznym mentorem”.
- Kodeks umożliwi samookreślenie się osobie wykonującej zawód nauczyciela, a w razie trudności zidentyfikowania się z nim – konieczność poszukiwania innej drogi zawodowej samorealizacji.
- Bardzo złe postępowanie wybranych nauczycieli, których sam kodeks nie zmieni, nie jest argumentem przeciw kodeksowi, tak jak fakt przestępstw nie może być argumentem za zniesieniem kodeksu karnego.
- Kodeks formułuje zasady do przyjęcia przez wszystkich nauczycieli i trudno wyobrazić sobie, by ktoś przeżywał konflikt wewnętrzny i miał problemy z jego przyjęciem.
- Kodeks odwołuje się do wartości wspólnych, uznanych w demokratycznym społeczeństwie, i nie będzie dzielił środowiska nauczycieli ze względu na ich prywatne przekonania, np. religijne.
- Normy religijne (np. przykazania) albo nie odnoszą się do specyfiki zawodowej pracy nauczyciela, albo są ogólne i pozostawiają dużą swobodę interpretacji. Dlatego potrzebny jest kodeks, który będzie zawierał za-

- Kodeks może nie budzić zainteresowania większości nauczycieli, ponieważ postępują oni zgodnie z etyką wewnętrzną.
- Istnieje niepisany kodeks postępowania nauczyciela („dobry obyczaj”), z którym każdy się identyfikuje, i nie potrzebna jest kodyfikacja tych zasad.
- Kodeks ograniczy prawa jednostki.
- Kodeks podpisany przez nauczyciela lub narzucony przez związek staje się obligatoryjny oraz ogranicza wolność decyzji i swobodę dobrego decydowania w określonych sytuacjach.
- Kodeks będzie ograniczać wybory nauczyciela („obroża”) w trudnych i złożonych sytuacjach życia szkolnego, zamiast mu pomagać, ponieważ nie jest możliwe, by ujęto w nim zasady postępowania w sytuacjach wszystkich dylematów, przed którymi staje nauczyciel w swojej pracy.
- Nie przeprowadzono szerokiej debaty środowiskowej na temat potrzeby wprowadzenia kodeksu.
- Część nauczycieli nie zidentyfikuje się z kodeksem, ponieważ odbierze go jako konieczność narzucenia sobie dodatkowych ograniczeń lub narzucone zobowiązanie.
- Kodeks nie przyjmie się w Polsce, ponieważ historia (zaborcy, wojny, stalinizm, stan wojenny) wykształciły u Polaków tendencję do przeciwstawiania się i/lub biernego oporu wobec skodyfikowanych

sądy postępowania nauczyciela w pracy.

- Kodeks ZNP będzie raczej przykładem dla innych nauczycieli (zrzeszonych i niezrzeszonych), niż powodem oskarżeń, że zawiera „zasady nie do przyjęcia”.

zasad, postrzeganych jako narzucone.

- Opór wobec wszelkich kodeksów to wykształcona w historii polskiej państwowości XVIII-XX w. „cecha narodowa” Polaków.
- Kodeks podzieli środowisko nauczycieli, które jest zróżnicowane światopoglądowo i kieruje się różnymi zasadami.
- Nie każdy będzie chciał albo mógł przestrzegać kodeksu ze względu na osobisty światopogląd.
- Część nauczycieli nie zidentyfikuje się z kodeksem, a to będzie źródłem podziałów i konfliktów w środowisku nauczycielskim.
- Kodeks nie przyniesie żadnych korzyści moralnych nauczycielowi przestrzegającemu jego zasad, a jego przestrzeganie nie będzie w żaden sposób wynagradzane. To wywoła poczucie niezgody i napięcia w środowisku nauczycielskim, że nauczyciele przestrzegający zasad kodeksu i nie uznający go traktowani są tak samo.
- Kodeks pozostawi swobodę interpretacji jego zasad i może być doskonałym alibi dla nauczycieli nieetycznych oraz narzędziem do oskarżeń kierowanych przeciw nauczycielom pozostającym w rzeczywistości w zgodzie z zawodową etyką.

W tym zbiorze pojawiło się najwięcej argumentów „przeciw”, które wzbudzały żywą dyskusję. To właśnie grupa argumentów „przeciw” znajdowała podczas

niemal wszystkich konferencji najwięcej obrońców. Nie zdziwiło mnie to o tyle, iż rozumiem psychologiczną potrzebę utrzymywania przekonania o własnej moralności (zapewne częściej zgodnego z prawdą niż fałszywego) oraz niezadowolenie, jeśli ktoś próbuje to kwestionować. Zrozumiałe jest więc, że pojawiły się tu twierdzenia nadrzędności **osobistej** moralności względem ustaleń kodeksu etyki **zawodowej**. Dla mnie oraz dla większości uczestniczek i uczestników spotkania przekonujące jednak okazało się podkreślenie „etycznej odrębności” prywatnej i publicznej sfery życia. Refleksję uruchamiały również przywoływane „przypadki z życia”, takie jak dylematy związane z nauczaniem własnego dziecka czy związek miłosny nauczycielki lub nauczyciela z pełnoletnim uczniem lub pełnoletnią uczennicą. Sytuacje te wyraźnie wskazywały, że to, co nienaganne z punktu widzenia etyki prywatnej (dbałość o dobro własnego dziecka, prawo do miłości), zupełnie inaczej oceniane jest, gdy spojrzeć na to przez pryzmat etyki zawodu.

W „laboratorium” formułowano też argumenty, które dotyczyły narzucania kodeksu lub przymuszania do jego przestrzegania, co miałoby ograniczać wolność osób pracujących w zawodzie nauczycielskim. Przeciw tego rodzaju argumentom pojawiły się trzy najczęściej przywoływane kontrargumenty. Po pierwsze, wszystkie środowiska zawodowe, gdzie ważnym elementem pracy jest kontakt z ludźmi (lekarze, personel medyczny, prawnicy, celnicy, psychoterapeuci, doradcy itp.), tworzyły lub tworzą własne kodeksy etyczne. Środowiska te same określają etyczne zasady swojej pracy między innymi dlatego, że zależy im na tym, by były postrzegane jako godne zaufania. Po drugie, z kodeksem jest jak z zasadami etycznymi w ogóle – jeśli ktoś nie chce, nie jest im wierny. Oczywiście spotkać się może wtedy z krytyką czy wręcz odrzuceniem przez swoje otoczenie. Ale ciągle ma wybór. A więc argument o ograniczeniu wolności mnie i wielu osobom zdał się chybiony. Po trzecie wreszcie, identyfikacja zawodowa sprawia, że dla większości osób pracujących jako nauczycielki i nauczyciele ważne jest wspólne podzielanie zasad postępowania. Kodeks może to ułatwiać, stając się pewnym spoiwem dla całego środowiska, w którym zasady kodeksu są raczej uwewnętrzniane niż traktowane jako narzucone.

W dyskusjach padały również argumenty o historycznych uwarunkowaniach oporu wobec kodeksów, przypomniano, że podczas zaborów, wojen, w okresie stalinizmu, czy w stanie wojennym, wśród nauczycielek i nauczycieli ceniony był sprzeciw wobec narzucanych im, często niezgodnych z ich wewnętrznymi przekonaniami, uregulowań prawnych (!). Jednak „postawa moralna” i „etyka wewnętrzna” były cenione. Jeśli nawet przyjmimy trafność argumentu, że „ciężar historii” źle nastawia do wszelkich regulacji dotyczących tego, co jest, a co nie jest właściwym postępowaniem, wypada sformułować postulat zmiany nastawienia. Skoro nauczycielki i nauczyciele realizują programy wychowawcze, których

cele nie muszą być zgodne z zasadami/obyczajami środowisk, z których wywodzą się ich uczennice i uczniowie, mogą wymagać też od siebie odcięcia się od „historycznych usprawiedliwień”. Wydaje mi się, że ten mój kontrargument, wypowiadany na kilku spotkaniach, trafił do słuchaczek i słuchaczy.

Ostatni grupa argumentów „przeciw” w tym zbiorze dotyczyła kodeksu jako źródła ewentualnych podziałów w środowisku nauczycielskim. Gdy piszę te słowa, w kraju mają miejsce bardzo niepokojące fakty polityczne związane z narzucaniem „jedynie słusznej” interpretacji prawa. Co więc będzie z etyką? Dziś już nie jestem tak pewny, jak byłem podczas spotkań warsztatowych. Projekt kodeksu etyki nauczyciela wyrastał z wartości społeczeństwa obywatelskiego i demokratycznego państwa, stwarzających przestrzeń dla różnorodności, i nie sądziłem, żeby prowadzić miał do podziałów. Zawierał bowiem zasady służące dobru uczniów i solidarności środowiska nauczycielskiego, a nie podziałom i piętnowaniu „niewiernych”.

Kodeks a postępowanie

Tabela 4. Zbiór nr 4: Argumenty dotyczące kodeksu jako „drogowskazu” w dylematach i konfliktach

„Za”	„Przeciw”
• Kodeks ujednolici zasady postępowania, wspólne normy, którymi będą się kierować nauczyciele w swojej pracy. • Kodeks będzie pomocny w rozwiązywaniu dylematów moralnych w pracy nauczyciela (np. przyjmowanie prezentów od uczniów) i będzie dobrym odniesieniem w dyskusjach w gronie nauczycielskim o różnych problemach. • Kodeks pomoże w określeniu i poprawie relacji nauczycieli z uczniami, nauczycieli z rodzicami uczniów oraz w regulacji relacji i współpracy w gronie pedagogicznym w szkole, będzie „drogowskazem” w radzeniu sobie z wątpliwościami.	• Kodeks nie jest w stanie pomóc nauczycielowi, ponieważ napotyka on zbyt wiele nieprzewidywalnych, złożonych i trudnych sytuacji w swojej pracy. • Kursy, szkolenia, dyskusje na radach pedagogicznych wystarczą w rozwiązywaniu dylematów moralnych i niepotrzebny jest dodatkowy „papier” w postaci kodeksu. • Kodeks zmusi do unifikacji postępowania i pozbawi nauczycieli wolności podejmowania decyzji w zgodzie ze sobą – swoimi zasadami, racjonalnym wyborem, własną odpowiedzialnością. • Potrzebne są szkolenia, ale pieniądze na nie przeznaczone lepiej

- Kodeks określi zasady postępowania, co pozwoli odnaleźć się w praktyce zawodowej zwłaszcza młodym nauczycielom.
- Kodeks będzie motywatorem do refleksji nad własną pracą i mobilizacji do ewentualnej pozytywnej zmiany własnych postaw wobec uczniów, ich rodziców, własnej pracy, współpracowników.
- Kodeks mobilizuje do ogólnego rozwoju zawodowego, ponieważ jego wdrażanie wymaga szkoleń z zakresu umiejętności interpersonalnych, psychopedagogicznych.
- Kodeks nie będzie „abstrakcyjny”, ale oparty na dobrych doświadczeniach nauczycielskich, które dobrze służą im, uczniom, systemowi oświaty.
- Kodeks będzie miał charakter scalający – zbierze w jednym dokumencie zasady dobrego postępowania wobec uczniów, ich rodziców, innych nauczycieli, w różnych sytuacjach.
- Kodeks pomocny będzie nie tylko w sytuacji wewnętrznych dylematów, ale też w przypadkach ewentualnych konfliktów w gronie nauczycielskim, dotyczących sposobów postępowania w określonych przypadkach.
- Kodeks unormuje postępowanie w powszechnych a kontrowersyjnych sprawach (prezenty, korepetycje).
- Kodeks może być przewodnikiem dobrych praktyk – dokładnym opisem zasad postępowania w trudnych sytuacjach.

wykorzystać na modernizację szkół, pomoc uczniom.

Sformułowany w „laboratorium” argument o „niewystarczalności” tego kodeksu może dotyczyć wszystkich kodeksów. Argument ten jest zresztą tylko pojedynczym przykładem, a nie wyrazem częstych wątpliwości podczas spotkań.

W tym zbiorze ponownie znajduje się argument „kodeks jest zbędny”. Jednak nie chodziło tym razem o to, że zastępuje on regulacje prawne czy niepotrzebnie kwestionuje moralność osobistą nauczycielek i nauczycieli. Tym razem argumentowano, że kodeks jest „zbędny jako etyczny drogowskaz” dla środowiska nauczycielskiego, ponieważ ono ma już wypracowane standardy etyki zawodowej w zespołach pedagogicznych. W związku z tym próba narzucenia „jednego sposobu myślenia etycznego” odbiera niejako tym zespołom zdolność do podejmowania własnych decyzji. Co interesujące, po stronie argumentów „przeciw” doceniono rolę kursów, szkoleń i dyskusji poruszających kwestie etyczne, ale odrzucono ideę upowszechniania kodeksu. Jak widać jednak, argumentów „za” kodeksem było nie tylko więcej, ale też dla większości były bardziej przekonujące.

Podczas moich spotkań warsztatowych z grupami jeden raz padł argument finansowy. Chodziło o to, że lepiej pieniądze przeznaczone na warsztaty dotyczące etyki zawodowej skierować na inne ważne cele w szkołach. To, że padł on tylko raz, jest dla mnie potwierdzeniem, że jednak nie zawsze... chodzi o pieniądze.

Kodeks a ocena pracy

Tabela 5. Zbiór nr 5: Argumenty dotyczące roli kodeksu w ocenianiu postępowania nauczyciela

„Za”	„Przeciw”
• Kodeks stanowi podstawę do utworzenia komisji, która będzie rozwiązywać trudne sytuacje czy opiniować budzące wątpliwość zachowania nauczycieli. • W sytuacjach pretensji, naporu czy prób wymuszeń czegoś ze strony rodziców uczniów można uzasadniać swoje postępowanie, odwołując się do zapisów sformułowanych w kodeksie. • Kodeks może być ochroną nauczyciela w sytuacji zewnętrznych	• Kodeks będzie wykorzystywany przez dyrektora szkoły do kontroli, krytyki i rozliczania nauczycieli. • Kodeks spowoduje wtrącanie się w życie prywatne nauczyciela i ocenianie jego moralności – zwłaszcza w mniejszych środowiskach lokalnych, gdzie nie odróżnia się sfery życia publicznej i prywatnej. • Kodeks jedynie zwiększy stres pracy nauczyciela ze względu na ciągłą ocenę jego postaw, spodziewaną presję i krytykę.

nacisków, gdy są one sprzeczne z zasadami postępowania, i można się na niego powoływać, gdy dokonwane są próby manipulacji nauczycielem.

- Kodeks formułować będzie jasne oczekiwania wobec zawodu nauczyciela, co będzie miało również znaczenie dla następnych pokoleń nauczycieli.
- Kodeks pozwoli uniknąć dyskryminacji nauczycieli ze względu na poglądy, bo dla oceny postępowania w pracy będą stosowane jedynie wspólne zasady kodeksowe.
- Kodeks stworzy dobre kryteria do oceny pracy nauczyciela
- Kodeks nie może stać się pretekstem do śledzenia i oceny prywatnego życia nauczyciela, ponieważ odnosi się do jego działalności zawodowej.

- Kodeks będzie wykorzystywany przez uczniów i ich rodziców jako straszak i narzędzie roszczeń.
- Kodeks spowoduje, że uczniowie nie będą szanować nauczycieli, ale „czepiać się” i „rozliczać” z przestrzegania kodeksu – „ukręcimy sobie bicz na własną głowę”, wprowadzając kodeks.
- Kodeks będzie pretekstem do oskarżeń nauczycieli przez mass media o niewłaściwość czy niemoralność postępowania w pracy.
- Kodeks, nawet jeśli nazywać się będzie „deklaracja etyczna”, zakłada restrykcyjność, a ta niszczy pracę nauczyciela i spójność środowiska nauczycielskiego.
- Nie wiadomo, kto i jak będzie egzekwował trzymanie się zasad kodeksu przez nauczycieli.
- Wprowadzenie kodeksu grozi manipulacją i wątpliwościami co do narzucenia interpretacji zasad etycznych przez „ekspertów” czy „sędziów”.
- Kodeks nie formułuje tego, „jak” i „przez kogo” egzekwowana będzie jego realizacja przez nauczycieli i nauczycielki.
- Kodeks to sformułowanie dodatkowych wymagań dotyczących postawy nauczyciela wobec uczniów, ich rodziców, a nie oferuje nauczycielowi nic w zamian.
- Kodeks nie ma sensu, jeśli nie będzie on obowiązywał wszystkich nauczycieli i dyrektorów.

- Jeśli kodeks będzie jedynie zbiorem zasad środowiska związków ZNP, to inni nauczyciele będą oceniani według innych/niejasnych/żadnych kryteriów.
- Oceny działania nauczycieli, opierające się na kodeksie tylko części nauczycieli, mogą rodzić u nich poczucie niesprawiedliwości, a nawet prowadzić do konfliktów z innymi nauczycielami (niezrzeszonymi lub z innych związków) oraz z dyrekcjami szkół.
- Kodeks nie powinien być wprowadzany do praktyki zawodowej już pracujących nauczycieli, ale jeszcze na studiach – wtedy miałby sens.
- Przestrzegania kodeksu można by wymagać, jeśli byłby znany przy wyborze zawodu nauczyciela.
- Wprowadzenie ograniczeń związanych z wprowadzeniem kodeksu spowoduje zmniejszenie liczby chętnych do pracy w szkole.

W tym zbiorze też znalazło się sporo argumentów „przeciw”. Dziś, po dziesiątkach godzin szkoleń dla rad pedagogicznych na różne tematy i po wysłuchaniu podobnych argumentów niezależnie od kontekstu, rozumiem istotę niektórych z wyrażonych tu wątpliwości. Chodzi głównie o obawy pozostawiania pod ciągłą (rzeczywistą lub domniemaną) kontrolą. W kontekście opisywanych warsztatów chodziło o wykorzystanie kodeksu, jako pretekstu do stałego monitorowania prac nauczycielek i nauczycieli, oceniania zgodności ich postępowania z zasadami tego kodeksu oraz lęków przed tym, kto i jak będzie egzekwował jego przestrzeganie (jeśli w ogóle będzie). Niepokój wzbudziła perspektywa możliwości manipulacji przy takich ocenach. I to zarówno dokonywanych wewnątrz środowiska uznającego kodeks, jak też spoza tego środowiska („bo co będzie, jeśli tylko członkowie ZNP będą go uznawać”). Z perspektywy czasu myślę, że obawy

takie mogą być o tyle uzasadnione, o ile środowisko nauczycielskie nie będzie dbać z jednej strony o samoorganizację, a z drugiej – o zawodową solidarność.

W innych środowiskach zawodowych istnieją np. sądy koleżeńskie i ustalone procedury rozpatrywania skarg. Decyzje sądów koleżeńskich nie mają oczywiście mocy prawa karnego. Ciekawe, że gdy na niektórych spotkaniach pytałem mniej lub bardziej oficjalnie, komu zdarzyło się łamać zasady zaprezentowane w projekcie kodeksu, nikt się nie zgłosił, a tylko kilka osób wyraziło wątpliwości, „czy ich postępowanie w pewnych sytuacjach zawodowych na pewno było OK.”. Oznacza to, że przytoczone wyżej argumenty „przeciw” zrodziły się raczej z nieuzasadnionych niepokojów niż z realnych obaw, że nauczyciele nie będą się kierować w pracy zasadami sformułowanymi w kodeksie.

Ciekawe argumenty „przeciw” dotyczyły uznania, że kodeks powinien być znany studentom, jeszcze zanim dokonają oni wyboru kierunku/specjalizacji pedagogicznej. Jednak w innych branżach, w których kodeksy etyki zawodowej istnieją (oprócz zajęć z etyki na studiach), kodeksy etyczne poznają dopiero osoby rozpoczynające pracę (np. niemal każde stowarzyszenie psychoterapeutyczne ma własny kodeks etyczny, choć wszystkie one zawierają pewne ważne wspólne elementy). Ponadto projekt kodeksu mógłby być pierwszym krokiem budowania świadomości etycznej także kandydatów do zawodu.

ANALIZA PRZYPADKÓW, REFLEKSJA I TRENING, CZYLI „ETYKA W PRAKTYCE”

Zajęcia warsztatowe podczas konferencji realizowałem w większości grup według dwóch scenariuszy, które opierały się na analizie autentycznych przypadków. Pierwszy dotyczył wprowadzenia przez pewnego nauczyciela własnego systemu oceniania. System ten, choć niezgodny z prawem oświatowym (!), był uznawany przez społeczność szkolną. W końcu jeden z uczniów zbuntował się przeciw jego stosowaniu¹. Drugi przypadek dotyczył poruszanego wówczas w mass mediach i znanego niemal we wszystkich szkołach problemu licytowania się rodziców w kosztownych prezentach dla nauczycielek lub nauczycieli ich dzieci. Do tych przykładów nawiążę poniżej.

Chcę jednak dodać, że podczas cyklu konferencji „na świeżo” opracowałem jeszcze dwa inne przypadki, które wykorzystałem w pracy z niektórymi grupami. Pierwszy oparłem na relacji matki trzecioklasisty, którą poznałem w Punkcie Informacyjno- Konsultacyjnym i która upoważniła mnie do nagłaśniania tych zda-

¹ A. Pezda, *Niewychowanie obywatelskie*, „Duży Format” 2009, nr 69.

rzeń. Chodziło o sposób traktowania jej syna ze względu na jego długie włosy oraz postawy osób z rady pedagogicznej, które albo wprost popierały dyskryminacyjne zachowania wobec jej syna (oczywiście nazywając je „działaniami dla dobra dziecka”), albo przymykały na nie oko. Drugi przypadek dotyczył traktowania prawa uczniów i uczennic do edukacji seksualnej w szkołach².

Ta część zajęć poświęcona była analizie wymienionych przypadków, stworzeniu propozycji rozwiązań w przykładowych trudnych sytuacjach oraz ćwiczeniu umiejętności interpersonalnych, przydatnych przy wprowadzaniu takich rozwiązań.

Przypadek 1: prezenty dla nauczycielek i nauczycieli.

W części grup warsztatowych na konferencjach analizowaliśmy przyczyny przyjmowania prezentów przez nauczycieli i nauczycielki. Wtedy, a być może i dziś, była to praktyka dość powszechna w polskich szkołach, co przyznali uczestnicy wszystkich grup. W większości grup wyniki analiz doprowadziły do wniosków, że przyczyny tego stanu rzeczy i problemy z tym związane leżą, po pierwsze, po stronie nauczycielek i nauczycielek, po drugie zaś, po stronie uczniów i uczennic, a w zasadzie rodziców tych ostatnich. Najczęściej wymieniane przyczyny ująłem w tabeli.

Tabela 6. Wyniki analiz przeprowadzonych w grupach, dotyczących przyczyn przyjmowania prezentów przez nauczycielki i nauczycieli

Przyczyny „po stronie nauczycieli i nauczycielek”	Przyczyny „po stronie uczniów, uczennic i ich rodziców”
• Nieumiejętność zdecydowanego odmawiania przyjęcia podarunków od uczniów i ich rodziców. • Brak ustaleń co do charakteru i rozmiarów prezentów i trudność z ustaleniem granicy tego, co jest do przyjęcia. • Niechęć robienia przykrości uczniom i ich rodzicom, którzy	• Traktowanie wręczenia prezentów jako jedyne, tradycyjnego i oczekiwanego sposobu okazania wdzięczności nauczycielkom i nauczycielom. • Próby wywierania wpływu na nauczycielkę lub nauczyciela za pomocą prezentu (zobowiązania jej/jego do przychylnego traktowa-

² A. Pezda, *Z maturą seks nie wygra*, „Gazeta Wyborcza”, 12.10.2009 r.

zdecydowali się na zakup kwiatów lub prezentu. • Wewnętrzna „rywalizacja” w kwestii prezentów w gronie pedagogicznym – porównywanie prezentów i traktowanie ich jako wskaźnik bycia „lepszym nauczycielem/lepszą nauczycielką”. • Przypadki jawnego zgłaszania oczekiwań co do konkretnych prezentów („zapotrzebowania”) przez nauczycieli czy nauczycielki w niektórych szkołach.	nia dziecka, zapewnienia dziecku klasyfikacji do następnej klasy itp.). • Namolność we wręczaniu prezentu i nieprzyjmowanie do wiadomości wyraźnej, stanowczej odmowy.
--	---

Następnym etapem pracy była konfrontacja stanowisk. Uczestniczki i uczestnicy byli dzieleni na sześć małych grup (zwykle były to zespoły dwuosobowe). Każda otrzymywała instrukcję. Trzy z nich miały stworzyć listę kilku (minimum trzech) argumentów reprezentujących stanowisko środowiska nauczycielskiego:

- za przyjmowaniem prezentów od uczniów i uczennic, zawsze i w każdej okoliczności;
- za przyjmowaniem prezentów tylko pod pewnymi, ustalonymi warunkami i w określonych okolicznościach;
- przeciw przyjmowaniu prezentów, zawsze i w każdej okoliczności.

Poniższa tabela przedstawia zestawienie najczęściej padających argumentów zebranych podczas wszystkich konferencji w tej fazie zajęć.

Tabela 7. Argumenty nauczycielek i nauczycieli w sprawie przyjmowania prezentów, wypracowane w podgrupach podczas ćwiczenia

ZA przyjmowaniem prezentów w każdych okolicznościach	ZA przyjmowaniem prezentów pod pewnymi warunkami	Zdecydowanie PRZECIW przyjmowaniu prezentów
• Nauczycielom i nauczycielkom należą się	• Dawanie prezentów (zwłaszcza kwiatów)	• Nauczycielki i nauczyciele otrzymują

prezenty jako wyraz wdzięczności za ich pracę.

- Prezenty są miłe, każdy to lubi.
- Prezenty należy traktować jako premię za pracę, a takiej nie zapewnia szkoła.
- Jakość prezentu świadczy o tym, czy jest się dobrą nauczycielką/dobrym nauczycielem na tle grona pedagogicznego i czy jest się lubianym przez uczniów i uczennice.

przez uczniów i uczennice to uczenie ich przyjętego w naszej kulturze sposobu wyrażania wdzięczności, szacunku i czczenia rocznic czy świąt (np. Dnia Nauczyciela).

- Jeśli określi się charakter, „rozmiar” i okoliczność przyjmowania prezentu, to jest to dopuszczalne.
- Kwiaty są dopuszczalną formą prezentu (nie można ich właściwie traktować jako prezentu, ale jako symbol wdzięczności).
- Prezenty od uczniów i uczennic z klas I-III szkoły podstawowej należy przyjmować, bo odmowa sprawia przykrość dzieciom.
- Dopuszczalne jest przyjmowanie prezentów przygotowanych samodzielnie przez uczniów i uczennice (np. zdjęć, laurek itp.).
- Dopuszczalne jest przyjmowanie prezentów, gdy nauczycielka lub nauczyciel również obdarowuje drobiazgami (np. cukierkami) swoich

wynagrodzenie za swoją pracę i nie należą im się dodatkowe prezenty.

- Przyjmowanie prezentów jest obraźliwe dla nauczycielki czy nauczyciela – oni realizują w pracy misję zawodową i świadomie robią to w warunkach, jakie zapewnia szkoła.
- Przyjmowanie prezentów przygotowuje dzieci do spraw załatwiania „za coś” i łapownictwa w dorosłym życiu.
- Przyjmowanie prezentów stawia w trudnej sytuacji rodziców, którzy przeżywają stres w doborze prezentu.
- Przyjmowanie prezentu jest próbą manipulowania nauczycielką czy nauczycielem.
- Przyjmowanie prezentów obciąża portfele uboższych rodzin uczniów i uczennic, nawet przy prezentach składkowych (taka sama wysokość składki jest różną częścią budżetów domowych

	uczniów i uczennice z różnych okazji.	w różnych rodzinach). • Przyjmowanie prezentów od różnych uczniów i uczennic powoduje uruchamianie rywalizacji między nimi („kto dał ładniejszy prezent”).
--	---------------------------------------	---

Trzy kolejne podgrupy miały stworzyć listę argumentów reprezentujących stanowisko rodziców uczniów i uczennic, ponieważ to ich uznaliśmy za głównych pomysłodawców zakupu prezentów, a nie ich dzieci. Uzyskaliśmy w ten sposób wypowiedziane lub domyślne argumenty, prezentowane przez różne grupy rodziców, którzy opowiadali się:

- za dawaniem prezentów nauczycielom i nauczycielkom zawsze i w każdej okoliczności;
- za dawaniem prezentów tylko w pewnych celach i w określonych okolicznościach;
- przeciw dawaniu prezentów.

Poniżej w tabeli znajduje się zestawienie najczęściej padających argumentów.
Tabela 8. Argumenty rodziców w sprawie dawania prezentów, wypracowane w podgrupach podczas ćwiczenia

ZA przyjmowaniem prezentów w każdych okolicznościach	ZA przyjmowaniem prezentów pod pewnymi warunkami	Zdecydowanie PRZECIW przyjmowaniu prezentów
• Prezenty są sposobem okazania szacunku i wdzięczności nauczycielkom i nauczycielom.	• Wyjątkowe okazje (np. Dzień Nauczyciela, gwiazdka) wymagają wręczenia prezentów nauczycielkom i nauczycielom.	• Nauczycielki i nauczyciele nie powinni oczekiwać prezentów, ponieważ otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę.

- | | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Wręczanie prezentów to „odwieczna” tradycja. • Nauczycielki i nauczyciele gorzej traktują te dzieci, które nie dają prezentów lub dają gorsze prezenty. • Niektóre nauczycielki i niektórzy nauczyciele nie kryją, że oczekują prezentów. • W szkołach wszyscy z grona pedagogicznego przyjmują prezenty. | <ul style="list-style-type: none"> • Prezenty zakupione wspólnie (składkowe) nie mają charakteru prób „kupowania życzliwości” dla konkretnego ucznia lub uczennicy u konkretnej nauczycielki czy konkretnego nauczyciela – dlatego są dopuszczalne. • Kwiaty to nie prezent, a więc można je wręczać nauczycielkom i nauczycielom. | <ul style="list-style-type: none"> • Nie każdego stać na dawanie prezentów nauczycielkom i nauczycielom. • Prezenty składkowe dla nauczycielek czy nauczycieli konfliktują rodziców, którzy spierają się co do wysokości składek. • Indywidualne prezenty od poszczególnych uczniów, uczennic czy ich rodziców powodują nierówne, niesprawiedliwe traktowanie dzieci w zespole klasowym. |
|--|--|---|

W grupach, z którymi pracowałem, podczas omawiania tego ćwiczenia zdecydowana większość uczestników i uczestniczek warsztatów deklarowała, iż osobiście identyfikuje się ze stanowiskiem absolutnego nieprzyjmowania prezentów. Było to dla mnie pozytywne zaskoczenie. Oznaczało bowiem dużą świadomość nauczycielek i nauczycieli, w jaki sposób przyjmowanie prezentów może wpływać na tzw. poczucie zobowiązania i na mimowolną zmianę sposobu traktowania obdarzających. Poruszałem zresztą tę kwestię później w miniwykładzie na temat nieuświadamiania sobie tzw. efektu wzajemności³. Podczas dyskusji nie kryłem, że podzielam stanowisko większości, odrzucającej wszelkie formy obdarowywania nauczycieli.

Najbardziej jednak ciekawiło mnie, jak wspomniana większość poradzi sobie z czterema argumentami stanowiącymi pewien problem także dla mnie.

Po pierwsze, że prezenty są tradycyjnym sposobem okazywania wdzięczności, np. prezenty na Dzień Nauczyciela lub na zakończenie roku szkolnego. Nie mam wątpliwości, że okazywanie wdzięczności jest właściwe i pożądane.

Po drugie, że prezenty są wyrazem sympatii (np. prezenty urodzinowe czy gwiazdkowe) i nie wypada ich odrzucać, jeśli są wyrazem szczerej sympatii.

³ R. B. Cialdini, *Influence: Science and practice* 4th ed., Allyn & Bacon, Boston 2001.

Po trzecie, że odmowa przyjęcia prezentów od najmłodszych dzieci, których relacje z wychowawczynią, „ich panią”, mają charakter osobisty (dzieci nie rozróżniają między relacją służbową a osobistą), może być dla nich raniące.

I po czwarte wreszcie, że odmowa przyjmowania nawet kwiatów oduczycy młodzież okazywania wdzięczności.

Niespodzianką okazały się dla mnie propozycje rozwiązania tych problemów, przedstawione przez uczestniczki i uczestników. Ich pomysły okazały się inspirujące. Rozwiązania, które wówczas sformułowano, propaguję podczas prowadzonych przeze mnie szkoleń dla rad pedagogicznych. O co chodzi?

Pomysły, które pojawiły się w kilku grupach (notabene nie potwierdzające potocznych opinii, że wszystkie nauczycielki i wszyscy nauczyciele oczekują „konkretnych” prezentów), były niezwykle proste. Jednocześnie stanowiły odpowiedź na wszystkie cztery wątpliwości, które wcześniej wymienilem. Rozpocznę od tego, że konsensus dotyczył uznania skromnego bukietu kwiatów („jednej róży”) od całej klasy za dopuszczalny. To podtrzymywało tradycję z jednej strony, a z drugiej stanowiło symbol okazywanej wdzięczności. Ważniejsze jednak było to, że nauczycielki i nauczyciele jako „zamiennik” prezentu postanowili traktować słowne podziękowania (np. w formie listu, który stanowiłby swoistą formę informacji zwrotnej i wskazywał nauczycielce/nauczycielowi, w czym i w jaki sposób osoba ta była pomocna, dobra. Doskonałym – według mnie – pomysłem było, by młodsze dzieci przygotowywały np. laurki lub pracę grupową. Pomysł, że nastolatki mogą przygotować coś bez wydawania pieniędzy (scenkę kabaretową, wierszyk), też mnie ujął. Najbardziej zaskoczył mnie pomysł symbolicznych „dobrych zobowiązań” jako najlepszego prezentu (np. poprawy lub utrzymania dobrych wyników w nauce w następnej klasie). Pozostałem pod tym silnym wrażeniem do dziś, mimo iż w dwóch grupach kilka osób wyraźnie przedstawiło swoje zdanie, że tradycja wręczania prezentów jest zbyt silna, by ją wyeliminować, i jedyne, co można zrobić, to ograniczyć rozmiary tego zjawiska.

Po miniwykładzie, w którym kładłem nacisk na dane, ukazujące, że efekt wzajemności (i zobowiązanie) może wywołać zmianę nastawienia wobec darczyńcy nawet u osób deklarujących całkowitą neutralność i niezależność wobec prób wywarcia na nie jakiegokolwiek wpływu, miała miejsce następna część warsztatów. Polegała na stworzeniu zasad (jakie można opracować w każdej radzie pedagogicznej) dotyczących postępowania w sprawie prezentów. Samodzielnie lub z pomocą przykładów ze szkół uczestniczki i uczestnicy dochodzili do wniosku, że najważniejsze jest zapobieganie problemowym sytuacjom z wręczaniem prezentów. Uznali za ważne, by zawsze już na początku roku szkolnego jasno określić zasady dotyczące przyjmowania prezentów (z jakiej okazji, w ja-

kiej postaci, o jakim charakterze i w jakim wymiarze) bądź nieprzyjmowania ich wcale. Większość grup przygotowała propozycje informacji dla rodziców na ten temat. Choć uczestniczkom i uczestnikom pozostawiano wybór co do sposobów działania w sprawie prezentów ważne było jednak przećwiczenie umiejętności odmawiania, gdyby przyjęcie prezentu było niezgodne z wyznawanymi przez nauczycielkę/nauczyciela zasadami.

Kolejnym etapem warsztatu było ćwiczenie umiejętności przydatnych w sytuacji, gdy nauczycielka lub nauczyciel stawiany jest wobec próby wręczenia prezentu, mimo iż rodzice zostali wcześniej poinformowani, że prezenty nie będą przyjmowane. Za najbardziej przydatną umiejętność interpersonalną, jaką wykorzystać może nauczycielka lub nauczyciel w poradzeniu sobie z sytuacją presji ze strony rodziców uczniów i uczennic we wręczaniu prezentów, uznano technikę tzw. zdartej płyty. Metoda ta ma na celu podtrzymanie dobrego kontaktu z ojcem/matką ucznia lub uczennicy, mimo odmowy przyjęcia od niego prezentu. Temu służy wyrażanie zrozumienia dla każdego z jego argumentów (poprzez sparafrazowanie go, np. „Jest mi bardzo miło, że moja praca jest doceniana, lecz...”, a jednocześnie ciągle, konsekwentne powtarzanie odmowy (po każdej parafrazie argumentu, „...jak wcześniej informowałam, przyjmuje tylko ustne podziękowania”). Metoda ta jest wysoce efektywna i zwykle po kilkakrotnym powtórzeniu odmowy nalegający odstąpi od wręczania prezentów. W przeciwnym razie (to rzadkość!) zachęca się nauczycielkę czy nauczyciela do stanowczego zakończenia rozmowy.

Na zaangażowanie uczestników warsztatów wskazywało to, że we wszystkich grupach podczas prowadzonych przeze mnie zajęć do odgrywania scenek treningowych uczestnicy lub uczestniczki zgłaszali się chętnie sami. Podczas czterech szkoleń już pierwsze zastosowanie instrukcji było „podręcznikowo” poprawne. Osoba odtwarzająca rolę nauczycielki/nauczyciela potrafiła bez agresji skutecznie przeciwstawić się naporowi i manipulacjom osoby grającej rolę matki lub ojca ucznia. Podczas pozostałych szkoleń potrzebne było omawianie odczuwanych trudności powstałych podczas odmawiania i wykonanie „powtórek” ćwiczenia. Osiągnięcie celu postawionego w zadaniu dawało osobom odgrywającym rolę nauczycielki/nauczyciela poczucie większej pewności siebie i kontroli nad sytuacją. Zadanie nie było łatwe, gdyż sugerowałam osobom w roli rodziców celowe utrudnienie odmowy oraz podejmowanie wszelkich możliwych prób namowy do przyjęcia prezentu. Padały więc słowa w stylu: „Nikt się nie dowie”; „Wszyscy inni przyjmują prezenty”; „W ubiegłym roku (czyli zanim rada pedagogiczna opracowała zasady dotyczące przyjmowania prezentów) przecież przyjęła pani /przyjął pan) prezent”. Ostatni argument w kilku grupach musieliśmy dodatkowo omówić. Ważna była konkluzja, że jeśli nawet wcześniej postępowało się w jakiś sposób, to

można zmienić swoje zachowanie i dostosować je nowej sytuacji, czyli wypracowanych wspólnie uzgodnień, jeśli uważa się je za cenne i użyteczne.

Na kilku konferencjach, w grupach warsztatowych, uczestniczki i uczestnicy sami podawali przykłady „narzucania się” z prezentami przez rodziców ucznia lub uczennicy – pozostawiania prezentów w sali lekcyjnej, mimo niezgody nauczycielki lub nauczyciela na ich przyjęcie, a nawet podrzucania prezentów pod drzwi. Grupy opracowały i wskazały sposoby radzenia sobie w takich sytuacjach:

- przekazanie prezentu do sekretariatu szkoły z prośbą o zawiadomienie rodziców, że mają go odebrać (najczęściej wybierana opcja);
- podział prezentu (o ile to możliwe, np. w przypadku słodczy) między uczniów i uczennice w klasie;
- przekazanie prezentu na społecznie pożyteczny cel (światlica szkolna, dom dziecka) i powiadomienie o tym rodziców w sposób formalny, za pośrednictwem szkoły;
- wezwanie straży miejskiej lub policji z prośbą o interwencję wobec próby przekupstwa (najrzadziej wybierana opcja).

Osobiste odczucia prowadzącego nie są oczywiście najważniejsze, muszę jednak stwierdzić, że praca w grupach warsztatowych dawała mi dużo satysfakcji. Uczestniczki i uczestnicy robili wrażenie zmotywowanych do pracy i zainteresowanych tematem; efektywnie wykorzystywali czas, byli zaangażowani i zdyscyplinowani. Temat wywołał ożywioną dyskusję „za” i „przeciw” prezentom. Część osób pozostała przy swoich zdaniach (głównie niektóre nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, mówiące o wychowawczym znaczeniu przyjmowania drobiazgów od dzieci), ale wiele osób deklarowało zmianę postawy wobec przyjmowania prezentów, które dotychczas rozumiało jako okazywanie wdzięczności i nie zastanawiało się poważniej nad tą kwestią. Najbardziej utkwiło mi w pamięci, gdy dwukrotnie po zajęciach nauczycielki podeszły do mnie i podzieliły się tym, że radykalnie zmieniły zdanie na „przeciw” przyjmowaniu prezentów, ponieważ szkolenie dostarczyło im bardzo solidnych argumentów.

Przypadek 2: Sprawiedliwe ocenianie a konflikt uczeń – nauczyciel

W części grup warsztatowych analizowaliśmy opisany w prasie przypadek małżeństwa nauczycieli, którzy od lat stosowali na lekcjach historii i WOS własny system oceniania. Był on dotąd uważany za efektywny i nie budził otwartego sprzeciwu innych nauczycieli oraz uczniów, których dotyczył. Warto jednak powtórzyć w tym miejscu – że system ten był także niezgodny z prawem oświatowym. Jeden z uczniów – uczeń zdolny, finalista olimpiady przedmiotowej,

uznający swoje prawo do obywatelskiego sprzeciwu, zaprotestował przeciw temu systemowi oceniania. Sformułował w tej sprawie petycję i zachęcił do jej podpisania uczennice i uczniów, którzy po cichu skarżyli się na restrykcyjny charakter stosowanego przez małżonków „regulaminu”. Początkowo więc autor petycji znalazł poparcie kolegów i koleżanek z klasy. Spotkał się jednak z radykalnym sprzeciwem obojga nauczycieli. Nie znalazł też poparcia w radzie pedagogicznej. Autor sprzeciwu spotkał się z ostrymi szykanami, których skutkiem był list napisany przez jego ojca do władz oświatowych, co z kolei zostało potraktowane jako „zdrada szkoły” – donos na szkołę. Uczniowie i uczennice w większości przyjęli konformistyczną lub lękową postawę i wycofali się z poparcia apelu swojego kolegi. Ostatecznie uczeń przeniósł się do innej szkoły – dyrekcja szkoły zdecydowanie sugerowała takie rozwiązanie jako najkorzystniejsze. Pozycja małżeństwa w szkole była bardzo silna, oboje uchodzili za nauczycieli, którzy potrafią „zmusić do nauki” i dobrze przygotować do matury. Przypadek może wydawać się skrajny, lecz prawdopodobnie nie jest odosobniony. Po prostu nie zawsze „bohaterowie” takich sprzeciwów *de facto* zostają relegowani ze szkoły, nie zawsze też historie takich „buntów” trafiają do mediów. Właśnie dlatego uznałem ten przypadek za wart analizy. Zwłaszcza ze względu na osamotnienie młodego człowieka wobec zintegrowanego przeciwnemu zespołowi nauczycielskiemu oraz koleżanek i kolegów, którzy wycofali swe poparcie. Dodatkowym smaczkiem w całej sprawie było to, że chodziło o lekcje wychowania obywatelskiego. Ponadto – przypominam – uczeń ten miał rację z punktu widzenia prawnego i etycznego.

Postanowiłem przedstawiać tę historię uczestniczkom i uczestnikom etapami. Co dodatkowo budziło napięcie i zainteresowanie. Odczytywałem kolejne fragmenty historii i po każdym z nich pytałem: „Jak Państwo myślicie, co się zdarzy dalej? Jak zachowają się osoby w opisanej sytuacji?”, „Co Państwo byście zrobili w takiej sytuacji?”. Większość uczestników i uczestniczek początkowo nie była w stanie przewidzieć dalszego ciągu tej autentycznej historii i oceniała ją jako nieprawdopodobną. Proponowane przez nich postępowanie było bardzo konstruktywne. Zwracali przede wszystkim uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, na przepisy oświatowe, które wyraźnie mówią o konieczności przedstawienia przez nauczyciela przedmiotowego systemu oceniania i uzyskania dla niego akceptacji rady pedagogicznej, oraz na funkcję dyrektorki czy dyrektora, jako osoby sprawującej nadzór pedagogiczny nad przyjmowanymi w szkole procedurami oraz kontrolę ich zgodności z prawem oświatowym. Drugą podnoszoną kwestią była, oczywiście dla większości, konieczność przeciwstawiania się przez radę pedagogiczną działaniom, które nie są pożyteczne dla uczniów (unikanie „złej solidarności” środowiska nauczycielskiego).

Następnie rozmawialiśmy o tym, czy zachowanie nauczyciela i nauczycielki historii i WOS było zgodne z etyką zawodową i „dobrem uczniów”. Istotnym problemem było definiowanie pojęcia „dobro ucznia”. Wielu uczestników i wiele uczestniczek dyskusji stwierdzało, że tak ogólne pojęcia nie są przeszkodą w rozumieniu i stosowaniu ich w praktyce i że dają się z nich wyprowadzić konkretne wskazówki postępowania. Takie zasady postępowania sformułowane są właśnie w kodeksie etycznym nauczyciela.

Podobnie jak poprzednio, analizę tego przypadku kończyliśmy w większości grup ćwiczeniem przydatnych umiejętności. Tym razem nie była to scenka treningowa (ćwiczenie konkretnej umiejętności, np. odmawiania), a scenka typu drama (swobodne kształtowanie dialogu na zadany temat przez „aktorów” czy „aktorki”). Za użyteczne uznałem „odegranie” rozmowy między osobą wchodzącą w rolę ucznia, ucznia (lub uczennicy), odpowiedzialną za przygotowanie petycji, a nauczycielem (lub nauczycielką), który (która) stosuje kontrowersyjny system oceniania i nie zgadza się z treścią petycji. Alternatywą była scenka rozmowy między dyrektorem (lub dyrektorką) szkoły, czyli osobą popierającą nauczyciela (nauczycielkę), stosującego (stosującą) kontrowersyjny system oceniania, a matką lub ojcem autora petycji.

Zadaniem „aktorów” i „aktorek” było wcielenie się w daną postać, ich celem jednak – w odróżnieniu do opisanej w artykule sytuacji – było wypracowanie konsensusu, zapobieżenie eskalacji konfliktu. Strony miały też nie rezygnować łatwo z własnego stanowiska, chyba że znalezione rozwiązanie sporu uznałyby za zgodne z zasadami. Innymi słowy, musiały najpierw odpowiedzieć sobie na pytanie: „W jaki sposób rozmawiać, by dążyć do porozumienia, nie być wbrew sobie i zasadom etycznym, a jednocześnie nie doprowadzać do eskalacji konfliktu i wzajemnej wrogości?” W przygotowaniu do odegrania danej roli wspierał ich zespół – podgrupa przydzielona im do wypracowania odpowiednich argumentów.

Osoby odgrywające scenkę miały możliwość robienia stop-klatek, czyli zatrzymywania gry w dowolnym momencie i omawiania na bieżąco przebiegu rozmowy, korzystania z pomysłów grupy i planowania jej dalszego przebiegu. Również ja przed scenką jasno zarezerwowałem sobie prawo do robienia stop-klatek, lecz nie przypominam sobie, bym musiał to wykorzystać. Rozmowy nie dążyły bowiem w destrukcyjnych kierunkach i nie czułem potrzeby zatrzymania ich oraz omówienia na bieżąco. Natomiast uczestniczki lub uczestnicy na forum korzystali czasem z tej możliwości. Odwoływali się wtedy do grupy, rozmawiali o zasadach i technikach dobrej komunikacji i „przegadywali sobie” sposób postępowania, który będzie prowadził do zażegnania lub nieeskalowania konfliktu. Potem wracali do „odgrywania” rozmowy.

Na koniec scenkę omawialiśmy. Prosiłem uczestników o wskazanie i nazywanie konstruktywnych zachowań (sprzyjających porozumieniu, łagodzących napięcia w kontakcie) u jednej i u drugiej strony dialogu, jakie zapisywaliśmy na dużych arkuszach papieru. Podobnie robiliśmy w przypadku zachowań niekonstruktywnych (utrudniających porozumienie lub windujących napięcie). Wtedy też namawiałem uczestników i uczestniczki do formułowania konstruktywnej alternatywy.

Kilka razy doszło do ponownego odegrania scenki z zastosowaniem omówionych pozytywnych umiejętności. Z oczywistych powodów były one bliższe postawionemu celowi: rozmawianiu, by nie eskalować nieporozumień, ale tworzyć atmosferę, która będzie sprzyjać porozumieniu. Warsztaty dotyczące „sprawiedliwego oceniania” wyraźnie pokazały, że rozwiązanie zarysowanego w artykule konfliktu nie jest proste. Efekty ćwiczeń nie były tak jednoznaczne, jak w wypadku warsztatu dotyczącego przyjmowania prezentów. Opinie na temat możliwego rozwiązania problemu wzbudzały niekiedy kontrowersje.

Podsumowanie, czyli krótko o pożytkach z warsztatów

Podczas wszystkich regionalnych konferencji większość deklarowała, że kodeks etyki nauczyciela jest potrzebny. Wielu mówiło o tym, że zdobyli dzięki ćwiczeniom nowe argumenty „za”. Kilkanaście osób było zdania, że ćwiczenia były dla nich ważnym doświadczeniem, bo z osób wahających się zmienili się w jego zwolenników. Pojedyncze osoby twierdziły, że kodeks niczego nie zmieni albo będzie stanowił „narzędzie windowania oczekiwań” wobec nauczycieli i nauczycielek oraz „narzędzie walki” z ich prawami. Jednak żadna z tych osób nie zapowiedziała, że nie zaakceptuje kodeksu, jeśli taki zostanie ostatecznie sformułowany i przyjęty przez wspólnotę nauczycieli zrzeszonych w Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Osobiście po raz kolejny przekonałem się, że debata (która pobudza refleksję), analiza przypadku (która mobilizuje do rozumienia i poszukiwania rozwiązań) oraz odgrywanie scenek (które „na żywo”, choć w bezpiecznych warunkach szkolenia, pozwalają mierzyć się z trudnościami w kontaktach międzyludzkich) to jedne z najbardziej pożytecznych metod pracy warsztatowej. Uważam, że wybór tych metod był trafny.

Moim celem było promowanie świadomego podejścia do etyki zawodowej i zapobieganie temu, co Magdalena Środa nazwała „złą solidarnością”, czyli taką, która przejawia się w ochronie „koleżanek” czy „kolegów” tylko w imię pracowania razem, unikania oceniania ich pracy według standardów etycznych, ukrywania błędów czy ich „złej roboty”.

Krytyczne spojrzenie wstecz, czyli na straży prawdy naukowej

Na koniec, chcę podzielić się trzema uwagami, które dotyczą sposobu prowadzenia i rozumienia przebiegu zajęć. Uważam je za bardzo ważne, zwłaszcza dla osób, które zdecydują się kiedykolwiek na podobny sposób pracy, jak zaproponowany przez nasz zespół. Ponadto pierwsza zasada projektu kodeksu etyki nauczyciela brzmi „Nauczyciel powinien stać na straży rzetelnej wiedzy, jej postępu, prawdy naukowej i osobistej prawdomówności”. Nie jestem nauczycielem z zawodu, ale jako trener projektu wszedłem w tę rolę na warsztatach, czuję się więc zobowiązany do wyjaśnienia pewnych wątpliwości i kwestii, w odniesieniu do których zarzucić by mi można pójdzie na „naukową łatwiznę”.

Pierwsza kwestia dotyczy metody „debaty w laboratorium”. Przydział do grup zwolenników i przeciwników oraz obserwatorów dyskusji był losowy. Chodziło o to, by uczestniczki i uczestnicy szkolenia nie musieli deklarować swojego osobistego stanowiska w sprawie wprowadzenia kodeksu etycznego nauczyciela, ale przygotowali i poznali argumentację „za” i argumentację „przeciw”. Dzisiaj widzę, że z tym sposobem pracy wiąże się pewne niebezpieczeństwo. Jeśli w grupie „przeciwników” znajdą się osoby, które w rzeczywistości są „za”, zwykle trudno im powstrzymać się przed deklarowaniem, że jedynie „wchodzą w rolę”, argumenty „przeciw” przez nich przygotowane mogą być nieco sztuczne, a zaangażowanie w ćwiczenie – wymuszone. Poważniejsze zagrożenie dotyczy osób, które nie mają wyrobionego stanowiska. Te, poszukując argumentów „przeciw”, mogą zacząć się z nimi identyfikować. O ile osoby wahające się w gronie obserwatorów mogą wybrać przekonujące argumenty „za”, o tyle niezdecydowane osoby postawione w roli reprezentantów stanowiska „przeciw” mogą się z nim osobiście utożsamiać, by nie popaść w poznawczy dysonans. Pewnym zabezpieczeniem jest wyraźne i wielokrotne podkreślanie przed ćwiczeniem, że to „laboratoryjna”, sztuczna sytuacja i ma wyłącznie na celu poznanie argumentów, z jakimi można się spotkać. Po ćwiczeniu natomiast należy symbolicznie „uwolnić” osoby z ról, w które weszły podczas ćwiczenia, i dać im czas na sformułowanie (choćby w myślach) osobistego stanowiska.

Druga kwestia dotyczy zaprezentowanego przeze mnie w materiałach pomocniczych dla uczestniczek i uczestników szkolenia modelu rozwoju grupy warsztatowej Bruce’a Tuckmana. Chciałem, by model ten pomógł w lepszym rozumieniu, czym jest grupa, oraz dynamiki grupowej osobom prowadzącym rady pedagogiczne lub spotkania z nauczycielami na temat etyki pracy. Za autorem modelu przedstawiłem uniwersalne rzekomo fazy rozwoju grupy i zasugerowałem związane z nimi kryzysy. Uznałem, że zadaniem osób prowadzących zajęcia jest świadomość toczącego się procesu i ułatwianie grupie swoimi reakcjami

przechodzenia do następnej naturalnej fazy rozwoju. W czym problem? Przez te kilka lat dotarłem do źródeł, które wskazują, że model Tuckmana miał jedynie charakter hipotezy, nigdy nie został zweryfikowany w niezależnych badaniach, powstał na podstawie nieregularnych obserwacji i tendencyjnych interpretacji grup (psycho)terapeutycznych oraz grup treningowych rozwoju osobistego (*T-groups*). Występowanie „faz rozwojowych” w tych grupach – rozumieć można nie jako „proces grupowy”, ale jako odpowiedź na niedyrektywny, nieustrukturyzowany i frustrujący sposób pracy osoby prowadzącej (terapeuty/trenera). Kierowanie się zasugerowanym przeze mnie sposobem rozumienia możliwych kryzysów czy oporów w grupie może zwieść na manowce osobę prowadzącą. Tłumacząc sobie to, co zachodzi w grupie, „naturalnością etapu rozwoju”, można nie dostrzec tego, co się istotnie w niej dzieje. A może to być nieujawniony konflikt wokół tematu, uruchomiona presja na zgodność w myśleniu (o syndromie grupowego myślenia na szczęście napisałem w materiałach pomocniczych zgodnie ze stanem wiedzy naukowej).

Druga kwestia dotyczy sposobu rozumienia trudności, na jakie może napotkać osoba prowadząca warsztaty ze strony pojedynczych uczestniczek lub uczestników szkolenia. Z pewnym wstydem muszę stwierdzić, że nabrałem krytycyzmu wobec fascynującego mnie przed laty psychoanalitycznego rozumienia modelu „przeniesienia relacji z obiektem” na bieżące relacje zależności (np. między prowadzącym zajęcia a jego uczestnikami). Wielka pułapka takiego patrzenia na relacje, które nie mają zresztą poparcia w empirycznych badaniach psychologicznych, polega na pozornym rozumieniu i unikaniu refleksji nad własnym sposobem pracy.

Uwagi te chcę zakończyć zachętą do obserwacji doniesień naukowych na temat tego, co efektywne w nauczaniu dorosłych⁴, krytycyzmu wobec edukacyjnych mitów⁵. A także ostrzeżeniem przed nadużywaniem „psychologicznych” interpretacji w rozumieniu osób i procesów grupowych, które kuszą swoją „głębokością rozumienia”⁶.

⁴ R. C. Clark, *Szkolenia oparte na dowodach. Poradnik dla trenerów*, Biblioteka Moderatora, Wrocław 2014.

⁵ P. De Bruyckere, P. A. Kirschner, C. D. Hulshof, *Urban Myths about Learning and Education*, Elsevier, London 2015.

⁶ T. Witkowski, M. Zatoński, *Psychology Gone Wrong: The Dark Sides of Science and Therapy*, BrownWalkerpress, Boca Raton 2015.

Kodeks etyki zawodowej nauczycieli w świetle badań ewaluacyjnych

171

Marta Ziemska

W ramach projektu realizowanego przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, którego celem było wypracowanie kodeksu etyki zawodowej nauczycieli, zorganizowany został cykl konferencji o charakterze konsultacyjnym. Jego uczestnikami byli nauczyciele i pracownicy oświaty. Ponieważ „szkoła jest miejscem ścierania się światopoglądów i postaw, racji i interesów – indywidualnych i grupowych, różnych koncepcji edukacji i poglądów na role systemów oświatowych”¹, przedstawiciele Związku zakładali, iż może to prowadzić do wielu dylematów, a nawet konfliktów. Dlatego też ważne wydawało się wypracowanie kodeksu etycznego dla nauczycieli, który stanowiłby punkt odniesienia w sytuacjach trudnych, niejednoznacznych, niepewnych w ich codziennej działalności dydaktycznej i wychowawczej w szkole.

Projekt kodeksu etyki zawodowej nauczyciela został opracowany przez profesor Magdalenę Środę i składał się z sześciu grup norm, a mianowicie:

- I. Normy ogólne dotyczące zawodu nauczyciela,
- II. Normy odnoszące się do godności zawodowej,
- III. Normy odnoszące się do solidarności i prestiżu zawodu,
- IV. Normy odnoszące się do relacji z władzami,
- V. Normy odnoszące się do relacji z rodzicami,
- VI. Normy regulujące relacje z uczniami i uczennicami.

Projekt kodeksu został poddany pod dyskusję, a nauczyciele mogli podczas konferencji i warsztatów organizowanych przez ZNP odnieść się do poszczególnych zapisów. Służyły temu realizowane w czasie trwania projektu badania ewaluacyjne. Ich głównym elementem był „Kwestionariusz ewaluacyjny projektu kodeksu etycznego nauczyciela”, wypełniany przez uczestników cyklu konferencji zorganizowanych przez Zarząd Główny ZNP w okresie od marca do czerwca 2010 r. Konferencje odbyły się w 10 miastach: Wrocławiu, Warszawie, Lublinie, Łodzi, Białymstoku, Zielonej Górze, Krakowie, Starachowicach, Katowicach oraz Bydgoszczy. Na konferencje zaproszone zostały osoby pracujące w szkołach oraz w innych instytucjach związanych z oświatą i zainteresowane tematem etyki zawodowej nauczycieli. Ponadto do Zarządu Głównego ZNP wpłynęło 13 „Kwestionariuszy ewaluacyjnych projektu kodeksu etycznego” od osób nie będących uczestnikami żadnej z powyższych konferencji. Te kwestionariusze zostały zaliczone do całościowej próby badanej i ujęte w statystykach.

Poniższy artykuł stanowi wycinek z przeprowadzonych w ramach projektu badań ewaluacyjnych; ukazuje przy pomocy zbiorczych danych postawy nauczycieli wobec poszczególnych norm zawartych w projekcie kodeksu.

¹ „Deklaracja etyki nauczyciela” – projekt.

OPIS METODOLOGII BADANIA

Podczas wszystkich konferencji zebrano 338 „Kwestionariuszy ewaluacji projektu kodeksu etycznego nauczyciela”, zawierających łącznie 17 308 odpowiedzi na zadawane pytania. W kwestionariuszu zostały umieszczone wszystkie propozycje norm etycznych zawodu nauczyciela (27 norm zebranych w 6 grup), opracowanych przez profesor Magdalenę Środę, filozofkę, która w swojej pracy akademickiej szczególnie miejsce poświęca etyce.

„Kwestionariusz ewaluacji projektu kodeksu etycznego nauczyciela” był jedną z form procesu konsultacji środowiskowych nad kodeksem etyki zawodowej nauczycieli. Uczestnicy konferencji, wypełniając kwestionariusz, podzielili się swoją wiedzą oraz refleksjami na temat natury zawodu nauczyciela i praktyki szkolnej, formułując zasady oraz standardy służące wzbogaceniu i uściśleniu zapisów zaproponowanych w projekcie kodeksu. Zwrócili uwagę na realne problemy i niekorzystne – z punktu widzenia etyki – zjawiska występujące w szkołach.

Z komentarzy uczestników konferencji wynika, że kodeks etyczny zawodu nauczyciela tworzyć będzie przejrzyste relacje pomiędzy wszystkimi członkami szkolnej społeczności i będzie pomocny między innymi w rozwiązywaniu różnych dylematów etycznych. Potwierdzają to również pozytywne oceny propozycji norm etycznych (16 348 na 17 308 wszystkich udzielonych odpowiedzi, czyli prawie 94,5%). Jedynie 960 odpowiedzi wskazywało na nieprzydatność niektórych norm, co stanowi zaledwie 5,5% wszystkich odpowiedzi.

Badani zostali podzieleni na trzy grupy wiekowe. Najliczniejszą (prawie 55%) stanowiły osoby w przedziale wiekowym między 30 a 50 lat. Najmniej (około 4,5%) było osób poniżej 30. roku życia. Osoby w wieku powyżej 50 lat stanowiły ponad 40% uczestników wszystkich konferencji.

Uczestnicy konferencji, ze względu na miejsce pracy, zostali podzieleni na trzy kategorie. W pierwszej, najliczniejszej, stanowiącej około 67,7%, znalazły się osoby pracujące w szkole oraz dwie osoby pracujące w przedszkolu. Do drugiej kategorii zaliczone zostały osoby pracujące w innych niż szkoły instytucjach związanych z oświatą, takich jak: związki zawodowe, organizacje pozarządowe czy centra kształcenia.

Tę drugą kategorię reprezentowało około 22,5% uczestników konferencji. Trzecią kategorię – prawie 9,8% osób uczestniczących w konferencjach – stanowili nauczyciele pracujący jednocześnie w szkole i w innej instytucji.

W konferencjach brały udział przede wszystkim czynne zawodowo nauczycielki w wieku ponad 30 lat, pracujące w szkole. Mężczyźni stanowili 17,53% uczestników wszystkich konferencji. Osoby nie będące z zawodu nauczycielami to zaledwie 2,37%.

Wszyscy uczestnicy otrzymywali na zakończenie konferencji „Kwestionariusz ewaluacji projektu kodeksu etycznego nauczyciela” oraz „Ankietę ewaluacji szkolenia” (stanowiącą drugi element realizacji badań ewaluacyjnych w projekcie, nie omówiony w tym artykule) z prośbą o udzielenie odpowiedzi na zadane pytania.

„Kwestionariusz ewaluacji projektu kodeksu etycznego nauczycieli” obejmował 27 norm etycznych, ujętych – jak już to zostało wspomniane we wstępie – w sześć grup.

Jego konstrukcja umożliwiała odpowiedź („tak” lub „nie”) na dwa pytania: „Czy norma przyda się w codziennej pracy nauczyciela?” oraz „Czy norma sformułowana jest zrozumiałym językiem?”

Każdy uczestnik konferencji miał też możliwość zaproponowania innego określenia przedstawianej normy lub dopisania w każdej z grup własnej propozycji normy, którą – jego zdaniem – warto byłoby umieścić w kodeksie.

Ponadto uczestnicy konferencji mieli możliwość udzielenia odpowiedzi na 3 pytania otwarte:

- „Czy kodeks dotyczy wszystkich istotnych obszarów w życiu nauczyciela/społeczności szkolnej?” (Jeśli NIE – proszę napisać, jakich nie dotyczy, a powinien);
- „Czy kodeks w całości napisany jest zrozumiałym językiem?” [Jeśli NIE – proszę wyszczególnić obszar (cyfra rzymska) i punkt (cyfra arabska), w którym nie jest, i scharakteryzować, na czym polega trudność];
- „Czy kodeks uwzględni kwestie gender?” [Jeśli TAK – proszę wyszczególnić obszar (cyfra rzymska) i punkt (cyfra arabska), w którym znajdują się odniesienia do kwestii gender?]; (Jeśli NIE – proszę zaproponować zapisy, które powinny znaleźć się w kodeksie, a których celem będzie uwzględnienie kwestii gender).

Odpowiedzi uzyskane w procesie badania zostały dokładnie przeanalizowane, a postawy wobec poszczególnych norm zostały omówione z uwzględnieniem trzech zmiennych: płci, wieku i miejsca pracy.

NORMY OGÓLNE DOTYCZĄCE ZAWODU NAUCZYCIELA

Pierwsza grupa norm zawartych w propozycji kodeksu to normy ogólne dotyczące zawodu nauczyciela. Grupa ta zawiera 6 norm szczegółowych:

I.1. Nauczyciel powinien stać na straży rzetelnej wiedzy, jej postępu, prawdy naukowej i osobistej prawdomówności;

- I.2. Nauczyciel powinien znać i stosować w swojej pracy nowoczesne standardy nauczania i czuć się współodpowiedzialnym za procesy wychowawcze;
- I.3. Nauczyciel powinien stale doskonalić własne kwalifikacje i kompetencje zawodowe. Powinien starać się dostosowywać swoją wiedzę i umiejętności pedagogiczne do najlepszych standardów nauki, dydaktyki i pedagogiki;
- I.4. Nauczyciel w procesach nauczania powinien być rzetelny, powinien zachować neutralność światopoglądową oraz być bezstronnym w ocenianiu. Wszelkie formy indoktrynacji (politycznej, religijnej, ideologicznej) są w zawodzie nauczyciela niedopuszczalne;
- I.5. Nauczyciel powinien troszczyć się o przestrzeganie praw człowieka i ich popularyzację wśród uczniów;
- I.6. Nauczyciel powinien być przede wszystkim autorytetem kompetencyjnym, powinien jednak również posiadać i doskonalić swoje umiejętności dydaktyczne, pedagogiczne oraz wiedzę etyczną.

Wszystkie normy szczegółowe pierwszej grupy dotyczące zawodu nauczycielskiego uznane zostały przez 96,3% uczestników wszystkich konferencji jako przydatne w codziennej pracy zawodowej nauczyciela. W odniesieniu do wszystkich sześciu norm tej grupy tylko 3,7% uczestników miało odmienne zdanie. Przydatność norm w pracy zawodowej była oceniana wyżej niż sposób ich sformułowania (np. norma I. 6.).

Najwyższe oceny otrzymały następujące 4 z 6 proponowanych norm – 1.1., 1.2., 1.3., 1.5:

Na pytanie: „Czy norma sformułowana jest zrozumiałym językiem?”, najwięcej negatywnych odpowiedzi otrzymała norma I.6., choć ogólna ocena tej normy jest pozytywna. Według uczestników konferencji, najbardziej zrozumiałym językiem została zapisana norma I.5.

Spośród uczestniczących w konferencjach nauczycieli 96,3% uznało proponowane normy etyczne za przydatne, a jedynie 3,7% – za nieprzydatne. Na pytanie o to, czy sformułowanie norm jest zrozumiałe, zdecydowana większość osób odpowiedziała pozytywnie.

Mężczyźni pozytywnie ocenili normę I.1. oraz uznali, że norma sformułowana jest zrozumiałym językiem. Wśród kobiet pojawiły się wątpliwości dotyczące pojęcia „osobistej prawdomówności”, co znalazło odzwierciedlenie w zamieszczanych przez uczestników komentarzach. Mężczyźni, stanowiący 17,53% uczestników konferencji, uznali, że norma I.2. sformułowana jest zrozumiałym językiem, choć niektórzy z nich uznali, iż nie przyda się ona w codziennej pracy nauczyciela.

Norma I.4. została różnie oceniona przez kobiety i mężczyzn. Mniej mężczyzn (około 0,9% uczestników) niż kobiet (około 3,0% uczestniczek) uznało, że norma ta nie przyda się w codziennej pracy nauczyciela. Znalazło to odzwierciedlenie również w komentarzach badanych. Podobna różnica w ocenie dotyczy normy I.5. Są to różnice niewiele znaczące, przy bardzo dobrej ocenie ogólnej proponowanej normy.

Warto zwrócić szczególną uwagę na fakt, że im starsze osoby wypełniające kwestionariusze ewaluacyjne, tym mniejsza liczba pozytywnych ocen norm. Wśród osób powyżej 50. roku życia żadna z norm ogólnych nie uzyskała pełnej akceptacji. Natomiast u osób do 50. roku życia dwie normy, a poniżej 30. roku życia trzy uzyskały pełną akceptację.

W przypadku normy I.4. jedna uczestniczka w wieku poniżej 30 lat oceniła ją jako nieprzydatną w pracy zawodowej, chociaż komentarzy dotyczących tej normy było znacznie więcej. Wśród osób w przedziale wiekowym 30–50 oraz powyżej 50 lat rozkład ocen negatywnych był porównywalny.

Około 5,8% uczestników konferencji uznało, że ta norma nie przyda się w codziennej pracy nauczyciela. Ponieważ jest to wartość mało znacząca, należy przyjąć, że całą normę oceniono jako pomocną w codziennej pracy nauczyciela.

Wśród osób pracujących w szkole i w innych instytucjach związanych z systemem edukacji pełną akceptację uzyskały 4 normy (ponad połowa), tj.:

- Norma I.1. – Nauczyciel powinien stać na straży rzetelnej wiedzy, jej postępu, prawdy naukowej i osobistej prawdomówności.
- Norma I.2a – Nauczyciel powinien znać i stosować w swojej pracy nowoczesne standardy nauczania i czuć się współodpowiedzialnym za procesy wychowawcze.
- Norma I.3a – Nauczyciel powinien stale doskonalić własne kwalifikacje i kompetencje zawodowe. Powinien starać się dostosowywać swoją wiedzę i umiejętności pedagogiczne do najlepszych standardów nauki, dydaktyki i pedagogiki.
- Norma I.4a – Nauczyciel w procesach nauczania powinien być rzetelny, powinien zachować neutralność światopoglądową oraz być bezstronnym w ocenianiu.

Wszelkie formy indoktrynacji (politycznej, religijnej, ideologicznej) są w zawodzie nauczyciela niedopuszczalne.

Analizując korelacje pomiędzy odpowiedziami a miejscem pracy, należy zaznaczyć, że ta grupa norm otrzymała od wszystkich pozytywne oceny. Tylko nieliczni uznali je za nieprzydatne w pracy zawodowej.

NORMY REGULUJĄCE RELACJE Z UCZNIAMI I UCZENNICAMI

Druga grupa norm proponowanych w kodeksie to normy regulujące relacje z uczniami i uczennicami; zawiera 6 norm szczegółowych:

- II.1. Nauczyciel powinien szanować podmiotowość ucznia/uczennicy, jego/jej prawa, oraz znać i stosować w praktyce Konwencję Praw Dziecka ONZ;
- II.2. Nauczyciel powinien stosować jawne zasady sprawiedliwości przy ewaluacji uczniów/uczennic, powinien traktować ich równo, ale zarazem z empatią, przeciwdziałając wykluczeniu i odrzuceniu;
- II.3. Relacje nauczyciela z uczniami/uczennicami powinny wspierać się na wzajemnym zaufaniu, harmonii, ale jednocześnie na autorytecie tego pierwszego;
- II.4. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do rozwijania własnej indywidualności, powinien też jednak przygotowywać ich do życia w demokratycznej wspólnocie opartej na wartościach;
- II.5. Nauczyciel powinien starać się, by uczniowie, wśród których pracuje, przestrzegali zasad wzajemnego szacunku, równości, tolerancji i by mieli szacunek do (kulturowej, etnicznej, religijnej, przekonaniowej) różnorodności;
- II.6. W przypadku konfliktów i przemocy wśród uczniów lub innych problemów wychowawczych nauczyciel powinien mieć możliwość skorzystania z pomocy władz szkoły, innych nauczycieli lub instytucji specjalnie do tego powołanych.

Oceniając powyższe propozycje norm odnoszących się do relacji z uczniami, uczestnicy (90,3% osób) wszystkich konferencji uznali, że przydadzą się one w pracy zawodowej. Z kolei 87,9% osób uznało, że normy te sformułowane są zrozumiałym językiem. Warto zwrócić uwagę, że norma II.6. uznana została jednogłośnie za przydatną w codziennej pracy zawodowej nauczyciela.

Normy etyczne dotyczące relacji z uczniami i uczennicami zostały wyrażnie docenione przez osoby będące nauczycielami. Jako pomocne w codziennej pracy zawodowej oceniło je 97,4% osób. Na 338 uczestników konferencji (bez względu na to, czy byli to nauczyciele czy nie) tylko nieliczni (1,4% osób) uznali, że niektóre normy nie przydadzą się w codziennej pracy nauczyciela.

Zarówno kobiety, jak i mężczyźni zaakceptowali normę II.6. jako przydatną w codziennej pracy nauczyciela. Aczkolwiek kilka osób obu płci zwróciło uwagę

na to, że nie jest ona sformułowana zrozumiałym językiem. Co do pozostałych norm, kilka osób stwierdziło, że nie przydadzą się one w codziennej pracy nauczyciela. Większość osób, bez względu na płeć, uznała wszystkie normy regulujące relacje z uczniami i uczennicami za pomocne w pracy nauczyciela i sformułowane zrozumiałym językiem.

Spośród osób w wieku 30–50 lat prawie wszystkie oceniły pozytywnie jeszcze trzy spośród proponowanych norm, tj.: II.1. II.2., II.5.

Normy regulujące relacje z uczniami i uczennicami oceniły najwyżej – uznając ich dużą przydatność w codziennej pracy nauczyciela – głównie aktywne zawodowo nauczycielki w wieku do 30 lat.

Warto zwrócić uwagę na to, że osoby pracujące zarówno w szkole, jak i w innych instytucjach związanych z systemem edukacji, uznały za przydatne aż 5 z 6 norm regulujących relacje nauczycieli z uczniami i uczennicami. Jedynie norma II.3. przez kilka osób uznana została za nieprzydatną. Prawie wszyscy wypełniający kwestionariusze uznali tę grupę norm za sformułowaną zrozumiałym językiem i przydatną w pracy zawodowej.

NORMY ODNOSZĄCE SIĘ DO SOLIDARNOŚCI I PRESTIŻU ZAWODU

Trzecia grupa norm zawarta w propozycji kodeksu odnosi się do solidarności i prestiżu zawodu. Zawiera ona 5 norm szczegółowych:

- III.1. Nauczyciele powinni wzajemnie się szanować, wspierać, pomagać i wymieniać doświadczeniami. Solidarność zawodowa pełni funkcje indywidualne (wspiera poczucie zawodowej przynależności) oraz prestiżowe (zawody wsparte na tradycji i solidarności cieszą się większym prestiżem – co ma znaczenie prakseologiczne);
- III.2. Nauczyciele powinni wystrzegać się zachowań, których celem jest ukrywanie niekompetencji kolegów i ich zawodowej nieudolności;
- III.3. Nauczyciele powinni chronić się wzajemnie przed mobbingiem, molestowaniem, osamotnieniem oraz wypracować procedury „szybkiego reagowania” w przypadku zajścia tych negatywnych zjawisk;
- III.4. Nauczyciele zarówno w szkole, jak i poza szkołą, w miejscach publicznych, powinni przestrzegać norm obyczajowych, których celem jest wzmocnienie dobrego wizerunku zawodowego;

III.5. W przypadku konfliktu interesów i lojalności, nauczyciel jest zobowiązany przestrzegać następującego porządku odpowiedzialności wobec:

W przypadku normy III.5. uczestnicy mogli sami dokończyć zdanie.

Oceniając trzecią grupę norm odnoszących się do solidarności i prestiżu zawodu, 90,3% uczestników uznało, że przydadzą się one w pracy zawodowej. 52 osoby miały odmienne zdanie w stosunku do normy III.2, uważając ją za mało pomocną. Znalazło to odzwierciedlenie także w zamieszczonych przez uczestników komentarzach.

Również normy III.4. i III.5. przez 9,9% uczestników zostały uznane za nieprzydatne w codziennej pracy nauczyciela. Wielu uczestników uzupełniło zapis powyższej normy następująco: „wobec ucznia, wobec siebie samego, wobec władz szkolnych, wobec rady pedagogicznej, wobec rodziców, wobec zwierzchników w ramach obowiązującego prawa”. Kończąc zdanie w normie III.5., badani wymieniali również: „własne środowisko pracy, własną hierarchię wartości, sprawiedliwość, prawdę, sumienie, dobro dziecka, dobro szkoły, efekty kształcenia i dobrze spełniony obowiązek”.

Analizując odpowiedzi uczestników konferencji w odniesieniu do norm dotyczących solidarności i prestiżu zawodu, warto zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy odpowiedziami nauczycieli i osób nie będących nauczycielami. Według tych ostatnich, aż 4 z 5 norm zostało uznanych za przydatne w codziennej pracy nauczycieli. Tylko norma III.4. wzbudziła zastrzeżenia jednej osoby.

Niektórzy nauczyciele okazali się bardziej sceptyczni, uznając proponowane normy dotyczące solidarności i prestiżu zawodu za nieprzydatne w codziennej pracy nauczycieli.

Ocena przydatności norm dotyczących solidarności i prestiżu zawodu była wyrównana, jeśli chodzi o płeć uczestników konferencji. Wart uwagi jest stosunek mężczyzn i kobiet do normy III.2. Tę normę jedna kobieta i dwóch mężczyzn uczestniczących w konferencjach uznało za nieprzydatną w codziennej pracy zawodowej. Ogólnie 91,0% kobiet i 86,5% mężczyzn uważało, że normy z grupy trzeciej, czyli odnoszące się do solidarności i prestiżu zawodu, są przydatne w codziennej pracy zawodowej.

Uczestnicy konferencji, bez względu na wiek, dość podobnie ocenili przydatność norm odnoszących się do solidarności i prestiżu zawodu. Zbieżność pozytywnych wyników u wszystkich grup wiekowych dotyczyła normy III.1. Podobna zbieżność pozytywnych ocen dotyczyła normy III.3.

Zbliżona liczba osób w dwóch starszych grupach wiekowych (tj. powyżej 30. roku życia) uznała za mało przydatną normę III.2., co znalazło odzwierciedlenie również w komentarzach.

Wszyscy uczestnicy, bez względu na wiek, uznali, że normy z grupy trzeciej, czyli odnoszące się do solidarności i prestiżu zawodu, są przydatne w codziennej pracy zawodowej nauczycieli. Rozkład pozytywnych ocen był następujący: osoby poniżej 30. roku życia – 93,7%; w grupie wiekowej od 30 do 50 lat – 90,6%; osoby ponad 50 lat – 89,5%.

Niezależnie od miejsca pracy wszystkie normy z grupy trzeciej zostały podobnie ocenione pod względem przydatności, bądź braku przydatności, w codziennej pracy nauczyciela. Prawie jednomyślnie wszyscy uznali, że norma III.3. jest bardzo przydatna.

NORMY ODNOSZĄCE SIĘ DO RELACJI Z WŁADZAMI

Czwarta grupa norm przedstawiona w propozycji kodeksu odnosi się do relacji z władzami i zawiera 5 norm szczegółowych:

- IV.1. Nauczyciel powinien przestrzegać zasad ustawy Karta Nauczyciela, powinien znać i wykonywać swoje obowiązki oraz harmonijnie współdziałać z władzą szkoły;
- IV.2. Nauczyciel nie ma obowiązku wykonywania poleceń, które są niezgodne z jego uzasadnionym stanowiskiem moralnym, a które wykraczają poza obowiązki nauczyciela wyrażone w ustawie o oświacie i Karcie Nauczyciela;
- IV.3. Władza szkoły powinna troszczyć się o unikanie konfliktu lojalności i konfliktu obowiązków wśród nauczycieli;
- IV.4. Nauczyciel ma prawo zrzeszać się w związkach zawodowych, wpływać na politykę szkoły, wybierać programy nauczania oraz domagać się godziwej płacy za dobrą pracę;
- IV.5. W przypadku konfliktu interesów

W przypadku normy IV.5. uczestnicy mogli sami dokończyć zdanie.

Oceniając propozycje norm z grupy czwartej, niemalże wszyscy badani (97,1%) uznali, że przydadzą się one w pracy zawodowej. Na pytanie o klarowne sformułowanie norm, 92,3% osób uznało, że są one zrozumiałe. Warto zaznaczyć, że wszyscy uczestnicy konferencji ocenili, iż norma IV.4. przyda się w codziennej pracy zawodowej nauczycieli.

Jedyną normą, która uznana została przez wszystkich uczestników konferencji, niezależnie od zawodu, za przydatną w pracy zawodowej, była norma IV.4. Ocena innych norm odnoszących się do relacji z władzami była zróżnicowana,

choć należy zauważyć, że tylko nieliczni uznali, iż inne normy nie przydadzą się w pracy zawodowej. Równie mało osób zaznaczyło odpowiedź, że normy sformułowane są niezrozumiałym językiem. Uczestnicy wszystkich konferencji, bez względu na zawód, uznali, że normy z grupy czwartej, czyli odnoszące się do relacji z władzami, są przydatne w codziennej pracy zawodowej i sformułowane zrozumiale (w tym prawie 95,0% nauczycieli i prawie 91,0% osób nie będących nauczycielami). Bez względu na płeć, oceny przydatności proponowanych norm odnoszących się do relacji z władzami były porównywalne. Przeważały oceny pozytywne (prawie 95,0%, niezależnie od płci), tym samym uczestnicy konferencji uznali je za zrozumiałe sformułowane i przydatne w codziennej pracy zawodowej nauczycieli. Jedynie norma IV.4. uznana została jednomyślnie, bez względu na wiek uczestnika konferencji, za przydatną w pracy zawodowej. Najmłodsza grupa wiekowa (poniżej 30 lat) uznała za pomocne w pracy również następujące dwie normy – IV.1. oraz IV.3.

Oceny innych norm odnoszących się do relacji z władzami były minimalnie zróżnicowane. Należy zauważyć, że bez względu na wiek uczestników procent pozytywnych odpowiedzi był porównywalny i wynosił około 94,7%. Jak widać, tylko nieliczne osoby stwierdziły, iż normy z tej grupy nie przydadzą się w pracy zawodowej.

NORMY ODNOSZĄCE SIĘ DO RELACJI Z RODZICAMI

Piąta grupa norm zawarta w propozycji kodeksu odnosi się do relacji z rodzicami i obejmuje poniższe 3 normy szczegółowe:

- V.1. Nauczyciel powinien współpracować z rodzicami, a przede wszystkim respektować ich prawo do informacji o szkolnych postępach i problemach ucznia/uczennicy;
- V.2. Nauczyciel powinien zachęcać rodziców do współkształtowania polityki szkoły, tam gdzie nie dotyczy ona spraw merytorycznych (programów nauczania czy metod weryfikacji wiedzy);
- V.3. W przypadku konfliktu interesów nauczyciel powinien kierować się przede wszystkim dobrem i interesem ucznia/uczennicy.

Trzy normy z grupy piątej odnoszące się do relacji z rodzicami prawie wszyscy uczestnicy konferencji (95,0%) uznali za przydatne w codziennej pracy zawodowej nauczycieli. Norma V.1. uznana została prawie jednomyślnie za pomocną w pracy zawodowej (tylko dwie osoby oceniły ją jako mało pomocną). Na-

tomiast norma V.2. przez 9,0% osób uznana została za nieprzydatną. Norma V.3. została oceniona negatywnie przez 6,4% uczestników. Można uznać, że nie są to wartości znaczące, a więc wszystkie trzy normy odnoszące się do relacji z rodzicami zostały ocenione jako przydatne w codziennej pracy zawodowej nauczyciela, a ich sformułowanie jest zrozumiałe. Oceny norm odnoszących się do relacji z rodzicami dokonywane przez nauczycieli i osoby nie będące nauczycielami nie są porównywalne, co wynika z dużej różnicy w liczebności obu grup zawodowych uczestniczących w konferencjach (328 nauczycieli i 8 osób nie będących nauczycielami). Pozytywnie oceniło te normy łącznie 95,3% nauczycieli uczestniczących we wszystkich konferencjach.

Normy z piątej grupy przez kobiety i mężczyzn zostały ocenione porównywalnie.

Normy odnoszące się do relacji z rodzicami ocenione zostały przez trzy grupy wiekowe podobnie. Norma V.1. została jednomyślnie oceniona pozytywnie przez osoby w wieku powyżej 30 lat. Jako mniej przydatną w pracy zawodowej wszystkie grupy wiekowe uznały normę V.3., co znalazło swoje odzwierciedlenie również w komentarzach.

Wśród uczestników konferencji pracujących w szkole lub pracujących w innych instytucjach związanych z systemem edukacji prawie wszystkie osoby, niezależnie od miejsca pracy, uznały, że norma V.1. przyda się w codziennej pracy zawodowej nauczyciela. Jedynie dwie osoby pracujące w innych instytucjach związanych z systemem edukacji uznały tę normę za nieprzydatną. W zależności od miejsca pracy zróżnicowana była ocena przydatności normy V.2. w codziennej pracy zawodowej nauczycieli, co znalazło swoje odzwierciedlenie również w zamieszczonych komentarzach. Grupę norm odnoszących się do relacji z rodzicami za nieprzydatną uznało 4,4% osób pracujących w szkole, 7,6% osób pracujących w innych instytucjach związanych z systemem edukacji oraz 3,2% osób pracujących w szkole i innych instytucjach związanych z systemem edukacji.

NORMY ODNOSZĄCE SIĘ DO GODNOŚCI ZAWODOWEJ

Szósta grupa norm zawarta w propozycji kodeksu odnosi się do godności zawodowej i zawiera 2 normy szczegółowe:

- VI.1. Nauczyciel powinien zachowywać się w sposób godny, to znaczy troszczyć się o prestiż własny, prestiż szkoły i systemu edukacji w ogólności;
- VI.2. Nauczyciel powinien unikać sytuacji obyczajowych, w których jego godność oraz godność zawodu mogą zostać narażone na szwank.

Uczestnicy konferencji (95,1% osób) uznali, że te normy przydadzą się w pracy zawodowej nauczyciela. A tylko 5,4% uczestników uznało za nieprzydatną normę VI.2. Jedynie trzy osoby oceniły negatywnie przydatność normy VI.1. Można zatem stwierdzić, że również ta grupa norm została oceniona jako przydatna w codziennej pracy zawodowej nauczycieli, a normy zostały sformułowane zrozumiale.

Obie grupy zawodowe (328 nauczycieli i 8 osób nie będących nauczycielami) uznały, iż obie normy przydadzą się w pracy zawodowej nauczycieli. Pozytywnie oceniło te normy łącznie 95,4% nauczycieli uczestniczących we wszystkich konferencjach. Jedynie dwie osoby uznały normę VI.1. za nieprzydatną. Niewielka liczba osób (6,3% uczestników) uznała, że obie normy sformułowane są niezbyt zrozumiałym językiem.

Zarówno kobiety, jak i mężczyźni (268 kobiet i 57 mężczyzn) ocenili, że obie powyższe normy będą przydatne w codziennej pracy zawodowej nauczyciela. Niewielka liczba osób (6,3%) uznała, że obie normy sformułowane są w sposób niezrozumiały. Jako nieprzydatne, oceniło obie normy 4,6% uczestników. Warto zwrócić uwagę, że wszyscy mężczyźni uznali normę VI.1. za przydatną w codziennej pracy zawodowej. Łącznie aż 93,4 % osób, bez względu na płeć, oceniło obie normy pozytywnie.

Uczestnicy konferencji jednomyślnie uważali normę VI.1. za pomocną w pracy zawodowej. Kilka osób uznało, że nie jest ona sformułowana zrozumiałym językiem. Łącznie we wszystkich przedziałach wiekowych 5,4% osób uznało normę VI.2. za nieprzydatną w pracy zawodowej. Wartość ta jest mało znacząca w zdecydowanie pozytywnej ocenie (93,4%) obu proponowanych norm.

Bez względu na miejsce zatrudnienia, uczestnicy (poza nielicznymi wyjątkami) wszystkich konferencji, uznali, że obie normy przydadzą się w codziennej pracy nauczyciela. Sporadycznie pojawiały się oceny, uznające, że normy nie są sformułowane zrozumiałym językiem. Nikt jednak nie zaproponował innego zapisu proponowanych norm.

KOMENTARZE UCZESTNIKÓW KONFERENCJI ODNOŚNIE DO PROPONOWANYCH NORM

Omówienie komentarzy uczestników przygotowane zostało na podstawie swobodnych wypowiedzi. Niektórzy z uczestników wpisywali je przy każdej z proponowanych 27 norm szczegółowych oraz w odpowiedzi na trzy pytania dodatkowe zawarte na końcu „Kwestionariusza ewaluacji projektu kodeksu etycznego nauczyciela”. Uczestnicy mogli odpowiedzieć na następujące trzy dodatkowe, otwarte pytania:

- Czy kodeks dotyczy wszystkich istotnych obszarów w życiu nauczyciela/społeczności szkolnej?
- Czy kodeks w całości napisany jest zrozumiałym językiem?
- Czy kodeks uwzględnia kwestie gender?

Na pierwsze pytanie pozytywnie odpowiedziała znakomita większość badanych (92%). Na pytanie drugie negatywnie odpowiedziała prawie jedna czwarta uczestników, a 75,3% osób uznało, że propozycje norm zapisane są zrozumiałym językiem.

Na pytanie trzecie, dotyczące zagadnień gender w propozycji kodeksu większość osób (82,3%) odpowiedziała pozytywnie, wskazując konkretne zapisy.

Poniżej przedstawione zostały najczęściej powtarzające się komentarze w oryginalnym zapisie. Część komentarzy była nieczytelna bądź zapisana przy pomocy skrótów i z tego powodu nie zostały one wykorzystane w analizie. W poniższym spisie nie została ujęta również grupa komentarzy odnoszących się do spraw prawnych (np. dotyczących procedur w sprawie przeciwdziałania przemocy w domu i szkole, wysokości zarobków nauczycieli czy możliwości wyboru terminu urlopu przez nauczycieli) oraz zapisów, charakterystycznych dla statutów szkół (np. tryby odwoławcze dotyczące wystawionych ocen). Jakkolwiek są to ważne problemy dotyczące całego środowiska nauczycielskiego, to kodeks etyczny nie jest polem, na gruncie którego można czy też – powinno się – je rozstrzygać. Poniższe komentarze odnoszą się do spraw związanych z zagadnieniami etycznymi, czyli główną tematyką zrealizowanych konferencji.

Wśród komentarzy pojawiły się propozycje nowych norm, np. „Nauczyciel nie może akceptować zależności finansowej i uznawać za etyczne i dopuszczalne manipulowanie uczniem w tym zakresie”, dotyczące udzielania korepetycji w gronie zaprzyjaźnionych nauczycieli, uczących wzajemnie swoich uczniów. Zwrócono również uwagę na to, że nauczyciel nie powinien pozostawać w żadnej zależności od ucznia, strój nauczyciela w pracy nie powinien być prowokujący, dyrektorzy szkół nie powinni zatrudniać w szkole członków swojej rodziny. Badani podkreślali także, że zapisy w niektórych normach są niejasne, nieprecyzyjne, np. zapis o „autorytecie kompetencyjnym” czy określenie „normy obyczajowe”, które jest bardzo pojemne. Niezrozumiałe były także takie sformułowania, jak „uzasadnione stanowisko moralne” oraz „harmonijne współdziałanie z władzami szkoły”, a także użycie słów „niekompetencja” czy „niewydolność” w kontekście proponowanych norm.

Przedstawione powyżej wyniki badania ewaluacyjnego, zrealizowanego wśród nauczycielek i nauczycieli oraz osób pracujących w systemie oświaty podczas debaty nad kształtem i zapisami kodeksu etyki zawodowej nauczycieli, stanowią ważny element w procesie toczącej się dyskusji nad rolą nauczyciela i szkoły we współczesnym systemie oświaty.

część III

Etyka dla nauczycieli

185

Spółeczeństwo, jego trwałość i dobrobyt, jest możliwe właśnie dzięki moralnej kompetencji jego członków, nie zaś odwrotnie. Mówiąc ściślej – słowami Alana Wolfe’a – moralność jest praktyką „negocjowaną pomiędzy, z jednej strony, wykształconymi, zdolnymi do samorozwoju przedstawicielami społeczeństwa i, z drugiej strony, kulturą zdolną do zmiany”¹. Zamiast powtarzać, że gdyby nie tresura społeczna, nie byłoby w ogóle moralnych jednostek, coraz bardziej przychylamy się do stanowiska, że ludzie muszą mieć jakąś moralną umiejętność, że są zdolni tworzyć społeczeństwa i pomimo wszystko zapewniać im – szczęśliwe czy mniej szczęśliwe – przetrwanie².

¹ A. Wolfe, *Whose Keeper? Social Science and Moral Obligation*, University of California Press, Berkeley 1989, s. 220.

² Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2012, s. 49.

Czytanka: o edukacji

Etyka dla nauczycieli

187

Magdalena Środa

Czy nauczyciel powinien być etyczny? Każdy powinien być etyczny! Dlaczego więc „etyka dla nauczycieli”? Bo osoba pracująca jako nauczyciel styka się ze swoistymi problemami: sprawiedliwości, równości, przemocy, posłuszeństwa, alienacji, które musi rozwiązać, zachowując określone standardy moralne, a których zapewne nie musiałby rozwiązywać, gdyby wykonywał inny zawód. Większość ważnych ról społecznych posiada, lub powinna posiadać, swoje własne „kody moralne”. Nie musi to być koniecznie zestaw nakazów, zakazów czy bezwzględnych obowiązków, mogą to być również wskazówki i rady, w zawodzie nauczyciela naprawdę potrzebne: jak wzmocnić swój autorytet, jak być sprawiedliwym, jak rozwiązywać konflikty, jak dostrzegać krzywdę, jak odróżniać szacunek uczniów od ich sympatii, czym jest solidarność zawodowa, ku czemu wychowywać.

Te wskazówki ważne są nie tylko dla nauczycieli, ważne są również z punktu widzenia rodziców, młodzieży, przede wszystkim zaś nas – obywateli. W zawodzie nauczyciela, jak w mało którym, ogniskuje się bowiem problematyka wychowawcza, moralna, obywatelska, kulturowa, cywilizacyjna. To nauczyciel, w znaczącym stopniu, dba o jakość cywilizacji, w której żyjemy i w której przyjdzie żyć następnym pokoleniom, bo „czym skorupka za młodu...”.

Nad etyką zawodową powinni pracować sami nauczyciele. To oni powinni stworzyć wewnętrzny kodeks i stać na straży wypracowanych przez siebie standardów. Nie chodzi jednak tylko o „dzieło”, o jakiś dokument zawierający ważne dla nauczycieli normy etyczne, zestawy wartości, cnót czy rad. Etyka zawodowa powinna być stale odnawianym procesem refleksji, dialogu, negocjacji, opartych na: rzetelnej wiedzy, wymianie doświadczeń, dobrych praktykach.

Niniejszy tekst jest więc zaledwie wstępem etycznym, pewną propozycją do szerokiej, głębszej dyskusji, niezbędnej do spisania kodeksu i opracowania podręcznika dobrych praktyk w zawodzie nauczyciela.

Jego część pierwsza składa się z ogólnych uwag dotyczących tego, czym jest etyka i czym jest etyka zawodowa; wyjaśnienie tych problemów wydało mi się ważne, ponieważ, wokół samego problemu etyki panuje w Polsce wiele nieporozumień i mitów, które czynią ją raczej przedmiotem deklaracji niż poważnego namysłu i debaty.

Część druga natomiast to zbiór refleksji dotyczących problemów, wartości i norm moralnych, które są ważne a jednocześnie problematyczne w zawodzie nauczyciela i który stanowić powinien podstawę do dyskusji i przygotowania kodeksu etyki zawodowej nauczyciela.

CZYM JEST ETYKA?

Etyka, zgodnie z europejską tradycją, jest dziedziną filozofii. Jej twórcą intelektualnym był Sokrates, który jako pierwszy stawiał pytania praktyczne, a twórcą systemowym był Arystoteles, który sformułował założenia nauki, jaką była – według niego – filozofia praktyczna. W ciągu dwóch tysięcy lat trwania naszej kultury zdążono wypracować wiele różnych stanowisk tak rozumianej filozofii. Niemal każdy filozof, który budował pewną wizję świata i sposobów jego poznawania, odnosił się do kwestii „tego, jak być powinno”, do kwestii wartości, norm, lub po prostu dawał współczesnym wskazówki, jak żyć, by życie miało sens, było szczęśliwe, udane, owocne i cnotliwe (i najczęściej uprzedzał, że wartości te nie zawsze idą ze sobą w parze). I tak można wyróżnić wiele systemów etyki normatywnej, powiązanych z określoną koncepcją człowieka i wizją świata, w którą jest wkomponowany, koncepcji, które w różnych społeczeństwach stanowią podstawę moralnych debat. Możemy wyróżnić więc następujące stanowiska:

- **Starożytna etyka cnót**, która nakazuje rozwijać dyspozycje moralne, niezbędne do prawego postępowania, oraz budować silny charakter, bo tylko dzięki niemu można uzyskać wolność i być szczęśliwym. Podstawowe cnoty to: umiarkowanie, sprawiedliwość, roztropność, męstwo. Etyka ta stała się współcześnie popularna dzięki pracom Maksa Schellera, Alasdaira MacIntyre’a i Andre Comte-Sponville’a.
- **Chrześcijańska etyka norm**, zgodnie z którą coś jest dobre i nakazane lub złe i zakazane, ponieważ jest zgodne z wolą Boga. W Starym Testamencie mamy aż 613 zakazów i nakazów, z których wszystkie mają uzasadnienie teonomiczne, co znaczy, że ich moralna ważność polega na tym, iż są przedmiotem woli Boga. Nowy Testament „wypełnia” te normy zasadą „miłości bliźniego”. Mimo wspólnej genezy i uzasadnienia etyki chrześcijańskie (protestancka, prawosławna, katolicka) różnią się między sobą w wielu praktycznych kwestiach.
- **Oświeceniowa etyka praw**, która uznaje bezwzględność i konieczność ochrony jednostkowych praw, takich jak prawo: do wolności, własności, życia i szczęścia, które wyznaczają granice i jednocześnie cele działań władzy. Jej twórcą był John Locke, kontynuatorem zaś John Stuart Mill. Etyka ta jest podstawą działań nowoczesnych, demokratyczno-liberalnych państw.
- **Kantowska etyka deontologiczna**, która ma postać formalną, prostą i uniwersalną. Immanuel Kant radził przed wykonaniem czynu, który

ma zostać uznany za moralny, zastanowić się, „czy chcielibyśmy, aby jego maksyma stała się powszechnym prawem”, a przed oceną słuszności jakichś działań wymagał, by zastanowić się, czy nie instrumentalizują one człowieka, to znaczy – czy nie powodują, że człowiek jest traktowany wyłącznie jako środek, a nie jako cel.

- **Fenomenologiczna etyka wartości**, która uznaje istnienie absolutnych, obiektywnych wartości (niczym matematyczne prawdy czy platońskie idee), których naturą jest to, że powinny zostać wcielone w życie. Nasze obowiązki moralne sprowadzają się więc do realizacji ponadczasowych wartości. W Polsce etykę tę rozwijał Roman Ingarden.
- **Etyka utylitarystyczna**, bardzo popularna w tradycji anglosaskiej, zgodnie z którą czyny są moralnie słuszne, jeśli ich konsekwencje przyczyniają się do maksymalizacji szczęścia lub dobrostanu możliwie największej liczby ludzi. Jej twórcami byli Jeremy Bentham i wspomniany już Mill.
- **Franklinowska etyka mieszczańska**, niesłychanie ważna w państwach, gdzie silna jest klasa średnia. Benjamin Franklin radził rozwijać w sobie cnoty, które dowodzą samodzielności, wzmacniają dobrobyt oraz prowadzą zarazem do bogactwa i do zbawienia. Są nimi: pracowitość, oszczędność, niezależność, skrupulatność finansowa, punktualność, spolegliwość, wstrzemięźliwość, czystość. Pożądanym ideałem jest tu *self-made man* i „człowiek godny kredytu”.
- **Franciszkańska i feministyczna zarazem etyka troski**, dla której ważne są nie tyle obowiązki, co uczucia. Chodzi o to, by obejmowały swoim zasięgiem jak największą liczbę istot. Pierwowzorem jest tu chrześcijańska Caritas lub miłość macierzyńska. W feminizmie etykę troski budowała Nel Noddings.
- **Etyka spolegliwego opiekuna**, którą stworzył Tadeusz Kotarbiński. Twierdził on, że najważniejsze w etyce jest rozwijanie w sobie dyspozycji i umiejętności, które spowodują, że staniemy się osobami godnymi szacunku (wśród ludzi godnych szacunku) i że będzie można na nas polegać („spolegliwość” to cecha, dzięki której inni na nas polegają).
- **Etyka katolicka** – zasługująca na wyróżnienie – która jest tworem nie tylko historycznie dojrzałym, obejmującym wiele elementów innych etyk, spójnym (bo nawet ewidentne antynomie mają w niej swoje uzasadnienie), ale również – w polskiej rzeczywistości – niezwykle trwałym. Jej twórcą był św. Tomasz. Dzięki społecznej nauce Kościoła (od XIX wieku) przeszła wiele modyfikacji; jej ostateczna wersja zawarta jest w „Katechizmie Kościoła Katolickiego” (1993) i w nauczaniu pa-

pieży (m.in. w „Veritatis Splendor” Jana Pawła II i „Deus Caritas Est” Benedykta XVI)

Wielość etyk i systemów normatywnych świadczy o wielości systemów filozoficznych, wielości celów ludzkiego życia, światopoglądów, jak również argumentów, które dla uzasadnienia określonego postępowania wypracowała filozofia. Tak pojmowana etyka jest niewątpliwie tworem różnorodnym i bardzo dynamicznym, odpowiadającym na wyzwania egzystencjalne, społeczne i profesjonalne.

Nie zmienia to jednak faktu, że tak rozumiana etyka – po pierwsze – stale odwołuje się do określonych i niemal niezmiennych wartości (co nie znaczy, że jest tylko jeden system etyczny, który stoi na ich straży). Po drugie natomiast, że niezależnie od tego, z jak dużą liczbą etycznych systemów, rad i kodeksów będziemy mieli do czynienia, decyzję podejmujemy zawsze sami i to zawsze my jesteśmy za nią moralnie odpowiedzialni.

191

ETYKA A MORALNOŚĆ

Pojęć tych używa się często wymiennie lub łącznie, by podkreślić ważność jakiegoś stanowiska lub oceny. Tymczasem mają one różne znaczenie. Termin „etyka” ma starsze korzenie, pochodzi bowiem z języka greckiego. Termin „moralność” ma genezę rzymską, łacińską.

„Etyka” była pojęciem zastosowanym przez Arystotelesa jako nazwa dla filozoficznych refleksji praktycznych, stąd etyka traktowana jest po dziś dzień jako nazwa dla różnorodnych teorii i stanowisk normatywnych. Mówimy więc o etyce Arystotelesa, etyce katolickiej, etyce Kanta, etyce lekarskiej.

„Moralność” tymczasem odnosi się nie tyle do teorii, co do praktyki samej. Jest nazwą dla naszych postaw, zachowań, motywacji, dla których kryterium są określone postulaty etyczne.

Mówiąc np. „etyka katolicka”, mamy na myśli normy, wskazówki i ich uzasadnienia zawarte w „Katechizmie Kościoła Katolickiego”. Mówiąc o moralności katolickiej, mamy najczęściej na myśli postawy i zachowania katolików: to, czy są zgodne czy nie z normami zawartymi w katolickiej etyce. Mówiąc o etyce lekarskiej, mamy na myśli spisane deontologię lekarską, czym innym jest natomiast moralność lekarzy, która zależy od tego, na ile środowisko to przestrzega norm zawartych w spisanej deontologii.

W tradycji anglosaskiej definiuje się często etykę jako mającą charakter indywidualny, odniesiony do celów własnego życia, gdzie najważniejszą wartością jest indywidualne dobro (*good*), a moralność – jako domenę wspólną, gdzie

ważne jest to, co słuszne (*right*) w postępowaniu dotyczącym wszystkich uczestników życia publicznego.

Bardzo często jednak, w języku potocznym, terminy te są tak bliskoznaczne, że bez narażania się na brak zrozumienia używamy jednego wymiennie z drugim. Warto jednak wiedzieć, że ich zakresy znaczeniowe – historycznie, kulturowo i semantycznie – mimo podobieństw różnią się.

MITY ZWIĄZANE Z ETYKĄ

Mit radykalnej różnicy

Bardzo często ludzie, którzy wchodzą ze sobą w moralne spory, używają argumentu: „Masz inny system wartości moralnych!”, „Różnimy się uznawanymi wartościami”. Nieprawda. Mamy różne systemy norm i przypisujemy im różny stopień radykalizmu obowiązywania, jednak u podstaw tych różnic, również światopoglądowych, znajduje się w miarę stabilny zbiór wartości uznawanych przez niemal wszystkich uczestników danego kręgu kulturowego lub cywilizacyjnego, a nawet przez znaczącą większość ludzi na świecie.

Znacząca większość ludzi uznaje takie wartości, jak: godność, wolność, uczciwość, sprawiedliwość, szacunek, życie, dobro wspólne, przyjaźń, honor, miłość, grzeczność, pokój, zdrowie, prawdomówność, solidarność, lojalność, wierność, życzliwość, odwaga etc. Nie wszyscy jednak podobnie je definiują (najczęściej w ogóle tego nie robią), nie wszyscy podobnie je hierarchizują, nie we wszystkich sytuacjach uznają implikację takich samych obowiązków moralnych.

Każdy z nas uznaje – na przykład – wartość życia i wartość wolności, nie każdy jednak z uznania tych wartości wyciąga takie same wnioski praktyczne (dotyczące obowiązków). Na przykład przeciwnik aborcji uznaje zarówno wartość życia, jak i wartość wolności, podobnie jak robi to osoba, dla której aborcja może być w określonych przypadkach uzasadniona (choć bardzo często spory etyczne sprowadzają się do tego, że jedna strona zarzuca drugiej „inny system wartości”, najczęściej gorszy od własnego). Przeciwnik aborcji nie jest przeciwnikiem wolności, tak jak osoba uzasadniająca aborcję nie jest przeciwnikiem wartości życia. Jedna i druga osoba najczęściej uznaje obydwie wartości, tylko każda z nich na inny sposób wiąże obowiązki, które z uznania tych wartości wynikają.

Inny przykład: osoba, która dowodzi konieczności zatajenia, w pewnych sytuacjach, prawdy, nie musi być jej przeciwnikiem. Cała trudność w życiu moralnym polega na tym, że niekiedy jest naszym obowiązkiem zrobić coś, co prze-

ciwstawia się wartościom, które cenimy, co nie obniża jednak ich rangi. Za Leszkiem Kołakowskim można to nazwać „asymetrią wartości i powinności”.

Bez uznania podstawowych wartości życie byłoby niemożliwe i wiedzą o tym członkowie wszystkich ludzkich społeczności. Nie dałoby się żyć bez: wzajemnego zaufania, uczciwości, szacunku, pokoju, sprawiedliwości, bez uznania ludzkiej godności i wolności. Zmiany w obrębie tych wartości mają charakter przede wszystkim historyczny: widoczne jest bowiem poszerzanie zbioru wartości uznanych za autoteliczne, tak jak poszerzanie kręgu istot uznanych za nosicieli tych wartości, czyli za podmioty moralne. W starożytnej Grecji nie znano takiej wartości, jak: godność osoby ludzkiej, wolność osobista (w rozumieniu: wolność od władzy) czy prywatność, które dziś są niezwykle cenione. W doktrynie chrześcijańskiej nie uznawano wartości społecznej równości. Równość miała charakter wyłącznie eschatologiczny (człowiek został stworzony jako równy i tak zmartwychwstanie), życie doczesne – w opinii teologów – charakteryzuje jednak hierarchia, gdzie każdy powinien znać swoje miejsce (św. Paweł nakazuje kobiecie posłuszeństwo mężowi, a Jan Paweł II, uznając – co prawda – że kobiety są równe mężczyźnie, dowodzi zarazem ich odmiennego powołania, zgodnie z planem Bożym).

Do niedawna osoba ludzka, by być uznaną za podmiot moralny i nosiciela określonych praw, musiała spełniać pewne warunki. Podmiotem, w tym sensie, przez setki lat nie byli: niewolnicy, robotnicy, Żydzi, Indianie, czarni, dzieci i kobiety. Dziś w obrębie kultury europejskiej każda istota jest traktowana jako pełnowartościowy, zasługujący na bezwzględny szacunek podmiot praw, niezależnie od wiary, płci, wieku, pochodzenia oraz tego, do jakiego światopoglądu i systemu normatywnego jest przywiązana.

Warto zwrócić uwagę na podmiotowość dzieci. Dopiero od kilkuset lat (prawdopodobnie od czasu napisania pierwszego nowożytnego traktatu pedagogicznego, jakim była dwutomowa praca Jana Jakuba Rousseau „Emil”) są one postrzegane jako podmioty (w procesach wychowawczych), a dopiero od kilkudziesięciu jako – podmioty praw. Przez setki lat dzieci były traktowane przedmiotowo.

Podsumowując, uznanie etyki zawodowej nie jest więc odstępstwem od uniwersalnego systemu wartości, lecz konkretyzacją obowiązków, które zeń wynikają.

Mit małej użyteczności etyki

Dużo osób jest przekonanych, że zalecenia etyczne nie mają zbyt wielkiego sensu, ponieważ nie stoją za nimi żadne sankcje. Jeśli norma czegoś zakazująca pozbawiona jest sankcji, to nie ma żadnego znaczenia jej zalecanie, bo i tak będzie to nieskuteczne. Nie ma kary, można śmiać się z normy. Norma prawna

zawiera sankcje karne, jest więc wystarczającym regulatorem życia obywatelskiego i profesjonalnego. Dlatego użyteczność normy moralnej bywa często kwestionowana. Tymczasem nasze życie, po pierwsze – nie może, po drugie – nie musi – być regulowane wyłącznie przez normy prawne.

Nie może – ponieważ nie sposób sobie wyobrazić, jak drobiazgowo musiałoby być prawo, by unormować wszelkie wątpliwe normatywnie momenty ludzkich zachowań i potencjalnych konfliktów.

Nie musi – ponieważ cywilizacja wytworzyła wiele różnych rodzajów norm, które nie będąc związane z żadną instytucją czy instancją, w wystarczający sposób pomagają regulować nam różne sytuacje.

Już Grecy mówili, że społeczność stanowi „kosmos”, czyli pewien porządek, ład, harmonię, gdzie wszystko ma swoje miejsce. Pewnym regułom musimy być konieczni posłuszni, innym powinniśmy być posłuszni, by inni czuli się z nami dobrze, jeszcze inne powinniśmy respektować z powodów niekoniecznie moralnych. Społeczny „kosmos” wspiera się więc na zróżnicowanych normach. Znamy normy prawne, moralne, obyczajowe, zwyczajowe, społeczne, etykietałne, jak również normy dobrego smaku czy zdrowego rozsądku (w tradycji anglosaskiej wyróżnia się etykę prudenціальną, opartą właśnie na zdrowym rozsądku). Każdy z tych rodzajów norm pełni nie tylko inne funkcje, ale też jest inaczej skonstruowany, ma inną genezę, inny rodzaj sankcji (rzeczywiste lub symboliczne), inną postać sformułowania (normy mogą mieć charakter zakazujący, ale też zalecający, doradczy, mogą być tetyczne lub deontologiczne). Różne normy mogą się uzupełniać i wspierać, mogą też się sobie przeciwstawiać.

Już Arystoteles zauważył, że to, co niesłuszne, jest z reguły niezgodne z prawem, ale to, co zgodne z prawem, nie zawsze jest tym, co słuszne. Na przykład prawo przyzwala na rozwody, lecz z moralnego punktu widzenia mogą być one czymś złym i krzywdzącym. Prawo zabrania jeżdżenia po Warszawie z prędkością większą niż 50 km, lecz z moralnego punktu widzenia jest sprawą obojętną, z jaką prędkością się poruszamy. Przekraczanie przepisów drogowych może być uznane za złe głównie dlatego, że naszym obowiązkiem moralnym (obowiązkiem *prima facie*) jest posłuszeństwo prawu jako prawu (niezależnie od tego, co ono stanowi).

Mit uniwersalności etyki

Mit ten odwołuje się do przekonania, o którym wspominaliśmy już wyżej, że etyka jest jedna, niepodzielna, religijna i że każda próba jej „kawałkowania” powoduje niebezpieczną relatywizację moralności. Tymczasem warto zwrócić uwagę na fakt, że pewne normy są dobre w jednym miejscu, a tracą na znaczeniu lub są wręcz szkodliwe w innym i że w związku z tym musimy w życiu sto-

sować wiele różnych norm, zależnych od sytuacji, w której się znajdujemy. Na przykład rygorystyczna etyka obowiązku nadaje się bardziej do stosowania w obrębie życia publicznego niż do relacji osobistych. Trudno być we własnym domu kantystą! W rodzinie można opierać wzajemne relacje na uczuciach. Z kolei źle jest kierować się uczuciami w obrębie relacji służbowych. Tu trzeba poskromić zarówno niechęć wobec innych, jak i nadmierne przywiązanie. Chrześcijańska zasada miłości bliźniego, skądinąd bardzo piękna, nie może być stosowana w obrębie takich zawodów, jak policjant, celnik czy sędzia. Ale doskonale nadaje się do prywatnych relacji personalnych.

Mówi się też często, że jak ktoś jest wierny dekalogowi, to jest uczciwym człowiekiem albo że jak ktoś jest uczciwy „z domu”, to będzie uczciwy zawsze i wszędzie. Ale jak ma być uczciwy makler giełdowy, który zetknął się pierwszy raz w życiu z poważnym konfliktem, czy biznesmen zakładający firmę w kraju, gdzie dawanie bakszyszu jest normą życia codziennego, czy lekarz, którego prosi się o moralną opinię na temat zastosowania zabiegów, które jeszcze niedawno leżały poza spektrum technicznych możliwości, czy wreszcie, nauczyciel, który pierwszy raz ma do czynienia z przemocą? Jak ma zachować uczciwość ktoś, kto stoi w obliczu problemów dotąd mu nieznanych? Czy w rozwiązywaniu tego rodzaju problemów pomoże dekalog? Czy wystarczy wiara w uniwersalny system wartości?

Wiara w ważność prawości, uczciwości, godności i sprawiedliwości nie wystarczy. Trzeba jeszcze wiedzieć, jak być prawym, sprawiedliwym i uczciwym w złożonym świecie społecznych wyzwań i konfliktów. Czyli posiadać pewną wiedzę etyczną i pewne umiejętności.

TEATR ŻYCIA SPOŁECZNEGO

Każdy z nas – jak pisał Erving Goffman – jest dziś wieszakiem dla wielu ról prywatnych, społecznych, obywatelskich i zawodowych. Jesteśmy rodzicami, przechodniami, studentami, nauczycielami, działaczami, klientami, pracodawcami, menedżerami, pasażerami, kierowcami, użytkownikami miejskich pływali, turystami, kochankami, obywatelami. Każdy jest nieczym aktorem, który nie na jednej, ale na wielu scenach musi odegrać wiele ról. Każda z nich wymaga pewnej wiedzy, pewnych predyspozycji, umiejętności, cnót, a niektóre – dodatkowo – pewnych emocji.

Zarówno aktor, jak i profesjonalista z innych dziedzin biorą udział w grach rządzonych różnorodnymi regułami i mają (a w każdym razie powinni mieć) świadomość, że gry te toczą się w pełnym świetle reflektorów; aktorzy są ob-

serwowani, rozliczani z wypełnienia swoich obowiązków, oceniani – i to nie dość, że w miejscu, które wystawione jest na baczna obserwację, ale również w miejscu, w które zaangażowane są prywatne i grupowe interesy widzów. Aktor, wchodząc na scenę, porzuca swoją prywatność: swoje uczucia, poglądy, troski, sympatie, antypatie, związki z innymi ludźmi, i gra to, co mu przyszło grać lub na co sam się zdecydował. Wciela się w postać, z którą utożsamia się lub nie, lecz która nie do końca jest nim.

Życie publiczne to system ról powiązanych ze sobą wzajemnie, wzajemnie od siebie zależnych, wymagających przejrzystych reguł działania, profesjonalizmu, odpowiedzialności, uczciwości oraz świadomości, że ponad interesem prywatnym i grupowym (rodzinnym, zawodowym, lokalnym, partyjnym, związkowym) jest jakieś ważne dobro wspólne. Dobro wszystkich aktualnych i potencjalnych uczestników życia publicznego, które istnieje i jest realizowane nie dzięki „wyższym siłom” i modlitwie, lecz dzięki trosce i pracy każdego z nas.

Rzeczą niezwykle ważną jest odróżnienie życia prywatnego od życia publicznego. W życiu prywatnym i w życiu publicznym ważne są inne wartości, inne zasady, inne dobra, potrzeby, interesy i inne postawy. Sfera prywatna odnosi się do bliskich relacji między ludźmi, do stosunku człowieka do niego samego lub też i – jeśli jest wierzący – do Boga i wspólnoty religijnej.

W sferze prywatnej rządzą przede wszystkim uczucia: miłość, troska, sympatia, przyjaźń. Ważne są tu postawy: współodpowiedzialności, gościnności, wspierania bliskich, życzliwości dla nich, solidarności rodzinnej, poczucia bezpieczeństwa. W sferze prywatnej ważne są też koncepcje „dobrego życia”, prywatne przekonania (polityczne, społeczne), sukces ekonomiczny, w wielu wypadkach również wiara religijna.

Zupełnie inny charakter ma życie publiczne. W życiu publicznym ważne jest nie tyle dobro indywidualnego życia, co słuszność postępowania wobec innych, to znaczy – postępowanie zgodne z pewnymi regułami przyjętymi w danym miejscu za obowiązujące. Ważna jest postawa: uczciwości, kompetencji, sprawiedliwości, odpowiedzialności, profesjonalizmu, niezaangażowanej emocjonalnie życzliwości i bezstronności. Ważne są: pracowitość, obowiązkowość, solidny wizerunek grupy zawodowej. Bo prestiż zawodu wpływa na skuteczność jego wykonywania.

Mylenie norm życia publicznego z normami życia prywatnego bywa szkodliwe i dla jednego, i dla drugiego.

W życiu prywatnym nie musimy stosować norm prawa ani być rygorystycznie obowiązkowi, życiem prywatnym powinny rządzić uczucia (miłość, przyjaźń, troska).

W życiu zawodowym – przeciwnie – nie możemy kierować się troską o bliższych i przyjaciół, bo to rodzi nepotyzm. Nie możemy okazywać dowodów wdzięczności, bo to jest korupcyjne. Nie możemy wreszcie zawsze postępować w zgodzie z własnym sumieniem, bo winniśmy przełożonym lojalność i posłuszeństwo (szczególnie w zawodach, w których ważne są: podporządkowanie, hierarchia i praca grupowa).

Warto też zwrócić uwagę, że mitem – i to szkodliwym – jest przekonanie, że podstawą cnót społecznych i obywatelskich jest dobre wychowanie rodzinne. Rodzina, wychowując dzieci, pragnie nade wszystko ich szczęścia i dobrobytu. Rodzice chcą, by dzieci odniosły sukces, założyły rodzinę i były szczęśliwe, a nie – by przede wszystkim były dobrymi obywatelami, poświęcały się na rzecz społeczności, wykształciły w sobie cnoty obywatelskiego zaangażowania, umiejętności kompromisu i liczenia się z dobrem wspólnym, innym niż własne. Dlatego tak ważna w kształtowaniu postaw obywatelskich jest szkoła. Rodzina zapewni ma poczucie szczęścia i bezpieczeństwa. Szkoła – postawy zaangażowania i odpowiedzialności za dobro wspólne. Dlatego tak ważna jest etyka zawodowa nauczycieli.

A czy sumienie nie wystarczy? – można zapytać. Nie.

NIEPEWNE SUMIENIE

„Sumienie”, na które nader często i nader nietrafnie powołują się ludzie ze sfery publicznej (niektórzy politycy, przyłapani na działaniach korupcyjnych, zwykli usprawiedliwiać się: „prawo tego nie zabraniało, a sumienie mam czyste”) jest kategorią, która nabiera ważności i znaczenia dopiero w obrębie etyki religijnej, a i tam pewność jego werdyktów jest mocno wątpliwa. Jak dowiadujemy się bowiem z podręczników teologii moralnej, sumienie może być źle uformowane (jest „za szerokie” lub „za wąskie”, faryzejskie etc.), a ponadto – z powodu grzechu pierworodnego – skażone jest „niewiedzą niepokonalną”. Jan Paweł II w encyklice „Veritatis Splendor” wyraźnie pisał, że sumienie nie może sobie uzurpować prawa do autonomizacji. Sumienie ma uczestniczyć w Bożej prawdzie (teonomia uczestnicząca), a ta znana jest Kościołowi, a nie pojedynczemu człowiekowi.

Przywoływanie więc głosu sumienia w czasie pełnienia funkcji publicznej jest co najmniej niestosowne. Czy nauczyciel, powołując się na głos własnego sumienia, może sam wymierzać sprawiedliwość? Lub stosować własne zasady sprawiedliwości? Czy może odmawiać posłuszeństwa przełożonym, czy powołując się na własne sumienie, może nauczać teorii kreacjonizmu, zamiast, przewidzianej programem szkolnym, teorii ewolucji? A co gdy w obliczu krzywdy innych sumienie milczy, czy nauczyciel jest wtedy zwolniony z działania?

Policjant, nauczyciel, polityk, dziennikarz jedynie w bardzo szczególnych i rzadkich przypadkach mogą „kierować się głosem sumienia” (to właśnie kodeks powinien określić – kiedy tak rzeczywiście można robić, jakie są przypadki graniczne), w pracy codziennej winni zważać przede wszystkim na normy etyki zawodowej czy – szerzej – na normy moralności życia publicznego, bo to właśnie ich respektowanie tworzy sieć wzajemnego zaufania, bez którego nie mogłoby istnieć żadne społeczeństwo.

MAPA ETYCZNA

Etyka zawodowa to nie tylko zakazy i nakazy. Nie jest tak, że ze wszystkich rzeczy, które robimy, jedne są tylko słuszne, a inne tylko niesłuszne. Dobre lub złe. To, co słuszne, może być zarówno tym, co moralnie wymagane, jak i tym, co – tylko – moralnie dopuszczalne.

Możemy wyróżnić co najmniej cztery kategorie działań:

- zachowania, które mają charakter obowiązujący, a więc są też dopuszczalne;
- zachowania, które są dopuszczalne, ale niekoniecznie są obowiązujące;
- zachowania, które są zalecane, chociaż nie mają moralnego charakteru, są dopuszczalne, ale nie obowiązujące;
- zachowania, które są zabronione.

Te ostatnie stanowią szczególny przedmiot zainteresowania prawa. Oczywiście, to, co obowiązujące, jest również dopuszczalne, ale nie na odwrót: nie wszystko, co dopuszczalne, jest obowiązujące. Zanim ocenimy na przykład jakiś rodzaj zła, musimy rozstrzygnąć, czy jeśli powiemy, że jest słuszne ujawnianie bezprawia i zachowań nieuczciwych, to czy to znaczy, że musimy (jesteśmy moralnie zobowiązani) to robić, czy też, że – możemy to robić. Czy „słuszne” znaczy tylko „dozwolone” czy „obowiązujące”? Jeśli wiem, na przykład, że ujawnianie przemocy, nieudolności, łapownictwa i bezprawia jest postępowaniem słusznym, to czy zawsze muszę je ujawniać, czy jedynie „mogę” to zrobić? Czy ujawnienie takie jest przedmiotem kategorycznego obowiązku, czy też jest obowiązkiem pod pewnymi warunkami, czy – może – jest jedynie dopuszczalne moralnie? Czy jeśli wiem, że kłamstwo jest złe, nigdy rzeczywiście nie mogę skłamać? Czy są przypadki, gdy kłamstwo jest nie tylko dopuszczalne, ale i konieczne z moralnego punktu widzenia? Kiedy?

W obrębie życia publicznego, zwłaszcza zawodowego, etyka ma różnorodną formę i pełni różne funkcje. Jej normy mogą mieć postać zakazową, nakazową, rekomendacyjną, doradczą, perfekcyjną. Mogą mieć postać obowiązków wobec

innych, obowiązków wobec siebie, obowiązków wobec władzy czy społeczeństwa w ogólności.

Obowiązki mogą mieć również charakter względny (niezupełny) lub bezwzględny (zupełny). Według Kanta na przykład, mamy obowiązek bezwzględny mówienia prawdy i obowiązek względny troski o własne talenty, choć jedno i drugie ma postać obowiązków moralnych. Ktoś, kto nie dba o siebie, dopuszcza się jakiegoś rodzaju moralnego zła – twierdzi Kant. W innych systemach mamy wyłącznie obowiązki wobec innych; konieczność regulacji moralnych pojawia się jedynie tam, gdzie jest jakaś grupa osób i możliwość konfliktów między nimi. Etyka pełni wtedy rolę „smaru”, który konflikty łagodzi. Pojedynczy człowiek nie ma wobec siebie żadnych obowiązków moralnych, talenty własne może kultywować lub zaprzepaścić, to wyłącznie jego sprawa, która nie podlega ocenie moralnej. Sądzę, że w ramach etyki zawodowej nauczyciela nie możemy się zgodzić z takim stanowiskiem. Obowiązki wobec siebie, obowiązki perfekcyjne dotyczące kształcenia własnych talentów i kwalifikacji – należą do ważnych obowiązków moralnych, wchodzących w skład standardów nauczycielskiej etyki.

W etyce wyróżniamy również obowiązki *prima facie* i tak zwane obowiązki supererogatoryjne. Te pierwsze obowiązują zawsze, o ile nie zajdą specyficzne okoliczności, które je zawieszają; jeśli komuś coś obiecałam (na przykład, że odrobię z nim lekcje), to powinnam słowa dotrzymać, chyba że zaszły specjalne okoliczności (zachorowała bliska osoba), które spowodowały, że dotrzymanie obietnicy jest mniej ważne (niż opieka nad chorym).

Te drugie – obowiązki supererogatoryjne – mają postać obowiązków nadzwyczajnych, których nikt nie może nam zlecić, a do których możemy czuć się niekiedy wewnętrznie zobowiązani, jak na przykład poświęcenie własnego zdrowia lub życia dla ratowania kogoś. Zachowaniem supererogatoryjnym była postawa Korczaka, który zrezygnował z własnego życia na rzecz troski o dzieci. Ale również obowiązkiem traktowanym w etyce jako supererogatoryjny jest zrezygnowanie z życia rodzinnego na rzecz pomocy uczniom mającym poważne kłopoty w nauce. Kodeks nie może go nikomu narzucać, ale dlatego właśnie takie zachowanie jest niezwykle cenne moralnie.

Etyka zawodowa może opierać się na rozbudowanej koncepcji różnie rozumianych obowiązków (mamy wtedy do czynienia z etyką deontologiczną, od *deontos* – obowiązek). Ale nie musi. Może mieć postać aksjologiczną (*aksio* – wartość), wskazującą na zestaw ważnych do realizacji wartości w obrębie danego zawodu (wartości te mogą, ale nie muszą, mieć postać hierarchiczną), lub aretologiczną (*arete* – cnota, dyspozycja charakterologiczna). Może być więc zarówno zbiorem obowiązków, jak i kodeksem formułującym podstawowe dla danego zawodu wartości, może być też luźnym zbiorem wskazówek postępowania, niezbędnych do

zastosowania w wyróżnionych sytuacjach. Może to być kodeks, może to być jakiś „przewodnik dobrych praktyk”, oparty na analizie konfliktów i sposobach ich słusznego rozwiązywania, może to być poradnik lub zbiór niezbędnych w danym zawodzie moralnych atrybutów (zwanych onegdaj cnotami).

Nieważne jednak, jaka jest forma etyki zawodowej, ważne, by wartości, normy i cnoty, które są niezbędne do rzetelnego wykonywania danego zawodu, były przedmiotem aspiracji jego adeptów, by były żywe, dyskutowane, stale obecne. By stanowiły przemyślany miernik oceny postępowania i wskazówkę do dalszego postępowania.

FUNKCJE ETYKI ZAWODOWEJ

Jakie funkcje pełnić może etyka zawodowa? Podsumujmy:

Po pierwsze, uszczegółowia ogólne treści norm etycznych, dostosowując je do konkretnej, specyficznej sytuacji społecznej. Wiadomo bowiem, że należy być człowiekiem uczciwym i przyzwoitym, ale na czym polega – w konkretnych sytuacjach – uczciwość nauczyciela? Polityka? Maklera? Dziennikarza? Lekarza? Na czym polega uczciwość w sytuacjach szczególnych, „krańcowych”? Do takich przypadków odnosi się etyka zawodowa.

Po drugie, etyka zawodowa pomaga w rozwiązywaniu konfliktów typowych dla danego zawodu i właściwie nie spotykanych gdzie indziej: czy lekarz ma ratować raczej dziecko, czy matkę, starszą kobietę, czy młodego mężczyznę (w sytuacji gdy może uratować tylko jednego z nich przy danych środkach). Czy adwokat ma powiedzieć prawdę w interesie społecznym, czy zataić ją w interesie klienta, czy nauczyciel ma orientować się na roszczenia i prawa rodziców, dobro dziecka, czy wymagania władzy? Czy dziennikarz ma ujawnić źródła swoich informacji, jeśli za ujawnieniem tym stoi ważny interes społeczny, czy raczej dotrzymać obietnicy etc.?

Po trzecie, etyka zawodowa uzasadnia, konieczne przy wykonywaniu danego zawodu, odstępstwa od norm etyki ogólnej (zezwała na zatajenie prawdy przez adwokatów czy też na zabijanie przez policjantów i wojskowych, ściśle określając warunki i granice owego odstępstwa).

Po czwarte, reguluje stosunek do tak zwanych obowiązków nadzwyczajnych. O ile bowiem moralność powszechna ma przede wszystkim postać obowiązków podstawowych (respektowanie zakazów typu „nie kradnij”, „nie krzywdź”, „nie kłam”), o tyle etyka zawodowa oparta jest na obowiązkach wychodzących poza zakres podstawowy. W przypadku lekarzy, nauczycieli czy wojskowych nakazuje jako obowiązek takie zachowania, które w normalnej sytuacji

obowiązkiem nie są (nikt nie jest zobowiązany do ratowania życia, zajmowania się chorymi, uczenia cudzych dzieci, ochrony cudzej własności etc.).

Po piąte, etyka zawodowa stara się również rozstrzygnąć, jakie są granice tych obowiązków, czy lekarz rzeczywiście, w każdej sytuacji, jest obowiązany do ratowania życia innego człowieka (na przykład, czy ma obowiązek zajęcia się rannym i krwawiącym pacjentem chorym na AIDS, jeśli brak jest potrzebnego sprzętu ochronnego). Czy nauczyciel ma obowiązek oceniania za efekty pracy, czy również za wkład pracy, co wymaga od niego większego zaangażowania w życie ucznia?

Po szóste, etyka zawodowa formułuje wzorzec osobowy, charakterystyczny dla danego zawodu, lub też koncepcję dobra, do którego realizacji określona praca zawodowa powinna zmierzać. Opisany przez nią wzór zawiera normy nie tylko moralne (np. uczciwości), ale również normy perfekcjonizmu zawodowego, jak też wskazówki obyczajowe i etykietałne (dotyczące zachowań w miejscach publicznych, wyglądu, nawet stroju przedstawiciela danego zawodu). Każdy kodeks etyki zawodowej, formułując nakazy uczciwości zawodowej i honoru zawodowego, ma za zadanie zwiększyć prestiż danego zawodu, a tym samym – jego skuteczność (adwokat alkoholik jest nie tylko nieetyczny, ale i nieskuteczny, bo nikt nie chce korzystać z jego usług, dziennikarz „gadula i gawędziarz” z trudem będzie zdobywał pewne informacje, nauczyciel nie potrafiący wyklądać tego, na czym się zna, mimo wiedzy będzie kiepskim nauczycielem).

Po siódme, kodeksy etyki zawodowej przez sam fakt swego istnienia zwiększają szacunek wobec danego zawodu, współtworząc jego etos i tradycję, które wyróżniają przedstawicieli określonej korporacji i budują wewnętrzną solidarność grupy zawodowej.

Warto zauważyć, że u swojej genezy etyka miała postać etyki zawodowej. Pierwsze uregulowania deontologiczne pochodzą od Hipokratesa, który stworzył kodeks etyki lekarskiej. Kolejne od Cyserona (etyka adwokatów) i Abelarda (etyka nauczycieli). Im starszy kodeks, tym większa tradycja i społeczna ranga zawodu (co niekoniecznie przekłada się na materialne gratyfikacje).

Sumując, etyka zawodowa wspomaga wykonywanie określonego zawodu, wpływa na jego prestiż, pomaga w rozwiązywaniu konfliktów, przyspiesza podejmowanie decyzji, daje wskazówki obyczajowe i perfekcjonistyczne (związane z doskonaleniem się), zakreśla i uzasadnia granice odstępstwa od norm powszechnych, w pewnych przypadkach nakazuje traktować obowiązki nadzwyczajne jako podstawowe.

NAUCZYCIEL – ZAWÓD CZY POWOŁANIE?

Nauczyciel to jeden z najstarszych i najbardziej szanowanych (co nie znaczy, że intratnych) zawodów świata, u źródeł swoich ściśle związany z filozofią oraz demokracją. Pierwsi nauczyciele pojawili się w starożytnej Grecji. Byli to sofisci, nauczyciele mądrości. Do największych z nich zalicza się Protagorasa i Gorgiasza (którym Platon poświęcił dwa ważne dialogi). Sofisci pojawili się wraz z demokracją i stanowili jej fundament. Sprzedając wiedzę i pewne umiejętności, sprzedawali zarazem instrumenty niezbędne do sprawowania władzy w demokratycznym państwie. Nauczali, w istocie rzeczy, sztuki wymowy i sztuki perswazji, które miały ważną wartość polityczną. Ich popularność oznaczała również demokratyzację pojęcia cnoty. Dawniej cnota miała charakter rodowy, była dziedziczona, co zaświadcza Homer. Od czasów pierwszych nauczycieli mądrości cnota i mądrość, niezbędne do sprawowania władzy, stały się powszechnie dostępne.

Od samych początków zawód nauczyciela nie jest jednak jednym wśród innych zawodów. To zawód szczególny, ponieważ, po pierwsze, wiąże się z ważnymi ludzkimi wartościami, takimi jak: wiedza, prawda, autorytet i władza. Po drugie – jest to zawód szczególnej odpowiedzialności publicznej i publicznego zaufania: świat, w którym żyjemy, zależny jest w dużej mierze od projektów wychowawczych szkolnictwa. Nauczyciel jest ich wykonawcą. Po trzecie, zawód ten wymaga prócz wiedzy szczególnych umiejętności, ambicji, kwalifikacji i zdolności. W tym też sensie nauczycielstwo jest nie tylko zawodem, ale i powołaniem. Trzeba to lubić, traktować nie tylko w zgodzie z umiejętnościami, ale i z pasją.

W dzisiejszych niesłychanie dynamicznie zmieniających się czasach zawód nauczyciela jest (po czwarte) zawodem związanym z ogromną odpowiedzialnością, a jednocześnie z kurczącymi się możliwościami działania. Nauczyciel poddany jest wielu naciskom i presjom różnych aktorów życia publicznego. Pewne wymagania artykułują rodzice, inne władze szkoły, jeszcze inne – społeczeństwo; jeszcze inne – politycy, którzy często bez należytego rozeznania i konsultacji wprowadzają reformy niszczące edukacyjny dorobek lub instytucje. Bardzo dynamicznym przemianom ulega młodzież, która ma coraz więcej punktów odniesienia i pokus, a coraz mniej kryteriów odróżniania tego, co ważne, od tego, co nieważne. Młodzież mniej podatna jest na oddziaływanie osobowe, bo coraz chętniej przebywa w bezosobowym wirtualnym świecie (gier, wydarzeń, kontaktów). Zjawisko alienacji młodzieży związane jest również z niewątpliwymi przemianami ekonomicznymi (konsumpcjonizm), kulturowymi (dominacja kultury masowej) i politycznymi (nieprzejrzystość reguł politycznej gry, rodząca postawy cynizmu, hipokryzji

i indyferencji). Młodzi ludzie niechętni są zaangażowaniu społecznemu, nie mają autorytetów, nastawieni się „na branie”, na osobiste kariery. Rodzice natomiast, zdając sobie sprawę z tego, że wykształcenie jest jednym z najważniejszych „pasów transmisyjnych” dla kariery ich dzieci, stają się roszczeniowi i wymagający, z drugiej strony – zagubieni lub bezradni w kwestiach wychowawczych i moralnych. Kwestii tych nie rozstrzyga również Kościół katolicki; szkolne lekcje katechezy pozostają praktycznie bez wpływu na postawy moralne ich uczestników.

Problemy do dyskusji:

- Czy nauczyciel to zawód czy powołanie?
- Czy do jego wykonywania wystarczy wiedza, pewne umiejętności czy również i pasja?
- Czy z rozumieniem zawodu jako powołania wiążą się jakieś niebezpieczeństwa? Jakie?
- Jak oceniasz (pozytywnie, negatywnie, konstruktywnie, dekonstruktywnie) wpływ na wykonywanie zawodu nauczyciela różnych grup: polityków, księży, rodziców, społeczności lokalnej, władz samorządowych?
- Jakie wezwania przed zawodem nauczyciela stawia nowoczesność, to znaczy rozwój internetu, zmiany modelu edukacji (e- kształcenie) itp.?

203

W kwestii autorytetu

Czy nauczyciel powinien być autorytetem dla uczniów? Jest to pytanie retoryczne. Oczywiście, że tak. Ale kim właściwie jest autorytet i jakim autorytetem powinien być nauczyciel?

Teorie filozoficzne rozróżniają co najmniej kilka rodzajów autorytetów:

- kompetencyjny,
- w zakresie pewnych umiejętności,
- w zakresie stylu bycia (idol),
- moralny,
- heteronomiczny,
- autonomiczny.

Nauczyciel powinien być autorytetem kompetencyjnym, musi posiadać solidną wiedzę, ale to nie wszystko. Można bowiem posiadać wiedzę, ale nie potrafić jej przekazać czy popularyzować. Nauczyciel powinien prócz wiedzy

posiadać pewne umiejętności praktyczne dotyczące przekazu wiedzy. Ale i to nie wystarczy. Nauczyciel powinien umieć współpracować z młodymi ludźmi, powinien umieć tworzyć wspólnotę (z nimi, z nich?), opanować ją, nadać jej cel, a zarazem nie niszczyć inicjatyw jej członków, ich indywidualności i spon-taniczności. Panowanie nad grupą, tak by była ona twórcza, socjalizowana, zdys-cyplinowana, a jednocześnie zindywidualizowana, należy – w mojej opinii – do ważnych umiejętności nauczyciela, które czynią z niego autorytet.

Czy nauczyciel musi być natomiast autorytetem moralnym? Zapewne może, ale trudno tego od niego wymagać. Jest faktem, że nauczyciel nie tylko naucza, ale również aktywnie wpływa, a czasem kształtuje procesy wychowaw-cze. Nie jestem jednak pewna, czy bycie autorytetem moralnym może być przedmiotem koniecznych roszczeń i oczekiwań wobec nauczyciela.

Autorytet moralny to zbiór wielu kwalifikacji (nie zawsze możliwych do wyuczenia), które powodują, że osoba służy innym jako drogowskaz, busola w przypadku problemów moralnych i egzystencjalnych. Autorytet moralny posiada jakąś mądrość (która jest czymś innym niż wiedza, inteligencja i umiejętności praktyczne). Jest to zapewne wiedza o wartościach, która przekłada się na umiejętność dawania rad lub bycia przykładem godnym naśladowania.

Autorytet moralny, w deklaracjach młodych ludzi, często bywa mylony z idolem. Młodzi ludzie kierują się w swoim życiu „idolami” (bardzo często w sondażach dotyczących autorytetów młodzież jako „autorytet” podaje nazwisko aktualnie popularnego piosenkarza lub sportowca, notabene zaraz obok deklaracji, że najważniejszym autorytetem jest papież). Często bywa też tak, że prawdziwy autorytet moralny bywa traktowany jak idol. Myślę, że trudno wymagać od nauczycieli, by wszyscy byli autorytetami moralnymi, bo związek między autorytetem moralnym a tym, który za taki go uznaje, ma charakter irracjonalny. Nie sposób tego zweryfikować, nie sposób się tego nauczyć, tak jak można nauczyć się umiejętności przekazywania wiedzy i pa-nowania nad grupą.

Warto też może wiedzieć, że autorytet może mieć swoje dwa oblicza. Mówi się w filozofii moralnej o autorytecie, który rozwija – wśród tych, którzy go za autorytet uznają – „sumienie autonomiczne”, to znaczy prowadzi do samo-dzielności myślenia i samodzielnego podejmowania decyzji, oraz o autorytecie „heteronomicznym”, który prowadzi do silnych uzależnień. Skrajnym przykła-dem tego rodzaju autorytetu heteronomicznego są relacje między przywódcą jakiejś sekty a jej członkami. Prawdziwy autorytet moralny nie powinien pro-wadzić do tego rodzaju uzależnień. Powinien uczyć samodzielności, prowadzić ku dojrzałości.

Problemy do dyskusji:

- Nauczyciel jako autorytet: co jest konieczne, co wymagane w zachowaniach i wiedzy nauczyciela, by stał się on autorytetem?
- Na czym polegają funkcje autorytetu nauczyciela: na umiejętności przekazu wiedzy, na byciu drogowskazem przy rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych i moralnych, byciu partnerem młodzieży, umiejętnościach dotarcia do niej?
- Jaki edukacyjny i moralny wpływ ma, a jaki powinien mieć nauczyciel na uczniów? Jakie są granice tego wpływu?

W kwestii godności

„Godność” jest pojęciem szczególnie często przywoływanym w etyce religijnej, jak również w języku polityków. Politycy dążący do zwycięstwa w wyborach gwarantują nam, że będą „uznawali naszą godność”, że „z szacunkiem się będą do niej odnosili”, względnie, że ją „nam przywrócą”, bo za poprzednich rządów żeśmy ją utracili. Co to właściwie znaczy? Trudno powiedzieć. Pojęcie godności jest bodaj najczęściej wykorzystywanym elementem populistycznego słownika. W języku religii ma ono bardziej precyzyjny charakter. Mówi się tam o godności osoby jako istoty stworzonej przez Boga, na jego obraz i podobieństwo, a więc i o koniecznym dla niej szacunku. Mówi się o „osobowym” traktowaniu innych w obrębie wspólnoty religijnej. Pojęcie godności pojawia się również, a może przede wszystkim, w myśli oświeceniowej (np. w filozofii Kanta) i ta tradycja wydaje się być najbardziej znacząca dla rozumienia godności. Wartość ta przynależna jest człowiekowi w sposób absolutny i nieprzechodni. Oznacza posiadanie określonych praw oraz absolutny zakaz uprzedmiotowienia ludzi. Innych, jak i siebie samych, mamy zawsze traktować jako cel (sam w sobie), a nie tylko jako środek – mówił Kant.

Co to jednak znaczy i na ile pojęcie godności może być pomocne w budowaniu etyki zawodowej?

Nie ulega wątpliwości, że godność buduje szacunek, a poczucie godności podnosi prestiż osoby. Szacunek i prestiż są nauczycielowi potrzebne. Czy jednak każdy, kto jest darzony szacunkiem, jest godności godny? I czy każdy, kto ma poczucie godności, powinien być darzony szacunkiem? Czy każdy ma godność czy tylko niektórzy? Czy jest ona dana czy zadana?

Musimy wyróżnić co najmniej trzy pojęcia godności:

- godność osoby (człowieka, ludzka),
- godność osobista,
- poczucie godności.

„Godność człowieka” to pojęcie teologiczne, filozoficzne i polityczne. Pojawilo się ono wraz z chrześcijaństwem i uniwersalistycznym poglądem na naturę ludzką. Godność w tym znaczeniu jest wartością niestopniowalną, nieprzechodnią, nieutralną. Nie zależy od zasług moralnych, od pozycji, od szacunku innych, od sytuacji prawnej, przywilejów etc. Każdy jako człowiek posiada godność. Godność tak rozumiana jest racją dla praw człowieka. „Każda istota ludzka, choćby najbardziej upośledzona, ma prawo do pewnego szacunku ze względu na swoje człowieczeństwo” – twierdził Kant. Godność ludzka implikuje równość określoną bezwzględny wymogiem traktowania wszystkich, w każdych okolicznościach, w pewien szczególny, ograniczający dowolność sposób; i to nie dlatego, że ludzie z jakichś względów na takie traktowanie zasługują, lecz po prostu dlatego, że są ludźmi. Godność w tym znaczeniu posiadają wszyscy: nauczyciele, rodzice, jak również dzieci. Bo dzieci mają prawa.

Zupełnie odmienny sens ma „godność” umieszczana w kontekście „poczucia”. Poczucie godności to określenie subiektywne i psychologiczne. Poczucie godności ma każdy, kto wie, że je ma, niezależnie od tego, co sądzą na ten temat inni. Psychologowie twierdzą, że poczucie to – równoważne szacunkowi wobec samego siebie i poczuciu własnej wartości – jest jedną z najważniejszych potrzeb człowieka. W tak zwanej piramidzie Masłowa występuje następująca hierarchia potrzeb:

- potrzeba samorealizacji,
- potrzeba uznania i godności,
- potrzeba przynależności,
- potrzeba bezpieczeństwa,
- inne potrzeby psychologiczne.

Niemal w każdej sytuacji jednostka stara się potrzeby te zaspokoić. Potrzeba zaspokojenia poczucia godności staje się szczególnie widoczna w sytuacjach ekstremalnych: zniewolenia, ograniczenia wolności, upokorzeń itp. Poczucie godności wzmacnia się, gdy jednostka postępuje zgodnie z ustalonym przez siebie lub przez otoczenie wzorcem („ja idealne”).

Poczucie godności jest, rzecz jasna, potrzebą zależną od okoliczności i kondycji psychicznej jednostki. Można bowiem zachować poczucie godności zarówno przez zachowania kompensacyjne, czyny heroiczne, jak również – o co zawsze najprościej – przez zawarcie kompromisu i przewartościowanie (świadome lub nie) oceny sytuacji, która pierwotnie była dysharmonijna względem naszego poczucia własnej wartości, lub przez zmianę wymogów stawianych samemu sobie.

Wiadomo wszakże, że człowiek, który ma poczucie godności, nie zawsze musi być człowiekiem godnym i zasługującym na szacunek. Nie każdy, kto ma szacunek do samego siebie, na szacunek taki ze strony innych zasługuje.

Niezbędnym się więc wydaje wprowadzenie trzeciego znaczenia pojęcia godności (niezależnego od dwóch pozostałych), a mianowicie pojęcia godności osobistej.

Wartość godności osobistej związana jest z istnieniem pewnego standardu oceny, niezależnego od prywatnych opinii, ale również niekoniecznie powszechnego, standardy te ukształtowane są bowiem przez tradycję i historię; dają się tedy ograniczyć do określonych kultur czy społeczeństw. Kim jest człowiek godny w kulturze polskiej?

Jest to ktoś, kto:

- nie zwraca uwagi na doraźne korzyści;
- nie jest podatny na przekupstwo, manipulację;
- postępuje zgodnie z systemem własnych wartości;
- umie bronić własnej tożsamości i indywidualności;
- jest wierny sobie;
- jest odpowiedzialny w swoich działaniach;
- jest bezinteresowny;
- jest powściągliwy;
- zawsze postępuje w sposób wzbudzający szacunek ludzi godnych szacunku;
- zachowuje się w sposób nieco wzniosły, nieprzystępny i nienaganny.

Wartość ta ma znaczenie nie tylko moralne, ale i prakseologiczne: wpływa na skuteczność działania. Różne grupy zawodowe wpisują wymóg godnego zachowania w swoje standardy zachowań, ponieważ pracownik, który je spełnia – poprzez szacunek, który budzi – jest bardziej skuteczny w tym, co robi, a jego postawa wzmacnia prestiż całej grupy zawodowej.

W pracy zawodowej godność osobista bywa jednak konfliktowa. Nauczyciel posiadający godność osobistą będzie mniej chętnie wchodził w kompromisy (nawet słuszne), może mieć też niższy poziom solidarności czy lojalności zawodowej.

Z drugiej strony tak rozumiana godność osobista buduje silne autorytety, na które młodzież chętnie się orientuje.

Problemy do dyskusji:

- Na czym polega zawodowa godność? Czy nakłada ona na nauczyciela tylko obowiązki właściwego postępowania, czy również wiąże się z określonymi roszczeniami (np. płacowymi)?
- Czy sądzisz, że „nauczyciel” to brzmi dumnie? Jakie prawa wiążą się z pojęciem godności zawodowej?

- Co chroni, a co zagraża godności zawodowej? Jakie prawa własne i jakie obowiązki państwa powinny wzmacniać poczucie godności?

W kwestii sprawiedliwości i równości

Sprawiedliwość ma swoje dwa oblicza i dwie warstwy. Odkrył je już Arystoteles, pisząc o sprawiedliwości legalnej (retrybutywnej) odnoszącej się do podziału kar i nagród oraz sprawiedliwości dystrybtywnej odnoszącej się do podziału różnych dóbr. Oceny i kwalifikacje też są dobrami w tym znaczeniu. Jak je przydzielać: według efektów pracy czy według wkładu pracy? Czy sprawiedliwie traktować, to znaczy traktować równo, wszystkich tak samo? Czy sprawiedliwość zawsze znaczy bezstronność?

Rozwój szkolnictwa idzie niewątpliwie w kierunku obiektywizacji standardów ewaluacji. Sprawiedliwe ocenianie to ocenianie bezstronne i zależne od efektów pracy ucznia. Czy jednak zawsze? W społeczności czy w środowisku, w którym obserwuje się duże rozwarstwienie ekonomiczne, „bezstronne” ocenianie bywa niesprawiedliwe: niektórym uczniom znacznie trudniej znaleźć dostęp do kanałów wiedzy, inni mają go bez najmniejszych problemów. W ocenianiu ze względu na efekty pracy pomija się ważny czynnik wychowawczy, a mianowicie pracę samego ucznia, jego zaangażowanie, wolę wiedzy, upór i systematyczność. A są to cechy, które powinny być nagradzane. Nauczyciele jednak często nie mają żadnych możliwości uzyskania wiedzy, jaki wkład pracy poniósł uczeń, więc dla wielu ocena według efektów jest bardziej bezstronna.

Jednak niezależnie od tego, którą z zasad sprawiedliwości dystrybucyjnej uznamy za ważną, jeszcze bardziej ważne jest, byśmy ją sprawiedliwie stosowali. Tu bezstronność odgrywa fundamentalną rolę. Jeśli oceniamy według efektów pracy, wszystkich powinniśmy w ten sposób oceniać. Jeśli według wkładu pracy – podobnie. Nie jest rzeczą sprawiedliwą wyróżnianie niektórych uczniów z powodów emocjonalnych czy związanych z ich osobowością. W każdym razie nie wtedy, gdy wystawiane są stopnie i dokonywana kwalifikacja.

Sprawiedliwie oceniając, nauczyciel powinien pamiętać także o równym traktowaniu, ale równe nie zawsze znaczy takie samo. Traktować innych równo to nie zawsze znaczy – identycznie.

Każdy, kto posiada dzieci, i każdy nauczyciel wie, że równa troska wymaga czasem różnego podejścia do dziecka, czy młodego człowieka/młodej dziewczyny. Niektórzy potrzebują większej uwagi i znacznie większej pomocy, aby rozwinąć zdolności i wykorzystać szanse, które dla innych dostępne są bez problemu. Grupa uczniów/uczennic to przede wszystkim grupa bardzo zróżnicowanych osób. I o ile w dystrybucji ocen powinniśmy się kierować raz obraną zasadą spra-

wiedliwości dystrybucyjnej, o tyle w pracy codziennej powinniśmy przynajmniej starać się widzieć różnice i pomagać tym, którzy znajdują się w gorszym położeniu nie ze swojej winy. Trzeba też pamiętać, że młodzi ludzie są niesłuchanie wrażliwi (często nadwrażliwi) na wszelkie formy ewaluacji zarówno merytorycznej i psychologicznej, jak też społecznej i kompetencyjnej. Zależy im na rzetelności, sprawiedliwości, bezstronności, ale zarazem na indywidualnej trosce. Nauczyciel musi nauczyć się godzić dwa skrajne roszczenia: jak być bezstronnym, a zarazem responsywnym na potrzeby i oczekiwania jednostkowe.

Polska jest najbardziej homogenicznym krajem w Europie. Problemy różnorodności, pluralizmu, multikulturowości nie są tutaj tak eksponowane jak w krajach, które są zróżnicowane kulturowo, etnicznie, rasowo, religijnie. W Polsce mamy duże zróżnicowania społeczne, ale prawie żadnych związanych z odmiennością etniczną czy religijną. Ale też trzeba pamiętać, że problemy związane ze zróżnicowaniem mogą się wkrótce pojawić. Czy szkoła i nauczyciele są przygotowani na edukację i wychowanie multikulturowe? Czy będą potrafili przeciwdziałać stereotypom i wykluczeniu?

A czy już dziś potrafią przeciwdziałać stereotypom, od których roją się podręczniki i programy szkolne?

Mimo podpisania wielu światowych deklaracji (ONZ) i dokumentów europejskich dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji i wykluczeniu, polski system edukacji ciągle reprodukuje stereotypy związane z płcią. Widać to nie tylko w podręcznikach, w których dziewczęta ukazywane są w tradycyjnych rolach, jako osoby posłuszne i przeznaczone do funkcji mniej publicznych i wiązanych z prestiżem, ale również w stosunku nauczycieli do samych uczniów. Dziewczęta są często inaczej traktowane (wykonują więcej czynności usługowych), mniej liczy się na ich aktywność w obrębie pewnych przedmiotów, uprzywilejowuje się chłopców w dostępie do boisk etc.

Problemy do dyskusji:

- Jaka ewaluacja (uczniów i nauczycieli) i z jakich powodów wydaje się być najbardziej sprawiedliwa?
- Czy nauczyciel powinien różnicować swój stosunek do uczniów/uczenic w zależności od tego, w jakim znajdują się położeniu (ekonomicznym, egzystencjalnym)?
- Czy kwestia wyrównywania szans uczniów/uczennic jest obowiązkiem nauczyciela czy poza formalnym wymogiem?
- Czy w podręcznikach i programach szkolnych znajdują się jakieś stereotypy, czy należy to zmienić?

- Czy nierówność w traktowaniu dziewcząt i chłopców jest widoczna w szkole? Jak temu zaradzić i czy trzeba to robić?

W kwestii solidarności i prestiżu zawodu

Pojęcie solidarności, zwłaszcza w Polsce, jest ogromnie popularne. Solidarność wzrusza, przywołuje dobre historyczne wspomnienia, nawiązuje do pewnej zadomowionej w polskiej mentalności wspólnotowej sprawiedliwości. Czym jednak jest solidarność? Można ją zdefiniować jako rodzaj więzi emocjonalnej, która powstaje w obrębie różnych wspólnot, w sferze publicznej lub zawodowej, a której celem jest obrona określonych wartości lub interesów. W czasach greckich i rzymskich więzią taką była przyjaźń. W czasach rewolucji francuskiej – braterstwo. Dziś, wydaje się, jest nią solidarność. Solidarność stanowi ważny rodzaj zawodowej więzi. Mówimy o solidarności związkowców, nauczycieli, lekarzy, polityków, sędziów. Solidarność jest bardzo ważna, wzmacnia więzi, poczucie wspólnotowej wartości, wzajemną pomoc i zaufanie, jak również prestiż. Bywa jak opoka. Ale trzeba też pamiętać, że ma ona również swój negatywny aspekt.

Zła solidarność to taka, która chroni „kolegów”/„koleżanki” tylko dlatego, że pracują razem. Odróżnienie dobrej i złej solidarności zawodowej jest niezbywalnym warunkiem spójności społeczeństwa obywatelskiego i jakości jego kapitału społecznego. Bo solidarność może budować kapitał społeczny, ale może go niszczyć, może przekładać się na relacje wzajemnego zaufania, wzajemnej pomocy, współpracy, ale może to czynić w celu, który prestiż danego zawodu koroduje. Musimy budować więzi, musimy mieć do siebie wzajemne zaufanie, musimy się jakoś lubić lub umieć dochodzić do wzajemnych kompromisów, musimy sobie pomagać, musimy czegoś od siebie oczekiwać i wiązać ze sobą jakieś nadzieje, musimy budować przyszłość i widzieć jej wizję w jakiejś utopijnej, wyobrażonej wspólnotcie. Tak rozumiem funkcje solidarności i oceniam je jako bardzo ważne zarówno dla życia jednostek, jak i dla życia wspólnoty. Solidarność jest ważna zwłaszcza w czasach kryzysu, gdy sypią się struktury ekonomiczne i poczucie indywidualnej niezależności. Wtedy potrzeba społecznego wsparcia, wzajemnej pomocy, poczucia solidarności – to znaczy świadomości, że wszyscy żyjemy we wzajemnych zależnościach i że mój los zależny jest od losu, pomocy, wrażliwości i możliwości innych, połączonych wspólną wizją wyobrażonej wspólnoty. Jak to robić? Solidarność nie jest cechą wrodzoną, nie stanowi ona integralnego elementu określonych zawodów (a innych nie).

Solidarność to pewna nabyta praktyka, to zbiór umiejętności, które można ćwiczyć i doskonalić. Czego nam trzeba, by wzmocnić solidarność? Należy rozwijać umiejętność komunikacji i to zarówno problemów, emocji, interesów, kon-

fliktów. Należy również umieć podjąć debatę, prowadzić dialog, znaleźć kompromis, narzędzia wzajemnej pomocy i nie bać się prosić o wsparcie.

Problemy do dyskusji:

- Jaką wartość ma solidarność zawodowa?
- Czy znane ci są przypadki złego jej wykorzystywania?
- Jak przeciwdziałać złej solidarności i wpływać na prestiż zawodowy? W Polsce istnieje duża niechęć do „donosicielstwa”, kolegów/koleżanki najczęściej się „kryje”, ujawnianie przypadków niewłaściwego zachowania, a nawet korupcji, jest traktowane negatywnie. Jak wykształcić obowiązek reagowania na zło, który nie niszczyłby solidarności, ale który budowałby prestiż?

W kwestii przemocy, alienacji i zachowań korupcjogennych

211

Nauczyciel styka się z coraz częściej z przemocą i zachowaniami, których nie rozumie. Młodzież uczestniczy w coraz większej liczbie „światów” (najczęściej wirtualnych), w których się zdomawia i które są dla niej punktem odniesienia. Mamy do czynienia z niespotykaną w innych pokoleniach alienacją młodych ludzi. Szkoła staje się więc innym środowiskiem, niż była kiedyś. Bardziej obcym zarówno dla młodzieży, jak i dla nauczycieli. Nauczyciele tego nie zmieniają, jednak nie wystarczy się do tej sytuacji po prostu dostosować, trzeba na nią wpływać, by zmiany w obrębie naszej kultury (np. kultury czytania, współuczestnictwa, a zwłaszcza aktywności społecznej i obywatelskiej) nie były negatywne.

Solidarność zawodowa, dobrze pojęta, bywa pomocna w rozwiązywaniu wielu problemów, z którymi coraz częściej ma do czynienia nauczyciel, takich właśnie jak: alienacja uczniów, wzajemna wrogość, czy coraz częstsze przypadki przemocy. Nauczyciel powinien być przygotowany na takie sytuacje, zwłaszcza zaś mieć w swoim zasięgu pomoc, wsparcie, radę.

Być może w każdej szkole lub w kuratorium mogłoby istnieć jakieś „ciało doradcze” (kolegialne, dobrowolne, złożone z psychologów, terapeutów, kulturoznawców), gdzie takie problemy będą zgłaszane, wspólnie omawiane i – przy wymianie doświadczeń – wspólnie rozwiązywane. Ważne jest, by nauczyciel nie pozostał ze swoim problemem sam. Ważna jest też jednoś środowiska – jego opinii, sposobów postępowania, metod prewencji i szybkiego reagowania.

W każdym środowisku zawodowym powinno istnieć ciało, które będzie nie tyle przeciwdziałało powstawaniu tego rodzaju problemów (bo zapewne nie da

się tego zrobić), ile co najmniej doradzało, jak je rozwiązać. Zadaniem tego ciała powinno być również przeciwdziałanie zachowaniom korupcyjnym, czyli przyjmowaniu „darów wdzięczności” rodzicielskiej (do jakiej sumy dar jest spontanicznym wyrazem wdzięczności, a od jakiej ma znamiona korupcyjne), czy też ustalanie zasad niezbędnych do tego, by pozalekcyjna pomoc niektórym uczniom nie miała charakteru korupcyjnego.

Problemy do dyskusji:

- Jakie są najważniejsze problemy wychowawcze szkoły? Jaki jest stopień trudności tych problemów? Kto powinien je rozwiązywać?
- Czy w szkołach istnieje praktyka powiadamiania o problemach, które stwarza młodzież, czy nauczyciel jest zdany sam na siebie?
- Kto ponosi odpowiedzialność za przemoc w szkole, tylko jej sprawcy?

W kwestii konfliktów lojalności i odpowiedzialności

Nauczyciel nader często staje wobec problemu konfliktów lojalności. Powinien być lojalny wobec swoich własnych zadań edukacyjnych, wobec kolegów/koleżanek, wobec władz szkoły, wobec rodziców, wobec społeczeństwa, wreszcie wobec siebie (nie jest bowiem dobrze, by ktokolwiek wykonywał swój zawód w niezgodzie z samym sobą). Jak lojalności porządkować i jak postępować, gdy wchodzą one ze sobą w konflikt?

Część tych problemów rozwiązuje zapewne ustawa o zawodzie nauczyciela – Karta Nauczyciela. Nauczyciel jest obowiązany realizować program szkolny, być posłuszny władzy i przełożonym, a jednocześnie responsywny wobec roszczenia rodziców oraz potrzeb uczniów i uczennic.

Rozwiązując problem konfliktu lojalności, można sięgnąć do historii tego zawodu. Nauczyciel pierwotnie był w relacji z samym uczniem. To uczeń, jego dobro, interesy, potrzeby, prawa są i powinny być najważniejsze dla nauczyciela. Nauczyciel ma mu przekazać wiedzę i ukształtować w nim osobę, która będzie mogła swobodnie korzystać z praw i możliwości, jakich dostarcza nowoczesne państwo. W tym zakresie, w jakim nauczyciel jest autorytetem kompetencyjnym, jest on suwerenny nawet wobec rodziców. Lojalność wobec rodziców jest więc podrzędna wobec lojalności wobec dobra ucznia/uczennicy.

Ważna jest też lojalność wobec innych nauczycieli i władzy szkoły. Edukacja nie jest wszak przedsięwzięciem indywidualnym, szkoła to żywe zbiorowe ciało poddane różnym regułom, w którym obowiązywać musi pewien ład i pewna hierarchia. Jej przestrzeganie jest niezbędne do skutecznego funkcjonowania szkoły.

Uczeń i uczennica szykują się do funkcjonowania w obrębie większej społeczności, a więc umiejętności podporządkowania i współpracy wydają się równie ważne jak ochrona indywidualnych predyspozycji i twórczych umiejętności.

Źle się dzieje, jeśli w szkole układy władzy i zależności nie są jawne. To znaczy, gdy w jakiejś klasie władza uczniów jest silniejsza niż nauczyciela, a w obrębie ciała pedagogicznego władza jakiejś grupy bardziej znacząca niż władza dyrekcji. Stosunki władzy, wzajemnych zależności powinny być klarowne i przejrzyste. Dobrze by były, gdyby ich hierarchia wsparta była merytorycznym i pedagogicznym autorytetem każdego z uczestników szkolnej wspólnoty.

Problemy do dyskusji:

- Jakie lojalności są najważniejsze? Co robić, gdy lojalność wobec uczniów wchodzi w konflikt z lojalnością wobec rodziców?
- Wobec kogo jest przede wszystkim odpowiedzialny nauczyciel?
- Jakie są konflikty światopoglądowe w środowisku nauczycielskim? Jak je rozwiązywać?
- Czy nauczyciel powinien ujawniać swoje przekonania (w zgodzie z własnym sumieniem), czy starać się być maksymalnie neutralnym światopoglądowo?

W kwestii szkoły – uczyć a wychowywać: ku czemu?

Wiemy, czego szkoła powinna uczyć i czego powinien nauczać nauczyciel, ale ku czemu szkoła powinna wychowywać i jakimi ideami ma kierować się nauczyciel, wychowując? By odpowiedzieć na te – bodaj najważniejsze – pytania, potrzebna jest nam pewna wizja przyszłości i pewna wspólnotowa utopia. Kim powinien być przyszły obywatel? W jakim społeczeństwie chcielibyśmy żyć? W społeczeństwie ludzi szanujących tradycję czy wpatrzonych w przyszłość, ludzi zindywidualizowanych czy kooperatywnych, wolnych czy raczej posłusznych, pracowitych czy twórczych, otwartych, kosmopolitycznych czy patriotycznych? Ludzi szanujących indywidualną wolność czy wspólnotowe więzi? Propaństwowców czy zwolenników społeczeństwa obywatelskiego? Ludzi szeroko wykształconych czy wąsko wyspecjalizowanych?

Niełatwo odpowiedzieć na te pytania. Już Kant twierdził, że nie ma dwóch równie trudnych sztuk, jak sztuka rządzenia i sztuka wychowania.

W wielu krajach przez długie lata toczyła się debata na temat kierunków współczesnej demokratycznej edukacji. Nie sposób dyskusji tych omawiać. Zwróć tylko uwagę na pewną propozycję, którą sformułowała wielka polska

uczona Maria Ossowska. Zaraz po wojnie, w 1945 r., zbudowała wzorzec obywatela, który w jej przekonaniu powinien stać się celem i ideałem demokratycznej edukacji. Oto on.

Obywatel powinien, po pierwsze, posiadać aspiracje perfekcjonistyczne i rozwijać je w wieku szkolnym, bo tylko wtedy objawiamy chęć pracy nad sobą oraz potrzebę zmiany świata.

Po drugie, obywatel powinien posiadać otwarty umysł: „trzeba chłonać nowe rzeczy i poddawać rewizji swoje poglądy, zwłaszcza jeżeli uległy zmianie fakty, na podstawie których poglądy te ukształtowały się”. Otwartości umysłu przeciwstawia się nie „mocny kręgosłup”, lecz „twardy łeb”.

Po trzecie, by zmieniać świat, trzeba mieć nie tylko otwarty umysł, ale i dyscyplinę wewnętrzną, zdolność do długodystansowego wysiłku, by przeprowadzić jakiś plan działania, podporządkowując rzeczy mniej ważne ważniejszym. „Dyscyplina ta jest zawsze dyscypliną w imię czegoś”, co zakłada jakąś hierarchę wartości.

Jednak przywiązanie do pewnej hierarchii wartości powinno łączyć się (po czwarte) z tolerancją, rozumianą jako umiejętność szanowania cudzych potrzeb, zachowań, opinii, których nie dzielimy. Tolerancja nie oznacza jednak obojętności wobec zła czy lekceważenia innych. Człowiek tolerancyjny nie jest indyferentny, ale rozumie prawo do wolności innych, a gdy walczy z tym, co uważa za złe lub szkodliwe, „nie działa na podstawie zgorszenia, surowych potępień czy nienawiści, ale działa z powodu przywiązania do tego, co uważa za słuszne; na podstawie takiej, a nie innej wizji świata, do której zmierza”.

Po piąte, obywatelowi potrzebna jest odwaga cywilna. „Ileż to razy – pisze Ossowska – lęk przed utratą popularności czy obawa narażenia się komuś działały jako siły konserwatywne, podtrzymujące zakorzenione przesady, które trzeba było mieć odwagę naruszyć (...) Ktoś, kto jest odważny, ryzykuje coś, a ryzykować musi wszak zawsze w imię czegoś. Woli narazić swoje stanowisko, niż dłużej patrzeć w milczeniu na nieprawości, które się dookoła dzieją; woli naruszyć swój święty spokój, niż być biernym świadkiem cudzej krzywdy”.

Kolejna cecha to uczciwość intelektualna, czyli szerszej – zdolności do myślenia bezlitosnego dla przesądów, dętych autorytetów, ustalonych instytucji i wygodnych przyzwyczajęń. Człowiek myślący to człowiek krytyczny, a krytycyzm – według niej – to „odporność na odurzanie” i domaganie się, w każdej spornej kwestii, uzasadnień.

Obywatel powinien też być odpowiedzialny za słowo, mieć poczucie humoru, wrażliwość, przede wszystkim zaś być kimś uspołecznionym, czyli posiadać kwalifikacje i umiejętności przyczyniające się do zgodnego współżycia. Ale to nie wszystko: obywatel powinien być aktywny tak, by skutecznie wpływać

na społeczność, ulepszając warunki życia i współpracy. Obywatel – mówiąc metaforycznie – to taki tkacz, który buduje więzi wzajemnego zaufania, dzięki którym można dobrze żyć, czuć się bezpiecznym wśród ludzi równych sobie i wzajem pomocnych.

55 lat po skreśleniu tego wzorca przez Ossowską nie mamy żadnych wątpliwości, jak niedościgłym i trudnym jest do osiągnięcia. Polska ma dziś najniższy kapitał społeczny w Europie. Nasze więzi społeczne są słabe. Nie angażujemy się w życie lokalne, w działania polityczne, społeczne, w wolontariat. Społeczność obywatelska aktywizuje się wyłącznie w momencie zagrożenia. A nie w życiu codziennym. To również, a może przede wszystkim, wina polskiego systemu edukacji i wychowania. I trzeba to zmienić.

Pytania do dyskusji:

- Ku czemu powinna wychowywać szkoła? Kim ma być przyszły obywatel? Jakie umiejętności powinien posiadać?
- Jakie działania edukacyjne należy podjąć, by wzmacniać kapitał społeczny? Czy poziom wiedzy przekłada się na umiejętności obywatelskie?
- Czy kształtowanie cnót obywatelskich jest zadaniem szkoły? Jak to robić?
- Co ważniejsze: wychowanie ku tradycji czy wychowanie ku nowoczesności?
- Jak pogodzić wartości patriotyczne z poczuciem przynależności do wspólnoty, która przekracza państwo narodowe (UE)?

Etyka jest ważnym elementem naszego życia. Jej standardy, nasza wrażliwość, wzajemny szacunek i tolerancja, wreszcie wiedza etyczna świadczą o poziomie rozwoju cywilizacyjnego i wzajemnego zaufania. Jednak etyka to nie tylko zbiór określonych norm, wartości czy cnót przedstawionych w koherentnym systemie. Etyka to żywa świadomość, to myślenie, dialog, proces przyswajania określonych standardów, a czasem usprawiedliwionego wycofywania się z nich. Nigdy nie możemy powiedzieć, że jesteśmy doskonali, że wiemy wszystko, że godząc się na pewne normatywne wymagania lub składając określone aksjologiczne deklaracje – „załatwiliśmy sprawę”. Nie. Etyka to zbiór drogowskazów, których treść powinniśmy rozumnie interioryzować, czynić ją przedmiotem wzajemnych ustaleń, a przede wszystkim myślenia. Tak. Myślenia. Bo jeśli zastanowimy się, jakie są przyczyny zła, którego tak wiele jest na świecie, to niewątpliwie najbardziej trwałymi spośród nich są: bezmyślność, głupota, bierność, ślepe posłuszeństwo i hipokryzja. Myślenie – tak uważał Sokrates – chroni przed złem. A ochrona ta jest owym ważnym minimum, które możemy uzyskać, wspólnie pracując nad etyką.

DEKLARACJA ETYKI NAUCZYCIELA. PROJEKT

WSTĘP

Szkoła jest miejscem ścierania się światopoglądów i postaw, racji i interesów – indywidualnych i grupowych, różnych koncepcji edukacji i poglądów na rolę systemów oświatowych. Choćby z tego powodu rozwiązywanie konfliktów i dylematów powinno znajdować się na szczycie listy celów uczenia się i nauczania.

Rozpoczynając prace nad zagadnieniem etyki zawodowej, mieliśmy ambicję stworzenia dokumentu na kształt kodeksu. Dzięki porzuciliśmy ten zamiar, kierując się ku zaproponowaniu instrumentu, który w większym stopniu służyć będzie namysłowi i refleksji. Zmianie uległy też pewne sformułowania, stąd różnice między tymi, do których odwoływali się Marta Ziemska, czy Tomasz Garstka, a umieszczonymi w tym miejscu.

W ten sposób powstał projekt „Deklaracji etyki nauczyciela”, której każdy zapis powinien być odniesiony do konkretnej sytuacji, poddany wewnętrznej dyskusji lub stać się impulsem do samokształcenia, albowiem, jak mówi Zygmunt Bauman: „[o]dpowiedzialność moralna jest najbardziej osobistą i niezbywalną z ludzkich wolności oraz najcenniejszym z ludzkich praw. Nie można jej człowiekowi odebrać, nie można podzielić się nią z drugim człowiekiem, nie można przekazać jej innemu, oddać w zastaw czy na przechowanie. Odpowiedzialność moralna jest bezwarunkowa i nieskończona, a objawia się w ciągłym niepokoju, że objawia się niedostatecznie”. (Etyka ponowoczesna, 388:2012)

NORMY OGÓLNE DOTYCZĄCE ZAWODU NAUCZYCIELA

1. Nauczyciel powinien stać na straży rzetelnej wiedzy, jej postępu, prawdy naukowej i osobistej prawdomówności.
2. Nauczyciel powinien być przede wszystkim autorytetem kompetencyjnym, jednak powinien również posiadać i doskonalić swoje umiejętności dydaktyczne, pedagogiczne oraz wiedzę etyczną.

3. Nauczyciel powinien znać i stosować w swojej pracy nowoczesne standardy nauczania i czuć się współodpowiedzialnym za procesy wychowawcze.
4. Nauczyciel powinien stale doskonalić własne kwalifikacje i kompetencje zawodowe. Powinien starać się dostosowywać swoją wiedzę i umiejętności pedagogiczne do najlepszych standardów nauki, dydaktyki i pedagogiki.
5. Nauczyciel powinien być rzetelny w procesach nauczania, powinien zachować neutralność światopoglądową oraz być bezstronnym w ocenianiu. Wszelkie formy indoktrynacji (politycznej, religijnej, ideologicznej) są niedopuszczalne w zawodzie nauczyciela.
6. Nauczyciel powinien troszczyć się o przestrzeganie praw człowieka i ich popularyzację wśród uczniów.

NORMY ODNOSZĄCE SIĘ DO GODNOŚCI ZAWODOWEJ

1. Nauczyciel powinien zachowywać się w sposób godny, to znaczy troszczyć się o prestiż własny, prestiż szkoły i systemu edukacji w ogólności.
2. Nauczyciel powinien unikać sytuacji obyczajowych, w których jego godność oraz godność zawodu mogą zostać narażone na szwank.

NORMY ODNOSZĄCE SIĘ DO SOLIDARNOŚCI I PRESTIŻU ZAWODU

1. Nauczyciele powinni wzajemnie się szanować, wspierać, pomagać sobie i wymieniać się doświadczeniami. Solidarność zawodowa pełni funkcje indywidualne (wspiera poczucie zawodowej przynależności) oraz prestiżowe (zawody wsparte na tradycji i solidarności cieszą się większym szacunkiem – co ma znaczenie prakseologiczne).
2. Nauczyciele powinni wystrzegać się zachowań, których celem jest ukrywanie niekompetencji kolegów i koleżanek oraz ich zawodowej nieudolności.
3. Nauczyciele powinni chronić się wzajemnie przed mobbingiem, molestowaniem, osamotnieniem oraz wypracować procedury „szybkiego reagowania” w wypadku zajścia tych negatywnych zjawisk.
4. Nauczyciele, zarówno w szkole, jak i poza szkołą, w miejscach publicznych, powinni przestrzegać norm obyczajowych, których celem jest wzmocnienie dobrego wizerunku zawodowego.

NORMY ODNOSZĄCE SIĘ DO RELACJI Z WŁADZAMI

1. Nauczyciel powinien przestrzegać zapisów ustawy o systemie oświaty oraz ustawy Karta Nauczyciela, powinien znać i wykonywać swoje obowiązki oraz harmonijnie współdziałać z władzami szkoły.
2. Nauczyciel nie ma obowiązku wykonywania poleceń, które są niezgodne z jego uzasadnionym stanowiskiem moralnym, a które wykraczają poza obowiązki nauczyciela, wyrażone w ustawie o systemie oświaty i ustawie Karta Nauczyciela.
3. Władze szkolne nie powinny dopuszczać do sytuacji będących dla nauczyciela źródłem konfliktu lojalności i konfliktu obowiązku.
4. Nauczyciel ma prawo zrzeszać się w związkach zawodowych, wpływać na politykę szkoły oraz domagać się godziwej płacy za dobrą pracę.

NORMY ODNOSZĄCE SIĘ DO RELACJI Z RODZICAMI

1. Nauczyciel powinien współpracować z rodzicami, przede wszystkim respektować ich prawo do informacji o szkolnych postępach i problemach uczniów i uczennic.
2. Nauczyciel powinien zachęcać rodziców do współkształtowania polityki szkoły.
3. Nauczyciel powinien być przygotowany do objaśniania rodzicom racji stojących za decyzjami merytorycznymi związanymi z procesem kształcenia i wychowania, za swoimi decyzjami dotyczącymi doboru treści programowych, metod nauczania i ewaluacji.
4. W wypadku konfliktu interesów nauczyciel powinien kierować się przede wszystkim dobrem i interesem uczniów i uczennic.

NORMY REGULUJĄCE RELACJE Z UCZNIAMI I UCZENNICAMI

1. Nauczyciel powinien szanować podmiotowość uczniów i uczennic, ich prawa oraz znać i stosować w praktyce Konwencję Praw Dziecka ONZ.
2. Nauczyciel powinien stosować jawne zasady sprawiedliwości przy ewaluacji uczniów i uczennic, powinien traktować ich równo, ale zarazem z empatią, przeciwdziałając wykluczeniu i odrzuceniu.

3. Relacje nauczyciela z uczniami i uczennicami powinny opierać się na wzajemnym zaufaniu, harmonii, ale jednocześnie na autorytecie tego pierwszego.
4. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów i uczennice do rozwijania własnej indywidualności, jednak powinien też przygotowywać ich do życia w demokratycznej wspólnocie opartej na wartościach.
5. Nauczyciel powinien starać się, by uczniowie i uczennice, wśród których pracuje, przestrzegali zasad wzajemnego szacunku, równości, tolerancji i by mieli szacunek do kulturowej, etnicznej, religijnej, światopoglądowej różnorodności.
6. W wypadku konfliktów i przemocy wśród uczniów i uczennic lub innych kłopotów wychowawczych nauczyciel powinien mieć możliwość skorzystania z pomocy władz szkoły, innych nauczycieli lub instytucji specjalnie do tego powołanych.

Czytanka: o edukacji

Marta Abramowicz – edukatorka, badaczka, reporterka. Ekspertka w dziedzinie przeciwdziałania dyskryminacji, autorka wielu badań i ekspertyz traktujących o tej problematyce (m.in. redaktorka raportu „Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w polskiej szkole”). Zawsze najbliżsi byli jej wykluczeni, dlatego wciąż szuka sprytnych sposobów na zmianę świata. Jej najnowsza książka „Zakonnice odchodzą po cichu” opowiada o zakonnicach, które musiały zacząć nowe życie. Szkoła, która ukształtowała Martę Abramowicz, to I Społeczne Liceum Ogólnokształcące w Warszawie od nazwy ulicy, przy której się znajdowało, zwane „Bednarską”.

Sławomir Broniarz – nauczyciel, historyk, od 1998 r. prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego, największej i najstarszej organizacji związkowej w Polsce. Inicjator wielu akcji związkowych i społecznych, m.in.: Paktu dla Edukacji, Edukacyjnego Okrągłego Stołu, obywatelskiej inicjatywy na rzecz upowszechnienia edukacji przedszkolnej „Przedszkole dla każdego” (2010), obrony publicznej edukacji.

Od 2001 r. członek Trójstronnej Komisji ds. Społeczno-Gospodarczych, a obecnie Rady Dialogu Społecznego, która zastąpiła Komisję Trójstronną. Od 2007 r. członek Zarządu Europejskiego Komitetu Związków Zawodowych Oświaty i Nauki – europejskiej struktury Międzynarodówki Edukacyjnej, od 2011 r. członek Zarządu Światowego Międzynarodówki Edukacyjnej, reprezentujący nauczycielskie związki oświatowe z Europy Środkowo-Wschodniej. Międzynarodówka Edukacyjna jest światową federacją 400 związków oświatowych, reprezentujących ponad trzydzieści milionów nauczycieli w stu siedemdziesięciu dwóch krajach i terytoriach. Członek Europejskiego Komitetu Społeczno-Ekonomicznego.

Anna Dzierzgowska – prowadzi Społeczny Monitor Edukacji, współpracuje z fundacją Feminoteka. Współautorka m.in. raportu krytycznego „Ślepa na płeć. Edukacja równościowa po polsku”. Doktorantka w Szkole Nauk Społecznych PAN, absolwentka Szkoły Praw Człowieka Fundacji Helsin-

skiej; działa w Amnesty International, w zespole edukacji praw człowieka. Współautorka nagrodzonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej programu nauczania przedmiotów humanistycznych oraz cyklu podręczników do gimnazjum „Świat człowieka”.

Tadeusz Gadacz – profesor, filozof, religioznawca, dyrektor Instytutu Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, gdzie kieruje również Katedrą Historii i Filozofii Nowożytnej. Wiceprzewodniczący Rady Naukowej Instytutu Myśli Józefa Tischnera, koordynator nauk humanistycznych Wielkiej Encyklopedii Powszechnej PWN, członek zespołu redakcyjnego miesięcznika „Znak”, redaktor serii „Klasyki Filozofii” Wydawnictwa IFiS PAN, członek zespołu redakcyjnego „Studiów z Filozofii Niemieckiej” Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Autor wielu książek, w tym m.in.: „Filozofia człowieka jako filozofia losu” (2000), „O umiejętności życia” (2002), „Bóg w filozofii XX wieku” (2007), „O ulotności życia” (2008).

Tomasz Garstka – psycholog-praktyk, prowadzi warsztaty umiejętności psychospołecznych, pracuje z pacjentami, działa w fundacji „Wsparcie i Rozwój”. Autor artykułów (m.in. w „Głosie Nauczycielskim”) oraz książek o tematyce psychologicznej dla nauczycieli. Współautor programów nauczania i podręczników do nauki wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie z lat 2001–2003. Jest też członkiem Klubu Sceptyków Polskich, którego celem jest działanie na rzecz popularyzacji rzetelnej empirycznej wiedzy naukowej i związanej z nią działalności praktycznej m.in. w zakresie psychologii, pedagogiki i medycyny.

Bogusław Milerski – profesor Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej (ChAT), a od 2012 r. również rektor tej uczelni; specjalista w zakresie pedagogiki religii, teorii wychowania i teologii ewangelickiej, kieruje Katedrą Pedagogiki Religii i Kultury na Wydziale Pedagogicznym ChAT. Duchowny Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego, członek Synodu Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w RP i członek komisji trójstronnej Kościołów ewangelickich w Polsce. Członek kolegiów redakcyjnych czasopism naukowych: „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie”, „Paedagogia Christiana” i „Studia z Teorii Wychowania”. Autor książek m.in.: „Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim” (1998), „Pedagogika. Leksykon PWN” wspólnie z B. Śliwierskim (2000), „Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii” (2011).

Dorota Obidniak – nauczycielka, edukatorka dorosłych, autorka podręczników szkolnych, programów nauczania, materiałów dla nauczycieli, współautorka programu „Nowa Szkoła”, koordynatorka projektu przygotowującego koncepcję i pilotaż egzaminu z języka obcego dla gimnazjów. W Ministerstwie Edukacji Narodowej w latach 1999-2000 kierowała wydziałem systemu doskonalenia i doradztwa nauczycieli. Działaczka społeczna, założycielka i wieloletnia prezeska Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego. Redaktorka i współautorka serii wydawanej przez ZNP serii „Czytanki o edukacji”. Członkini Rady Programowej Kongresu Kobiet. Koordynatorka współpracy międzynarodowej i projektów edukacyjnych w Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego. W europejskich strukturach Międzynarodówki Edukacyjnej – w Komitecie Równych Szans ETUCE jest odpowiedzialna za problematykę LGBT. Jest członkinią Zespołu Doradczego przy Sekretariacie ETUCE.

Jakub Rzekanowski – dziennikarz, publicysta. Od 2008 r. redaktor naczelny „Głosu Nauczycielskiego” – związkowego tygodnika oświatowego, ukazującego się od 1917 r. Współautor tekstów w publikacjach (pracach zbiorowych): „Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i nowe zagrożenia” (2010), „Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej” (2013), „Czytanki o edukacji 2 – ukryta prywatyzacja” (2014). Z wykształcenia – politolog. Interesuje się historią ruchów społecznych.

Tomasz Sobierajski – doktor nauk humanistycznych, socjolog, kulturoznawca, metodolog, badacz, adiunkt na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie prowadzi zajęcia m.in. z etyki zawodowej socjologa. Od wielu lat realizuje badania w ramach socjologii edukacji, eksplorując środowiska nauczycieli i uczniów. Był mocno zaangażowany w działania na rzecz nowej reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce oraz ewaluacji i monitorowania nowych podstaw programowych kształcenia w zawodach. Jest autorem kilku książek o tematyce edukacyjnej m.in.: „Doradztwo zawodowe. Uniwersalizm i konceptualizacja” (2013), „Kształcenie zawodowe w postindustrialnej rzeczywistości” (2014) czy „Zaproszenie do monitorowania – monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach jako badanie w działaniu” (2015).

Magdalena Środa – profesor Uniwersytetu Warszawskiego, etyk, filozof, członkini Komitetu Etyki Polskiej Akademii Nauk. Jest redaktorką kwartalnika „Przegląd Filozoficzny” i sekretarzem redakcji rocznika „Etyka”.

Członkini Europejskiego Instytutu Równości Gender, założycielka i kierownik Podyplomowych Studiów Etyki i Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego. Autorka wielu publikacji, m.in.: „Kobieta i władza” (2009), „Mała książka o tolerancji” (2010), „Etyka dla myślących: podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych” (2011).

Marta Ziemska – humanistka, propagatorka idei uczenia się przez całe życie, certyfikowany Manager Oświaty. Absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego oraz studiów podyplomowych z metodyki nauczania języków obcych, Studium Pomocy Psychologicznej IPZ PTP i Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie IPZ PTP. Doświadczony dydaktyk i metodyk, dyrektor i twórca strategii działania szkół niepublicznych. Współwłaścicielka oraz prezes Ośrodka Studiów i Przedsiębiorczości EVENT Group Sp. z o.o. Członkini grona założycieli i fundatorów oraz pierwsza prezes Fundacji Wychowawców i Młodzieży „Prom”. Współtwórczyni Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”. Organizatorka ogólnopolskiej „Infolinii dla wychowawcy”, działającej na zlecenie ZNP. Zmarła w 2014 r.

CZYTANKI O EDUKACJI KILKA SŁÓW O SERII

225

Chcieliśmy powiedzieć dość!

Jak długo można międlić w kółko te same tematy, że lektury nie te, godzin za mało, treści niedostosowane, jakość egzaminów marna, nauczyciele nie dość ofiarni, uczniowie za agresywni, a Karta Nauczyciela do bani.

Czy te dyskusje, odbywane rytualnie przy okazjach wyznaczanych szkolnym kalendarzem, lub incydentalnie, gdy coś się dzieje – ktoś komuś włożył kosz na głowę, ktoś protestuje, albo ogłasza nowy ozdrowieńczy program, zbliżają nas do zrozumienia tego, dlaczego coraz bardziej rozczarowuje nas szkoła? Wszystkich nas: uczniów, rodziców, nauczycieli, polityków oświatowych...

Czy na zawsze skazani jesteśmy na uprawianie tej folkowej pedagogicznej pseudowiedzy, jak ją trafnie określiła prof. Dorota Klus-Stańska? Pseudodyskusji, która ani na jotę nie zbliża nas do zrozumienia wyzwań, przed jakimi stała się edukacja w obliczu cywilizacyjnej zmiany? Czy nie jesteśmy w stanie zdobyć się na rozmowę dotyczącą prawdziwych dylematów, podejmującą próbę dociekania ich przyczyn i odnajdywania sensów w szkolnej rzeczywistości?

Postanowiliśmy zaryzykować, a nuż uda się nam przełamać krępujące dialog ograniczenia: podział na tych, co atakują, i tych, co się bronią, czyli nauczycieli i przedstawicieli abstrakcyjnego społeczeństwa (uczniów, rodziców, media, władze oświatowe); na tematy atrakcyjne medialnie i nudne („przecież to nikogo nie zainteresuje”); przystępne i zdecydowanie zbyt fachowe; światopoglądowo słuszne i nie („lewicowe, feministyczne, fe...”). Tak zrodził się pomysł „Czytanek o edukacji”. Serii, której ukazywanie się zależeć będzie przede wszystkim od zainteresowania, jakie wzbudzi, i od potencjalnych sponsorów, którzy zechcą wesprzeć tę inicjatywę, by powstać mogły papierowe i elektroniczne wersje kolejnych tomów.

Pojęcie „czytanka”, oznaczające krótki tekst z podręcznika szkolnego, silnie wiąże się z historią i tradycją kształcenia. Jak dowodzą artykuły z pierwszej części serii, ale także liczne prace teoretyków i praktyków edukacji, model szkoły z minionego wieku jest nadzwyczaj trwały i skutecznie opiera się zmianom. Pomyśleliśmy sobie przewrotnie, że tytuł „Czytanki” odzwierciedlałby przywiązanie nas wszystkich do tradycyjnego myślenia o szkole, funkcjonalis-

tycznego podejścia do jej roli w społeczeństwie oraz naszą skłonność do upraszczania rzeczywistości i pomijania niewygodnych wątków. Ale określenia „czytanka” używać można także w odniesieniu do książki, zawierającej popularne teksty do wykorzystania w szkole. Nie mielibyśmy nic przeciwko temu, gdyby nasze czytanki były w szkołach „wykorzystywane” i omawiane.

Uwalniając się od balastu, jakim był socjalistyczny model szkoły, jej indoktrynacyjny charakter i cel – kształtowanie „socjalistycznego” obywatela, bez specjalnych oporów, a często z entuzjazmem wprzęgliśmy nasze siły w realizowanie nowej idei – w budowanie społeczeństwa wiedzy. Po latach widzimy, że droga, którą wybraliśmy, raczej nie przybliżyła nas do wielkich edukacyjnych ideałów. Pozornie wolna od ideologicznych konotacji, koncepcja wiedzy jako kapitału niezbędnego do uzyskania własnego i państwowego dobrobytu jest na wskroś ideologiczna. Uznając wiedzę za zasób, narzędzie, które zapewnić ma nam i naszym dzieciom większą konkurencyjność i większą skuteczność w codziennym wyścigu szczurów, pozbawiliśmy ją chyba najważniejszej funkcji – wartości kształcącej. Pozyskiwanie wiedzy nie wiąże się już z naturalną potrzebą namysłu. Wiedza nie ma być dla naszych dzieci impulsem do refleksji nad sobą i światem, czymś, co prowadzi do intelektualnego i moralnego rozwoju. Wiedza ma być użyteczna. Temu podporządkowane zostały programy nauczania i system egzaminów zewnętrznych. Poziomu wrażliwości moralnej nie da się zmierzyć testem, poziom umiejętności czytania – tak. W wielu z nas narasta niezgoda na taki stan rzeczy. Są tacy, co wydali wojnę szkole, upatrując w niej – nie w polityce i ideologii – zagrożenie. Ofiarami tej wojny, która już się toczy, padają uczennice i uczniowie, nauczycielki i nauczyciele. Szkoła staje się miejscem ścierania się światopoglądowych racji i nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie jakość tego dyskursu. I tak dopadło nas pytanie, które swego czasu zadała Maria Ossowska: „Co jednak zrobić, gdy mamy poczucie, że wszystko wokół zmienia się za szybko, że kontury tego, co moralne, przez zestawienie z innymi regułami, obyczajowymi, światopoglądowymi, prawnymi – są płynne?” Od czego zacząć? Uznaliśmy, że trzeba zacząć od rozmowy o etyce zawodowej. Rozpoczynając prace nad tym zagadnieniem, mieliśmy ambicję stworzenia dokumentu na kształt kodeksu. Dzięki dziesiątkom spotkań z nauczycielkami i nauczycielami, rozmów z naukowcami i lektur porzuciliśmy ten zamiar, kierując się ku zaproponowaniu instrumentu, który w większym stopniu służyć powinien samokontroli niż kontroli zewnętrznej. W ten sposób powstał projekt „deklaracji etyki nauczyciela”, której każdy zapis powinien być odniesiony do konkretnej sytuacji, podany wewnętrznej dyskusji lub stać się impulsem do samokształcenia, albowiem, jak mówi Zygmunt Bauman: „[o]dpowiedzialność moralna jest najbardziej osobistą i niezbywalną z ludzkich wolności oraz najcenniejszym z ludzkich praw. Nie można jej człowiekowi odebrać, nie można podzielić się nią z drugim człowiekiem, nie można przekazać jej innemu, oddać w zastaw czy na przechowanie. Odpowiedzialność moralna jest bezwarunkowa i nieskończona, a objawia się w ciągłym niepokoju, że objawia się niedostatecznie” (*Etyka ponowoczesna*, 388:2012).