

Anna Fidelus

Odpowiedzialność wychowawcza na terenie szkoły

Studia nad Rodziną 12/1-2 (22-23), 249-258

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Anna FIDELUS

ODPOWIEDZIALNOŚĆ WYCHOWAWCZA NA TERENIE SZKOŁY

Szkoła stanowi siłę sprawczą rozwoju społecznego i kulturalnego, „szkoła powstała jako instytucja, której celem była socjalizacja, a wśród środków służących wychowaniu było także nauczanie”¹. Dzięki niej można było rozwinąć się wielostronnie. „Dotąd szkoła była miejscem, gdzie uczeń zdobywał wykształcenie, wiedzę, informację, ale nade wszystko była tym miejscem, gdzie uczeń stawał się człowiekiem. Szkoła była tym miejscem, które powinno i rzeczywiście wypełniało wiedzą i rozumieniem naturalne obszary niekompetencji dziecka”². Tak być powinno, a jak jest? Czy współczesna szkoła odpowiada potrzebom młodego człowieka, czy przygotowuje go, zarówno pod kątem umiejętności fachowych, jak i postaw moralnych do życia we współczesnym świecie. Świat ulega ciągłym przeobrażeniom, na ile szkoła zmienia się, aby sprostać wyzwaniom współczesności?

Analizując dane statystyczne wykazujące znaczący udział młodych ludzi w różnorodnych zachowaniach patologicznych, możemy postawić tezę, iż współczesna szkoła nie realizuje przypisanych do niej funkcji, tak wychowawczej i opiekuńczej, jak również dydaktycznej. Mimo, iż już w dziewięćdziesiątych latach ubiegłego stulecia podkreślano regres w zakresie funkcji wychowawczej i opiekuńczej, to mimo upływu czasu, ekip rządzących i ministrów kierujących resortem edukacji nie dostrzegamy pozytywnych zmian, a jeżeli, to w niewielkim zakresie. Szczególnie dostrzegamy postępujący regres w zakresie funkcji wychowawczej. Tadeusz Pilch, analizując procesy zachodzące w linii społecznego rozwoju wskazuje, że prowadzą one do ukształtowania się społeczeństwa, „w którym interes zastąpi więzi, wspólnotę zastąpi

¹ T. Pilch, Programowy i organizacyjny kształt przyszłej szkoły, w: Demokracja a oświata, kształcenie a wychowanie, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń 1996, s. 81-82.

² Tenże, Spory o szkołę, Warszawa 1999, s. 50.

grupa celowa a poczucie przynależności zastąpi dotkliwie poczucie osamotnienia³. We współczesnej społeczności szkolnej dostrzegamy tego typu tendencje. Młodzi ludzie uczestniczą w wyścigu szczurów, chcą być najlepsi za wszelką cenę, za cenę przyjaźni, uczciwości, rzetelności. Najważniejsze jest, abym dużo wiedział, gdyż tylko to daje mi, poprzez zdobycie dobrze płatnej pracy, szansę zaistnienia w tym świecie. Nie liczą się sposoby, które pomogą w zdobyciu celu, nie liczą się środki – najważniejszy jest cel. Takie społeczeństwo nie widzi potrzeby wychowania w duchu dialogu, wystarczy mu kształcenie. Dramatyczne pytanie „jeśli proces edukacji pozbawimy funkcji wychowawczej, to kto nauczy człowieka tolerancji, gotowości do bezinteresowności, dzielenia się posiadaniem?”⁴, postawione przez Pilcha pod koniec ubiegłego wieku ciągle jest aktualne. To, czy społeczeństwo poradzi sobie z aktualnymi kryzysami, głównie w wymiarze ekonomicznym, ekologicznym i etycznym, zależeć będzie od „kondycji moralnej i intelektualnej ukształtowanej w procesie mniej lub bardziej tradycyjnego wychowania”⁵. Nie wolno bezkarnie eliminować ze struktury szkoły ani idei wychowania, ani elementów struktury, które są jej głównymi nośnikami⁶. W zapoczątkowanej pod koniec ubiegłego wieku reformie edukacji, zakładano konieczność przywrócenia rangi funkcji wychowawczej szkoły, a także usprawnienie działalności wychowawczej. Służyć temu ma m.in. opracowywany w każdej szkole program wychowawczy. Niestety, wraz z pojawianiem się nowych dokumentów w szkole, nie idzie w parze zmiana postaw uczniów odzwierciedlających wzmocnienie funkcji wychowawczej. I mimo upływu ponad trzydziestu lat od ukazania się Raportu UNESCO „Uczyć się, aby być”, ciągle aktualne pozostają zawarte w nim postulaty, podkreślające wiodącą rolę funkcji wychowawczej, realizowanej przez nauczycieli. W raporcie zaznaczono między innymi, że „podstawowe zadania polegają na tym, aby funkcje wychowawcze oraz funkcje inspirujące uczniów przeważały coraz bardziej nad funkcjami nauczającymi. Zasadnicza zmiana, która musi zajść w kształceniu nauczycieli, wynika z faktu, iż podstawowym ich zadaniem będzie otąd kształtowanie osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do rzeczywistego świata”⁷. Podkreślona w cytowanym fragmencie rola nauczyciela w strukturze systemu oświaty i procesu dydaktyczno-wychowawczego również nie uległa minima-

³ Tamże, s. 41.

⁴ Tamże, s. 50.

⁵ Tamże, s. 40.

⁶ T. Pilch, Programowy i organizacyjny kształt przyszłej szkoły, dz. cyt., s. 96.

⁷ E. Faure, Uczyć się, aby być, Warszawa 1975, s. 335-336.

lizacji. Niestety, obserwując współczesnych nauczycieli odnosi się wrażenie, że nie są właściwie przygotowani do realizacji funkcji wychowawczej.

Współcześni nauczyciele w Polsce stoją w sytuacji z wątpienia we własną moźność sprawczą, drcząc ich rozliczne dylematy natury etycznej i aksjologicznej. Ponadto, niepewni ciągłości i sensu swej zawodowej egzystencji, stają często bezradni wobec występujących w szkole zjawisk przemocy czy patologii społecznej lub wręcz czują się tymi zjawiskami osobiście zagrożeni. Nauczyciele początku XXI wieku, żyjący w coraz bardziej globalizującym się świecie, czują się coraz bardziej wewnątrznie i zewnątrznie zniewoleni. Zniewolenie to najbardziej przejawia się w wymiarze etycznym.

Każdy nauczyciel jest wychowawcą. Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Tak więc o przebiegu procesu wychowania decydują nauczyciele. Ale czy współcześni nauczyciele są świadomi swojej roli i odpowiedzialności wykonywanej pracy?

Jak jednak wyznaczyć zakres odpowiedzialności nauczyciela, według jakich kryteriów oceniać postawę nauczyciela, by określić ją jako mniej lub bardziej odpowiedzialną? Kto jest uprawniony, by takiej oceny dokonać?

Etymologicznie „odpowiedzialność” wywodzi się od czasownika „odpowiadać”. Być odpowiedzialnym, to znaczy świadomie udzielić odpowiedzi na wyzwania, które przynosi rzeczywistość – zwłaszcza w tym jej wymiarze czy obszarze, który został mi powierzony. Być odpowiedzialnym, to znaczy ponosić konsekwencje czynów i zachowań, które w sposób świadomy stały się moim udziałem. Takie rozumienie pojęcia wydaje się trafne i uniwersalne, podkreśla bowiem dialogiczność postawy człowieka wobec świata, aktywny, dynamiczny wymiar egzystencji. Owo „danie odpowiedzi” – oprócz tego, iż dokonuje się w sposób świadomy – wspierać się powinno na fundamencie decyzji podjętej w warunkach wolności: oto w wolny i nieprzymuszony sposób deklaruję, iż gotowy jestem poręczyć swoją osobą za los powierzonego mi fragmentu naszego świata.

Gdyby z uwagą wczytać się w dokumenty oświatowe określające cele kształcenia i wychowania, zadania szkoły, standardy wymagań, przepisy i regulaminy dotyczące szkolnego życia, należałoby się mocno zastanowić nad podjęciem pracy nauczyciela. Zakres odpowiedzialności wydaje się ogromny, obejmujący ją obszar niezwykle zróżnicowany (od opieki nad rozwojem emocjonalnym do odpowiedzialności finansowej za organizację wycieczki). Dostępne środki i sposoby działania nauczyciela są ograniczone. Natomiast uczniowie – ich zachowania, predyspozycje, zainteresowania – osobiłe i zróżnicowane.

Spośród najważniejszych pytań o odpowiedzialność nauczyciela, pierwsze z nich powinni postawić ci, którzy kształcą pedagogów: czy każdego można przygotować do pracy w szkole, czy są takie właściwości charakteru i usposobienia, które poważnie utrudniają lub wręcz uniemożliwiają podjęcie tego zawodu? Nad tymi kwestiami powinni zastanowić się również sami kandydaci na nauczycieli, ale przecież często dopiero konfrontacja z rzeczywistością przynosi wiarygodne odpowiedzi. Niewątpliwie pierwszym zadaniem kandydata na nauczyciela powinna być autorefleksja i praca wyobraźni, prowadzące do odnalezienia w sobie zgody na przyjęcie odpowiedzialności.

W przypadku nauczycieli ani znajomość, ani nieznanostwo powinności nie zwalnia ich z odpowiedzialności za bezpieczeństwo uczniów, realizację treści programowych, przygotowanie do egzaminów, intelektualny i emocjonalny rozwój młodych ludzi, kształtowanie hierarchii wartości, gustów, nawyków. Te obszary odpowiedzialności są równie łatwo identyfikowalne jak uczestnicy relacji, w którą z racji swego zawodu wchodzi nauczyciel: uczniowie, rodzice, grono pedagogiczne, dyrekcja. Wobec nich wszystkich nauczyciel odpowiada za jakość swojej pracy. Ale – paradoksalnie – sposoby egzekwowania tej odpowiedzialności nie są wcale precyzyjne ani niezawodne. Wprawdzie wyniki egzaminów mówią wiele o kwalifikacjach metodycznych nauczyciela, ale nie sposób wyliczyć stopnia zależności owych wyników od innych okoliczności: pracowitości i zdolności uczniów, stopnia trudności itp. Sympatia młodzieży skierowana ku uczącemu też nie jest czytelnym kryterium, gdyż owszem może wynikać z merytorycznej i metodycznej kompetencji, erudycji, podmiotowego traktowania, ale może wynikać z nadmiernej poufałości i lekceważenia obowiązków. Najbardziej kompetentną instancją, przed którą nauczyciel zdaje sobie sprawę ze swoich działań i weryfikuje swą zawodową i ludzką odpowiedzialność, jest on sam – jego sumienie. To właśnie ono – ostatecznie – rozstrzyga o moralnej ocenie działań, a tym samym o ich podejmowaniu bądź zarzucaniu. Są rodzaje odpowiedzialności nauczyciela, np. prawna, które można wyegzekwować, zaś nauczyciela rozliczyć z ich traktowania. Są takie, których lekceważenie staje się widoczne i dla uczącego kompromitujące (na przykład pomijanie treści programowych). Są jednak i takie, zwłaszcza te dotyczące relacji z innymi ludźmi, które ostateczną instancję weryfikującą znaleźć mogą właśnie w sumieniu samego nauczyciela. Łatwiej wszak przejąć się obowiązkami i powinnościami, na straży których stoją przepisy, paragrafy, baczne spojrzenia innych ludzi. Trudniej sprostać wymogom, których spełnienie najpełniej ocenić możemy sami. Nie nieznanostwo prawa zatem, lecz mankamenty sumienia mogą najskuteczniej zwolnić z odpowiedzialności

Czy nauczyciele świadomi są celów działalności wychowawczej i możliwości ich realizacji? W atmosferze ogólnej dyskusji o konieczności poprawy funkcjonowania polskiej szkoły przeprowadzono sondaż, celem którego było poznanie stosunku nauczycieli do działalności wychowawczej i możliwości jej realizacji. Badaniami objęto 120 nauczycieli pracujących w gimnazjach na terenie Delegatury Kuratorium Oświaty w Piotrkowie Tryb. Badania miały charakter anonimowy, udział w nich był dobrowolny. Jako narzędzia badawczego użyto kwestionariusza ankiety, na który w większości składały się pytania półotwarte i otwarte. Grupa badanych różniła się stażem pracy oraz przygotowaniem kierunkowym. Wszyscy ukończyli studia wyższe z przygotowaniem pedagogicznym (badani byli słuchaczami studiów podyplomowych pedagogika resocjalizacyjna i pedagogika opiekuńczo-wychowawcza). W badanej grupie było 8 mężczyzn. Jednak ani płeć, staż pracy i wiek badanych nie różnicowały udzielonych wypowiedzi, toteż przedstawione zostaną tylko ogólne wnioski. Okazuje się, że nauczyciele mieli problemy z określeniem własnych działań wynikających z obowiązku troski o wszechstronny rozwój ucznia. W zatwierdzonych programach wychowania szkolnego, wielokrotnie pojawia się określenie głównego celu jako właśnie wszechstronnego rozwoju ucznia. Nauczyciele udzielali bardzo ogólnych odpowiedzi, co może świadczyć o trudności z operacjonalizacją głównego celu. Odpowiadając na zestaw pytań o zakres cech składających się na całość wszechstronnego rozwoju ucznia, najczęściej odpowiadali: opanowanie umiejętności określonych w programach nauczania (87%), kształtowanie samodzielności w działaniu i myśleniu (78%), tworzenie warunków do rozwijania uzdolnień i zainteresowań (62%), pobudzanie do aktywności (42%), indywidualne podejście do ucznia (40%). Niewielu badanych udzieliło odpowiedzi: odporny na stres (32%), ukształtowana tożsamość (34%), przygotowany do życia (30%). Uzyskany obraz nie jest pozytywny. Potwierdza przekonania o dominacji funkcji dydaktycznej nad funkcją wychowawczą w polskiej szkole, a nawet braku działań związanych z realizacją celów wychowania. Brak działań wynika z pewnością częściowo z niewiedzy, a także z braku pewności i przekonania o skuteczności działań nauczycielskich. Wyniki przeprowadzonego sondażu wskazują, że zdaniem badanych nauczycieli głównymi osobami odpowiedzialnymi za wychowanie są rodzice. Na pytanie, za co ponoszą odpowiedzialność, nauczyciele najliczniej odpowiadali: za przygotowanie się do lekcji (80%), za wiedzę merytoryczną przekazywaną na lekcjach (82%), za przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego (78%), za porządek na lekcjach (65%). Niepokojąco mało udzieliło odpowiedzi związanych z odpowiedzialnością wychowawczą: złe samopoczucie (23%), agre-

sja słowna (22%), niepowodzenia szkolne (32%). Wydaje się więc, co brzmi wręcz przerażająco, że wśród współczesnych nauczycieli spotykamy swoistego rodzaju rozdzielenie odpowiedzialności zawodowej. Dostrzegają konieczność odpowiedzialności prawnej, pomijając odpowiedzialność moralną. Te działania, za które mogą być rozliczeni realizują i to nawet bardzo sumiennie. Przygotowują szereg testów kompetencyjnych do egzaminów gimnazjalnych, prowadzą szczegółową dokumentację opracowującą regulaminy oceniania – czym można się w każdej chwili wykazać, co można wymiernie sprawdzić. Natomiast za śmierć samobójczą swojego ucznia nie biorą odpowiedzialności, ponieważ bezpośrednio przed zdarzeniem nie informował o tym, nic nie wskazywało na to, że uczeń może targnąć się na własne życie. Przecież w szkole realizowane są programy profilaktyczne (zapisy w dzienniku), zatrudniony jest pedagog itp.

Trudno więc ustalić zakres odpowiedzialności nauczycielskiej, szczególnie odpowiedzialności wychowawczej. Świadomość odpowiedzialności wychowawczej jest sprawą kultury duchowej i moralnej każdego nauczyciela⁸. Nauczyciel musi odczuwać wewnętrzną subiektywną odpowiedzialność, tzn. musi go cechować „świadoma gotowość uczestniczenia w negatywnych skutkach swego działania”⁹. A.M. de Tchorzewski wyróżnia trzy wymiary odpowiedzialności nauczycielskiej:

- 1) odpowiedzialność za coś z racji roli, funkcji lub zadań jemu przypisanych;
- 2) odpowiedzialność brana ze względu na wewnętrzne poczucie;
- 3) odpowiedzialność z tytułu znanych nauczycielowi norm postępowania, które sugerują przewidywane skutki¹⁰. W odniesieniu do współczesnych nauczycieli najbardziej aktywna jest odpowiedzialność ujęta w trzecim wymiarze – najmniej w wymiarze drugim.

Alicja Kotusiewicz wyróżnia dwa rodzaje odpowiedzialności:

- 1) subiektywna – rozstrzygana we własnym sumieniu (moralna) jest świadomą gotowością podmiotu do uczestniczenia w negatywnych skutkach swego działania;

⁸ S. Wołoszyn, O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie, w: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz, Białystok 1994, s. 22-24.

⁹ A. Kotusiewicz, *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*, Warszawa 1989, s. 111.

¹⁰ A.M. de Tchorzewski, *Podstawowe wyznaczniki postawy moralnej nauczyciela*, w: *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka*, red. M. Jakowicka, K. Stech, Zielona Góra 2000.

2) obiektywna – wyznaczona przez normy, a więc przed kimś, z tytułu skutków tego działania.

Natomiast H. Kwiatkowska uważa, że nauczyciel rozumie swoją odpowiedzialność „na ogół w sposób bardzo pragmatyczny i konkretny. Poczucie odpowiedzialności, refleksja etyczna rodzi się w zasadzie z szacowania tych działań, które mają skutki wymierne, na przykład uczeń czegoś nie umie, czegoś nie potrafi, a więc nie sprostał wymaganiom. Natomiast to, kim uczeń jest jako człowiek, jak wartościuje świat [...], są to te kategorie, których nauczyciel nie wiąże z efektami swojej pracy, a tym samym nie budzą refleksji etycznej”¹¹. W odniesieniu do zachowań przestępczych młodzieży kwestia odpowiedzialności moralnej jest bardzo istotna. Jak wynika z przeprowadzonego sondażu i obserwacji zachowań nauczycieli, dostrzega się wyraźną ucieczkę od odpowiedzialności za patologiczne zachowania uczniów. Nauczyciele często określają swoje stanowisko mówiąc wprost: „nie odpowiadam za jego zachowanie”, „nie interesuje mnie, jak się zachowuje, najważniejsze dla mnie jest ukończenie przez niego szkoły, a dalej niech się inni martwią”. Tylko jacy „inni”? Jako porażkę wychowawczą odbieram wypowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli, którzy stwierdzają, że „w naszej szkole nie ma żadnych zachowań patologicznych typu narkotyki, alkohol, przemoc, ponieważ uczniowie wiedzą, że jeżeli zostaną przyłapani na tego typu zachowaniach, natychmiast będą musieli opuścić szkołę” (na poziomie gimnazjum jest to przeniesienie do innej szkoły, w przypadku szkoły średniej uczeń pozostaje najczęściej poza zasięgiem jakiegokolwiek placówki edukacyjnej). Kto wówczas zajmie się ich wychowaniem? Dlaczego czują się zwolnieni z odpowiedzialności za tych młodych ludzi? I kto jest w stanie ocenić odpowiedzialność nauczycieli? Wydaje się, że najbardziej kompetentną instytucją, przed którą nauczyciel zdaje sobie sprawę ze swoich działań i weryfikuje swą odpowiedzialność jest on sam – jego sumienie. To właśnie ono rozstrzyga o moralnej ocenie działań, a tym samym o ich podejmowaniu bądź zarzucaniu. Poczucie odpowiedzialności nauczyciela powinno więc nieustannie skłaniać go do przypominania fragmentu z Braci Karamazow, w którym na pytanie ojca: „Co mam czynić, by dostąpić życia wiecznego?”, starzec Zosima odpowiada: „Najważniejsza rzecz, niech pan sam przed sobą nie kłamie”¹². Dla odpowiedzialności dotyczącej relacji z uczniami ostateczną instancją weryfikującą jest sumienie samego nauczyciela.

¹¹ H. Kwiatkowska, Współczesne kategorie edukacji nauczycielskiej, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2, s. 16.

¹² F. Dostojewski, Bracia Karamazow, Kraków 2004, s. 43.

Współczesnego nauczyciela dręczą liczne dylematy natury etycznej i aksjologicznej. Przykładem niech będzie choćby jedna wypowiedź nauczycielki historii, matki dwojga dzieci, która po ośmiu latach od ukończeniu wyższych studiów otrzymała wymarzoną pracę w szkole w gimnazjum: „Rozpoczęłam pracę pełna radości i zapału. Przygotowywałam się do zajęć, opracowywałam konspekty, pogłębiałam wiedzę zarówno merytoryczną, jak i metodyczną. Czytałam wiele opracowań dotyczących problemów wychowawczych współczesnej młodzieży. Bałam się, że nie mając kontaktu przez osiem lat od czasu ukończenia studiów, pamiętając szkołę z okresu praktyk pedagogicznych, a wcześniej swoją własną, mogę coś przeoczyć, bałam się, że mogę nie sprostać oczekiwaniom moich uczniów. Pierwsze tygodnie miały dla mnie bardzo pogodnie. Uczniowie zaakceptowali mnie, słuchali na lekcjach, była grupka uczniów wykazujących szczególne zainteresowania historią. Po zajęciach zostawałam z nimi dodatkowo, aby przekazać rozszerzone treści, na które nie było czasu podczas zajęć. Po pewnym czasie moją szczególną uwagę przykuł jeden z chłopców. Jego zachowanie pozwalało mi przypuszczać, że jest pod wpływem narkotyków. Po wnikliwej analizie poradników informujących o zachowaniu osób uzależnionych, moje podejrzenia uznałam za słuszne. Będąc wychowawczynią wspomnianego chłopca postanowiłam swoje obawy przekazać dyrektorowi szkoły. I wówczas znalazłam się w sytuacji, która ciągle jest w mojej pamięci. Dyrektor powiedział wprost: «jeżeli nadal chce pani pracować w tej szkole proszę pamiętać: u nas nie ma żadnych narkotyków, alkoholu, w ogóle żadnych zachowań patologicznych. Nas te problemy nie dotyczą». Z początku myślałam, że dyrektor nie zrozumiał, zaczęłam przekonywać dyrektora o moich słusznych podejrzeniach, ale dobitnie powtórzone przez niego słowa utwierdziły mnie, że po prostu ten problem go nie interesuje i co więcej jakiegokolwiek podjęte przez mnie działanie spowoduje nie przedłużenie ze mną umowy o pracę na przyszły rok szkolny”.

Nauczycielka długo nie mogła zapomnieć o rozmowie z dyrektorem. Szczególnie podczas zajęć z chłopcem, który jej zdaniem miał problemy z uzależnieniem, czuła się zakłopotana, odczuwała wyrzuty sumienia, czuła się odpowiedzialna moralnie za jego życie. Nie podejmowała jednak żadnego działania, ponieważ nie chciała stracić pracy, miała swoje dzieci i chciała zapewnić im godziwe życie. Po kilku miesiącach, jak sama stwierdziła, „dylematy moralne były coraz mniej odczuwane”. Powróciły po kilku miesiącach, po wakacjach, kiedy nauczycielka wróciła do pracy z przedłużoną umową i dowiedziała się, że ów uczeń zmarł latem po przedawkowaniu narkotyków. Tłumaczyła sobie wówczas, aby uspokoić sumienie, że sama i tak nie byłaby w stanie mu pomóc.

Opisany przypadek obrazuje, iż współczesny nauczyciel, niepewny ciągłości swej pracy zawodowej, staje często bezradny wobec występujących w szkole zjawisk patologicznych. Jak pokazują badania¹³ nauczyciele początku XXI wieku czują się coraz bardziej wewnątrznie i zewnątrznie zniewoleni. Zniewolenie to najbardziej przejawia się w wymiarze etycznym. Jakże więc wewnątrznie zniewolony nauczyciel ma być sprawnym realizatorem funkcji wychowawczej? Jak ma wspomagać wszechstronny rozwój ucznia, skoro sam ma problemy ze swoją osobą, sam nie czuje się wolny, bezpieczny. Właśnie poczucie osobistej wolności jest przepustką do pełnej odpowiedzialności moralnej, do całkowitego wykluczenia dylematów natury etycznej i aksjologicznej. Kategorię wolności człowieka można analizować najczęściej w dwu wymiarach: pierwotnym i wtórnym¹⁴. „Wolność w sensie pierwotnym polega na tym, że «ja» osobowe określa własną postawę i zachowanie wobec wszelkiej wartości”¹⁵. W drugim wymiarze wolność postrzegana jest jako moc (możność), której granice wyznacza nasza natura i natura tego, co chcemy zrealizować. Moc naszej wolności może się przy tym przejawiać bezpośrednio lub pośrednio. „Pewne stany rzeczy możemy urzeczywistnić, ale już nie możemy ich unicestwić, inne stany możemy zniszczyć, ale nie możemy ich przywrócić do istnienia, a w jeszcze innych sytuacjach mamy całkowitą swobodę”¹⁶. Nauczyciel powinien więc być człowiekiem wolnym, co pozwoli mu w pełni na rozwój dojrzałości etycznej. „Nauczyciel, aby być wolnym i niezależnym zarówno w swym działaniu, jak i decyzjach, musi przede wszystkim mieć w sobie moralną siłę sprawczą, która umożliwi mu uchwycenie inicjatywy, a zarazem powinien posiadać mechanizmy obronne, aby nie przeszkadzano mu w skutecznym i swobodnym działaniu”¹⁷. Dostrzegamy więc, jak bardzo ważna w wychowaniu jest kondycja samego nauczyciela. Zniewolony, nie mający siły przebicia, nie jest w stanie realizować swoich zamierzeń. Nawet jeżeli początkowo w relacjach z uczniami charakteryzuje go twórcze działanie, to dostrzegamy, że po pewnym czasie zapomina o swoich ideałach.

¹³ Por. L. Sałaciński, *Dylematy wychowania w reformowanej szkole*, Zielona Góra 1999; T. Pilch, *Spory o szkołę*, dz. cyt.; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999; W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Warszawa 2000; A. Fidelus, *Nauczyciel wobec patologii dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2002.

¹⁴ J. Galarowicz, *Fenomenologiczna etyka wartości*, Kraków 1997, s. 292-293.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ L. Sałaciński, *Granice nauczycielskiej możliwości etycznej*, w: *Inspiracje edukacyjne*, red. M. Głazewski, L. Sałaciński, Kraków 2004, s. 118.

Podsumowując powyższe rozważania należy stwierdzić, że odpowiedzialność nauczyciela jest warunkiem koniecznym, aby w procesie wychowania stał się on autentycznym w humanistycznym sensie. Proces ten powinien się zatem wyrażać pełną afirmacją ucznia przez nauczyciela. Aby taki stan uzyskać, podstawowym warunkiem odpowiedzialnego postępowania każdego nauczyciela, musi się stać nabycie przez niego adekwatnych kompetencji moralnych. Moralny nauczyciel to ten, dla którego punktem odniesienia w jego profesjonalnym działaniu stają się normy moralne. Drugim warunkiem odpowiedzialnej postawy nauczyciela jest jego indywidualne rozumienie troski o dziecko. Uczeń staje się w takim wypadku dobrem samym w sobie. Wiąże się to z bezwzględną akceptacją ucznia jako wartości autotelicznej. Ostatnim warunkiem odpowiedzialnego postępowania nauczyciela jest nieustanne odkrywanie wraz z uczniem nieuświadomionych wartości, których sens i znaczenie należy poznawać i wyjaśniać.

Anna Fidelus: Educational responsibility within the school grounds

To which areas of reality is the teacher accountable for the quality of his work? The most competent “instance” to which the teacher gives an account of his actions and the one which verifies his professional and human responsibility is he himself – his conscience. It is his conscience that – ultimately – determines the moral evaluation of his actions and, consequently, their being undertaken or given up.

Meanwhile, from the research presented in the article it appears that teachers have problems with determining their own actions arising from the obligation to take care of a comprehensive development of the pupil and with the operationalization of that recommendation. Do we confront a peculiar dualism of professional responsibility among contemporary teachers?