

Czupryn, Bogdan

Zarys etyki zawodu nauczyciela

Studia Płockie 31, 131-145

2003

Artykuł został zdigitalizowany i 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 oraz w kolekcji mazowieckich czasopism regionalnych mazowsze.hist.pl.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ks. Bogdan Czupryn

ZARYS ETYKI ZAWODU NAUCZYCIELA

Szczególne zainteresowanie etyką zawodową w obecnym czasie jest faktem. Różne profesje, tytułem przykładu, można wymienić choćby zawód lekarza, pielęgniarki, prawnika czy biznesmena, doczekały się etycznej interpretacji. Nie sposób wyjaśnić wspomnianego zjawiska jedynie w kategoriach mody. Mamy tu raczej do czynienia z odpowiedzią na faktyczne problemy. Coraz częściej okazuje się bowiem, że same kompetencje zawodowe nie wystarczą aby zabezpieczyć przed ewentualnymi nadużyciami, przed szkodzeniem innym a w dalszej konsekwencji również i sobie; poprzez pracę przecież doskonalimy siebie, stąd też wykonywanie jej w sposób nieetyczny a więc taki, gdzie pomija się osiągnięcie obiektywnego dobra, obraca się przeciwko człowiekowi, rodzi frustracje i zniechęcenie. Nawet najbardziej rozbudowane i wnikliwe przepisy, regulujące warunki pracy, nie zagwarantują jej godności bez odpowiedniej postawy etycznej pracownika i pracodawcy. Znamy wiele przykładów potwierdzających tę prawidłowość. A im bardziej konsumpcyjny model życia, im większe rozchwianie aksjologiczne, tym więcej tego typu nadużyć. Niestety, dzisiaj ma to miejsce; stąd też wzrastające oczekiwania wobec etyki zawodowej.

Zainteresowanie etyką nauczyciela mieści się oczywiście w wyżej przedstawionym klimacie ale nie jest to jedyny motyw podjęcia niniejszych rozważań. Praca nauczyciela, jak chyba żadna inna, niezwykle istotnie wpływa na jakość życia tak indywidualnego jak i społecznego. Z tych też racji należy wspierać odpowiednią formację etyczną tych, którzy się jej podejmują. Chodzi zatem nie tylko o to, aby zabezpieczyć przed ewentualnymi zagrożeniami – co oczywiście jest również ważne – ale przede wszystkim o tworzenie takiego klimatu etycznego, w którym dialog edukacyjny będzie stawał się coraz bardziej owocny, zarówno dla ucznia jak i dla nauczyciela.

Mając na uwadze takie rozumienie wartości dociekań nad etyką nauczyciela należy najpierw zastanowić się nad samą koncepcją jej uprawiania by następnie – w oparciu o poczynione ustalenia – określić najbardziej podstawowe zasady niezbędne w pracy pedagogicznej. Zwłaszcza drugą część niniejszych rozważań należy potraktować jako propozycję do dalszych poszukiwań i ewentualnych uzupełnień.

I. Charakter i sposób uprawiania etyki nauczyciela

Koncepcja etyki zawodowej (inaczej, szczegółowej) zależy przede wszystkim od ogólnego rozumienia etyki jako takiej. W zależności od tego jak rozumiemy cel etyki ogólnej tak będziemy określać zadania etyki szczegółowej. Jeżeli na przykład przyjmiemy, że podstawowym celem etyki ogólnej jest konstruowanie zasad dobrego postępowania w oparciu o – powiedzmy – zachowania większości, to konsekwentnie w ramach etyki szczegółowej ten sam cel będzie realizowany w odniesieniu do mniejszej grupy zainteresowanych, na przykład, nauczycieli. Podobnie jeżeli uznamy, że naczelnym zadaniem etyki jest jedynie uwrażliwianie na dobro a nie określanie podstawowych zasad dobrego postępowania, to konsekwentnie w etyce szczegółowej należałoby poszukiwać metod uwrażliwiania na dobro konkretnej grupy zawodowej. Na marginesie warto zapytać, czy można skutecznie uwrażliwiać na dobro nie określając zarazem o jakie dobro i dlaczego nam chodzi.

W niniejszych refleksjach opowiadamy się za klasycznym rozumieniem etyki, to znaczy traktujemy ją jako filozoficzną interpretację moralności. Człowiek jako osoba, a więc będąc faktycznym sprawcą własnych działań, przeżywa je w kategoriach dobra lub zła i w tym sensie ujawnia właściwą sobie moralność. Wyjaśnianie filozoficzne, bazujące na naturalnych możliwościach ludzkiego poznania, w tym zwłaszcza na zasadzie niesprzeczności, zmierza do odczytania istoty rzeczy (ten jej wymiar czy też układ treści, którego nie może nie być bez jednoczesnego zanegowania jej samej) oraz wskazania ostatecznych racji jej istnienia. W przypadku filozoficznej refleksji nad faktem moralności chodzi o odpowiedź na pytanie czym jest dobro, (rozeznanie dobra stanowi bowiem istotę życia moralnego) oraz określenie podstawowych zasad dobrego postępowania (wymiar normatywny). Realizując swój cel etyka odwołuje się do antropologii filozoficznej. Aby bowiem rozstrzygać, co jest dobre dla człowieka trzeba najpierw zrozumieć kim on jest, jaką obiektywną naturę posiada i na czym polega właściwy mu rozwój. Etyka potrzebuje zatem fundamentu antropologicznego. Jego brak, czy też wadliwość, prowadzi do rozwiązań, które obracają się przeciw człowiekowi. „U podstaw każdej etyki – stwierdza J. Gałkowski – leży jakieś pojęcie człowieka. Od niego zależy treść reguł moralnych a przynajmniej sposób dochodzenia do prawd moralnych i ich stosowanie a także wskazanie warunków moralności człowieka. (...) Cała tradycja filozoficzna, zarówno grecka jak i chrześcijańska wiązały ściśle ze sobą, te dwie sprawy”¹. Godne podkreślenia w przytoczonej wypowiedzi jest stwierdzenie „u podstaw każdej etyki”. Rozstrzyga się w ten sposób, w którym miejscu analiz etycznych winna się znaleźć problematyka antropologiczna. Ma ona stanowić fundament dla dalszych poszukiwań. Konsekwentnie nie może być traktowana jako okazjonalny punkt odniesienia dla wcześniej przyjętych zasad, bowiem w takiej sytuacji zachodziłoby swoiste dopasowywanie koncepcji człowieka do zasad etycznych. A to jest niebezpieczne zarówno dla samej antropologii, bo zniekształca obraz człowieka, jak i dla etyki, bo pozbawia jej rzeczowego uza-

¹ J. W. Gałkowski, *Wolność i wartość*, Lublin 1993 s. 20.

sadnienia przyjmowanych zasad. Etyka musi zatem posiadać fundament antropologiczny, to znaczy bazować na całościowo ujętej wizji człowieka. Nie oznacza to oczywiście że uprawianie etyki polega na klasycznej dedukcji. Niemniej rzeczowe powiązanie prawdy o człowieku z określaniem dobra dla człowieka cechuje realistycznie uprawianą etykę. Dzięki temu potrafimy dotrzeć do dobra obiektywnego, czyli takiego, które wynika z obiektywnej natury ludzkiej i jako takie przysługuje każdemu i w każdym czasie. Obowiązuje tutaj zasada: od obiektywnej prawdy o człowieku do obiektywnego dobra dla człowieka.

Tak rozumiana etyka ma zatem charakter normatywny, to znaczy nie ogranicza się jedynie do uwrażliwiania na dobro, ale określa podstawowe zasady dobrego postępowania i nakłaniania do ich przestrzegania. W oparciu o filozoficzną refleksję nad rozwojem człowieka uzasadnia, że osiągnięcie obiektywnego dobra stanowi warunek konieczny wspomnianego rozwoju. Aktualizacja posiadanych dyspozycji – a na tym przecież polega w swej istocie rozwój – dokonuje się poprzez dobro obiektywne. Dzięki temu człowiek staje się bardziej wolny, bardziej o sobie stanowi; będąc osobą staje się bardziej sobą. W takiej perspektywie antropologicznej nie można zatem przestać jedynie na ogólnej zachęcie („dobrze by było być dobrym”). Musi pojawić się swoisty – używając kantowskiej terminologii – imperatyw kategoryczny: „czyń dobro”. Czyń dobro jeżeli chcesz być w pełni człowiekiem.

Wspomina perspektywa antropologiczna sprawa również, że posiadamy rzeczowe uzasadnienie dla konkretnych zasad etycznych. Potrafimy bowiem pokazać, że dana zasada ma taką a nie inną treść z tej racji, że taki obiektywnie jest człowiek. A zatem na pytanie dlaczego tak należy postępować odpowiadamy krótko, bo taki jest człowiek. Nie dlatego, że tak jest sytuacja, nie dlatego, że jest to przyjemne, czy użyteczne dla osiągnięcia doraźnych celów, że tak postępuje większość, ale dlatego, że *taki* jest człowiek.

W kontekście tak rozumianej etyki ogólnej próbujemy uprawiać etykę szczegółową; w naszym konkretnym przypadku etykę nauczyciela. Zmierzamy zatem do interpretacji, w świetle ogólnych zasad dobrego postępowania, konkretnych działań czy też sytuacji istotnie związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Interesuje nas odpowiedź na pytanie, jak realizować ogólne zasady dobrego postępowania będąc nauczycielem. A biorąc pod uwagę wcześniej poczynione ustalenia o powiązaniu obiektywnego dobra z osobowym rozwojem można powyższe pytanie sprowadzić do bardziej konkretnej postaci a mianowicie, jak wykonywać zawód nauczyciela aby czynić obiektywne dobro, to znaczy promować własny osobowy rozwój oraz rozwój ucznia. Obok tego pytania wypada postawić również inne, integralnie związane z poprzednim, na które dobra z ogólnego katalogu dóbr dotyczących wszystkich, nauczyciel winien być szczególnie uwrażliwiony².

² Nie trzeba chyba nikogo specjalnie przekonywać do prawdziwości tezy, że skądinąd kompetentne przekazywanie wiedzy, a więc zgodne z kanonami dydaktyki i skuteczne zarazem, nie wyklucza okazji do zła. Przy braku właściwej postawy etycznej można uczyć konkretnego przedmiotu nauczyć też cwaniactwa czy nonszalancji. A podążając w sposób nieumiarkowany za zyskiem oceniać niesprawiedliwie, czerpiąc z tego określone korzyści.

Przy takim podstawowym nastawieniu etyka nauczyciela ujawnia swój normatywny charakter, to znaczy zmierza do określenia podstawowych norm postępowania. Nie ograniczamy się zatem do swoistego uwrażliwienia na dobro ale wskazujemy zasady, które winny obowiązywać nauczyciela. Są to zasady szczegółowe, choć wynikają wprost z norm ogólnych. Ich szczegółowość wynika ze „szczegółowości” sytuacji, do której się odnoszą. Tak rozumiana szczegółowość nie oznacza jednak, że wyczerpują one wszystkie możliwe odniesienia. Wskazują jedynie konkretną drogę postępowania ale nie uwzględniają, bo też uwzględnić nie mogą, rozlicznych uwarunkowań, jakie na tej drodze się pojawiają. Nie należy zatem wspomnianych zasad traktować jak gotowej recepty na każdą okazję. W tym też sensie ich stosowanie domaga się zawsze dogłębnej analizy sytuacji oraz swoistej sprawności, która przychodzi wraz z bagażem doświadczeń zawodowych.

Nieco inne rozumienie etyki nauczyciela przedstawia M. Tchórzewski. „Przez etykę nauczycielską – stwierdza – można rozumieć zespół uzasadnionych prawdą i dobrem zasad indywidualnego działania w przestrzeni edukacyjnej, mających charakter powinnościowy, wewnętrznie nakłaniający nauczyciela do kierowania się w swojej pracy zawodowej takimi wartościami, za pomocą których wprowadza on cele wskazujące uczniowi drogę jego rozwoju jako osoby”³. Jako bardzo cenne w przytoczonej definicji należy uznać powiązanie kwalifikacji etycznej zachowań nauczyciela z promowaniem osobowego rozwoju ucznia. Rzeczywiście nie ma realistycznej etyki bez wspomnianego powiązania. Dobrze byłoby jednak rozszerzyć je o wymiar samostanowienia, czyli uwzględnić w dialogu edukacyjnym, konsekwentnie w jego ocenie etycznej, pozycję nauczyciela. W przypadku zawodu nauczyciela bowiem powiązanie kształcenia innych z kształceniem siebie jest szczególnie wyraźne i nie można tego pomijać nawet na poziomie definicji projektującej. Z punktu widzenia naszych rozważań szczególnie ważne są stwierdzenia pojawiające się w dalszej części przytaczanej wypowiedzi. „Powyższa próba narysowania pola etyki nauczycielskiej – stwierdza Tchórzewski – zwalnia ją od konieczności tworzenia systemu, czy kodeksu etycznego dla tej grupy zawodowej. Ważniejsza jest tutaj wrażliwość etyczna każdego konkretnego nauczyciela, dokładnie rzecz ujmując wrażliwość na prawdę i dobro, które stanowią siłę sprawczą moralnej podstawy nauczyciela i jego etyki”⁴. Przytoczona koncepcja etyki rzeczywiście zwalnia z poszukiwania bardziej szczegółowych zasad, bo jeżeli mamy tylko uwrażliwiać na dobro i prawdę, bo tworzenie kodeksu zachowań wydaje się zbyteczne. Czy jednak taka koncepcja etyki czyni zadość ogólnym założeniom etyki szczegółowej? Jeżeli przyjmiemy, że chodzi tylko o uwrażliwienie na obiektywne dobro i prawdę to powstaje uzasadnione pytanie, po co w ogóle mówić o etyce szczegółowej skoro każdy, niezależnie od sytuacji czy wykonywanego zawodu, powinien być uwrażliwiany na dobro. Na czym szczegółowość etyki miała by w istocie polegać. Czy chodziłoby jedynie o to, aby pokazać, że inaczej trzeba

³ A. M. Tchórzewski, *Etyka nauczyciela i wychowawcy*, W: *Zagadnienie etyki zawodowej*, red. A. Andrzejuk, Warszawa 1998, s. 34.

⁴ jw. s. 35. Zob. również jw. s. 33.

uwrażliwiać, powiedzmy, nauczyciela a inaczej lekarza czy biznesmena. Ale w czym owa różnica dotycząca sposobu uwrażliwiania miałyby się ujawniać? Co byłoby tutaj kryterium? Omawiany autor tej kwestii nie rozstrzyga. A może po prostu tego problemu, przy takiej koncepcji etyki szczegółowej, rozstrzygnąć się nie da? Wydaje się, że uprawianie etyki szczegółowej, a taki charakter ma przecież etyka zawodowa, bez określenia szczegółowego kodeksu zachowań, związanych z charakterem wykonywanej pracy, jest niemożliwe. Jeżeli etyka zawodowa ma faktycznie inspirować do realizacji obiektywnego dobra winna zawierać określony katalog zasad, pokazujących w jaki sposób osiągać obiektywne dobro w konkretnej sytuacji danego zawodu.

II. Ważniejsze rozstrzygnięcia etyki nauczyciela

Przystępując do uprawiania etyki nauczyciela należałoby najpierw określić ogólne zasady dobrego postępowania a następnie pokazać specyfikę zawodu nauczyciela. Ze względu jednak na charakter niniejszych rozważań, gdzie koncentrujemy się zasadniczo na określeniu szczegółowych zasad postępowania, to pierwsze zagadnienie zostanie potraktowane dość pobieżnie. Z konieczności trzeba jednak choć na chwilę zatrzymać się przy rozumieniu dobra obiektywnego. Rozstrzygnięcie tej kwestii – o czym już wcześniej była mowa – jest niezwykle ważne dla koncepcji samej etyki. Jeżeli bowiem przyjmiemy, że nie ma możliwości poznania dobra obiektywnego a zasady moralnego postępowania określamy na drodze umowy społecznej, to konsekwentnie zasadniczym celem etyki szczegółowej będzie wskazanie sposobów realizacji umowy społecznej, w tej szczególnej grupie zawodowej, jaką stanowią nauczyciele. Jednym słowem, przy twierdzeniu, że istnieją zasady wyrażające dobro obiektywne pytamy, jak je zaakomodować do konkretnej sytuacji nauczyciela. Natomiast przy założeniu, że dobro obiektywne nie istnieje albo jest niepoznawalne trzeba pytać w jaki sposób ustalać wspomniane zasady. Jak zatem rozumieć dobro obiektywne i w jaki sposób je poznawać? Odpowiedź na powyższe pytania stanowi syntezę rozległych poszukiwań z pogranicza antropologii filozoficznej i etyki. Trudno zatem – biorąc pod uwagę charakter niniejszych rozważań – przedstawić całość. Jednak krótka refleksja nad rozumieniem dobra jest niezbędna. Pojęcie dobra należy do tak zwanych pojęć pierwotnych, których nie sposób zdefiniować w ramach definicji istotowej; tzn. nie potrafimy podać istoty dobra. Potrafimy natomiast określić relacje między podmiotem a przedmiotem uznawanym za dobry; nie znając istoty dobra bez trudu jednak potrafimy kwalifikować poszczególne działania jako dobre lub złe. W tej perspektywie, szeroko rozumiane, dobro jawi się jako to, co jest pożądane. Dobro obiektywne to taki przedmiot, czy też zespół przedmiotów, których człowiek chce, ze względu na swoją obiektywną naturę, to znaczy niezależnie od konkretnych uwarunkowań. Jak takie dobro określić? Aby na powyższe pytanie odpowiedzieć należy uświadomić sobie, że dobro zawsze funkcjonuje w postaci określonych zasad (prawidłowości) postępowania. Jeżeli zatem potrafimy wskazać powszechne zasady postępowania a więc takie, które obowiązują wszystkich i w każdym czasie,

dotrzemy do dobra obiektywnego. Na tych ogólnych stwierdzeniach poprzestańmy. Więcej informacji na temat powszechnych praw natury można znaleźć w dorobku filozoficznym tych myślicieli, których wkład w kształtowanie kultury europejskiej jest szczególnie wielki. Trzeba zatem odwołać się do takich postaci jak Sokrates, Arystoteles czy św. Tomasz z Akwinu. Katalog dwunastu cnót opracowany przez Stagirytę ponad dwa tysiące czterysta lat temu nic nie stracił na swojej aktualności. Nie sposób nie zauważyć istotnego wpływu chrześcijaństwa. Przejęty przez wyznawców Chrystusa z kultury judaistycznej i rozpropagowany w świecie Dekalog stał się podstawą ogólnoludzkiej moralności. Kościół od początku swojej działalności głosił obiektywne i niezienne zasady dobra. Nie sposób przecenić w tym względzie *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, uchwalonej 12 grudnia 1948 r w Paryżu oraz encykliki Jana XXIII *Pacem in terris*. To tylko niektóre miejsca, gdzie zostały przedstawione obiektywne zasady dobrego postępowania.

Pomijając zatem rozbudowaną prezentację obiektywnych zasad dobrego postępowania przystępujemy do ukazania specyfiki zawodu nauczyciela aby w tej perspektywie określić *sposób* realizacji dobra obiektywnego.

1. Specyfika zawodu nauczyciela

Od zarania cywilizacji europejskiej nauczyciele zajmowali szczególną pozycję w życiu wspólnoty. Kultura judaistyczna przyznawała tytuł nauczyciela – mistrza jednostkom wybitnym. Również Chrystusa nazywano nauczycielem. Starożytna Grecja szczególnie czciła filozofów – mistrzów życia. Poznawanie i przekazywanie prawdy uznawano tam za tak wielką godność, że nie wypadało aby nauczyciel był wynagradzany w taki sam sposób jak przedstawiciele innych zawodów. Z oburzeniem reagowano (m.in. Arystoteles) na sofistów (pierwszych zawodowych nauczycieli) którzy wyznaczali opłaty za świadczone usługi.

Ten szczególny szacunek wynikał z przekonania, że przede wszystkim od nauczyciela zależy jakość życia, tak indywidualnego, jak i społecznego. Nauczyciel uczy życia i to nie tylko w wymiarze praktycznym (przysposobienie do zawodu) ale również w aksjologicznym (ukazuje wartości niezbędne do życia „na miarę człowieka”). Model nauczyciela-mistrza przekazała kulturze europejskiej zarówno myśl judaistyczna jak i grecka. Chrześcijaństwo ubogaciło wzór nauczyciela – mistrza o wartość poświęcenia dla uczniów. Ewangelijny przykład Dobrego Pasterza, który życie swoje oddaje za owce stał się dla wielu pokoleń nauczycieli inspiracją do pełnego zaangażowania, sięgającego aż po ofiarę z życia.

Wraz z rozwojem nauk szczegółowych, zwłaszcza nauk technicznych pozycja nauczyciela spada. Jego posłannictwo postrzega się coraz częściej jedynie w wymiarze kształtowania konkretnych sprawności zawodowych. Oddzielenie funkcji kształcenia od wychowania staje się faktem. W okresie komunizmu ranga zawodu zostaje ewidentnie obniżona. Najpierw, w ramach programowej walki z inteligencją, eliminowano wartościowych nauczycieli tylko dlatego, że nie potrafili wylegitymować się właściwym pochodzeniem. Później, wartościowano pracę nauczyciela

pod kątem poprawności ideologicznej. Wielu nauczycieli, wobec faktycznej groźby prześladowań, zmuszono do ukrywania własnych przekonań. To stworzyło paradygmat podwójnego życia (inna postawa w szkole, inna poza szkołą), co oczywiście nie mogło służyć budowaniu autorytetu. Środowisko nauczycielskie było poddane wyjątkowej indoktrynacji. Obecnie, w dobie powszechnego kryzysu wychowania oraz wszechogarniającej dewaluacji autorytetów, oczekiwania wobec nauczycieli wzrastają. Mają oni nie tylko kształcić ale przede wszystkim wychowywać. Społeczna pozycja nauczyciela niewątpliwie wzrasta przynajmniej na płaszczyźnie oczekiwań, co rodzi potrzebę większej troski o właściwy etos tego posłannictwa. Aby nieco szerzej i zarazem bardziej szczegółowo ukazać specyfikę pracy nauczyciela w stosunku do innych zawodów należy uwzględnić następujące aspekty: genezę, przedmiot, sposób wykonywania.

Geneza: Do każdego zawodu potrzebne są określone naturalne sprawności, zwane też predyspozycjami wrodzonymi, oraz konkretne fachowe przygotowanie. Jednak związek między nimi kształtuje się różnie w zależności od charakteru zawodu. Na przykład aby być dobrym urzędnikiem czy spawaczem nie potrzeba jakichś szczególnych wrodzonych predyspozycji; wystarczy odpowiednie przygotowanie techniczne. W przypadku nauczyciela wrodzone predyspozycje wydają się być nieodzowne. Bez nich nauczanie innych staje się przysłowiowym rzemiosłem, które ani nie cieszy uczniów, ani też nie przynosi satysfakcji samemu nauczycielowi. Tego zawodu nie można się po prostu nauczyć jak każdego innego. Warto o tym przypominać zwłaszcza dzisiaj, gdy lansuje się pogląd, iż przy obecnych tendencjach społeczno gospodarczych, każdy, dla zachowania ciągłości pracy, powinien być przygotowany na kilkakrotną zmianę zawodu. Wydaje się, że nie powinno to dotyczyć nauczyciela.

Ze względu na wspomniane predyspozycje zawód nauczyciela traktuje się jako powołanie i porównuje często z pracą lekarza czy posłannictwem księdza. Powołanie bowiem to odpowiedź na znajdujące się we mnie choć ode mnie niezależne (w sensie religijnym, dane od Boga) dary czy też talenty. Można w tym kontekście mówić zatem o pewnym wybraństwie; ktoś mnie wybrał bo obdarował konkretnymi dyspozycjami. To stanowi z kolei źródło szczególnej godności tego zawodu i szacunku ze strony innych. Z powyższych analiz wynika praktyczny wniosek dla adeptów omawianego zawodu. Przyszły nauczyciel winien odpowiedzieć sobie na pytanie, czy odnajduje w sobie takie predyspozycje, które sprawią, że nauczanie innych stanie się jego życiową pasją i źródłem autentycznej radości.

Przedmiot. Przedmiotem zawodu jest ta rzeczywistość, w stosunku do której realizuje się podstawy cel pracy. Już bardzo pobieżna obserwacja pokazuje różnorodność przedmiotów. Tytułem przykładu można wymienić choćby świat przyrody (zawód leśnika czy weterynarza) lub świat wytworów ludzkich (zawód mechanika samochodowego czy informatyka). Oczywiście każda praca w jakiś sposób ostatecznie dociera do człowieka. Jednak w przypadku nauczyciela omawiane powiązanie jest szczególne. Tutaj odnosimy się do człowieka bezpośrednio i całościowo. Kształcenie i powiązane z nim integralnie wychowanie polega bowiem

w swej istocie na formowaniu postaw a nie tylko usprawnianiu wybranych dyspozycji a więc jakiś „fragmentów”, na przykład urody (zawód kosmetyczki) czy siły fizycznej (zawód trenera sportowego). Jak słusznie zauważa A. Tchórzewski „(...) wychowanie, które dotyczy wszystkich władz duchowych i zmysłowych człowieka, musi zmierzać ku usprawnianiu trwałego wiązania się człowieka z prawdą i dobrem”⁵. Trzeba również zauważyć, że wspomniane odniesienie realizuje się na przestrzeni długiego czasu. Chyba żaden inny zawód nie domaga się tak długiego, bo rozłożonego na lata i tak systematycznego kontaktu z człowiekiem, jak zawód nauczyciela. To nie są przecież okazyjne spotkania podyktowane praktycznymi potrzebami chwili ale nieomal codzienne trwanie. Stąd też skutki oddziaływania nauczyciela są niewspółmiernie brzemiennie w stosunku do innych zawodów. Negatywnych konsekwencji złego nauczania nie sposób naprawić tak jak poprawia się źle uszyty garnitur, który ostatecznie można wyrzucić i zamienić na inny. Wadliwe kształcenie, a jeszcze bardziej wychowanie kładzie się cieniem na całe życie. Zarazem do dobrego nauczyciela powraca się zawsze.

Sposób wykonywania zawodu to obok fachowej kompetencji i rzetelności również, a właściwie przede wszystkim, sprawa osobistego zaangażowania; przysłowiowa „praca z sercem”. Każda, solidnie wykonywana, praca wiąże się z osobistym zaangażowaniem, choć oczywiście w różnym stopniu. Nauczanie i wychowanie domaga się zaangażowania pełnego a więc swoistego „uruchomienia” nie tylko intelektu ale również woli i uczuć; nie mówiąc już o wysiłku fizycznym. Nie ma zatem przesady w stwierdzeniu, że nauczyciel powinien kochać uczniów, bo właśnie miłość stanowi pełne darowanie siebie dla dobra innych. Oczywiście rozumienie miłości do uczniów czy też tak zwane ukochanie pracy domaga się bardziej szczególnej refleksji; należałoby najpierw pokazać istotę miłości, następnie różne jej formy, to wszystko może się stać przedmiotem oddzielnych poszukiwań. Tutaj warto jedynie podkreślić, że podstawą jakiegokolwiek miłości jest właśnie bezinteresowne zatroskanie o dobro drugiego człowieka i ono właśnie powinno być obecne w pracy nauczyciela. Mamy wiele przykładów takiej postawy. Choćby nauczanie na tajnych kompletach podczas okupacji hitlerowskiej. Iluż nauczycieli przyplącało więzieniem a nawet życiem tę bezinteresowną służbę dla prawdy i dla człowieka. Symbolem miłości do uczniów może być męczeńska śmierć Janusza Korczaka. Wyrazem zaangażowania jest również umiejętność podporządkowanie realizacji celu zawodu istotnie ważnych wartości, na przykład wartości materialnych czy wartości kariery politycznej czy nawet wartości życia rodzinnego. Znane są przykłady nauczycieli, którzy mimo intratnych propozycji pracy w ekskluzywnych środowiskach szli do najbiedniejszych. I dzisiaj wielu nauczycieli wyjeżdża do biednych krajów misyjnych, aby tam w niezwykle trudnych warunkach realizować swoje posłannictwo. Powyższe refleksje potwierdzają tezę o szczególnym zaangażowaniu jakie winno charakteryzować nauczycieli. Słusznie zatem mówi się, że ta praca, jak żadna inna, nie może być tylko swoistym dodatkiem do życia, ale całym życiem. I takie właśnie zaangażowanie powoduje szczególne po-

⁵ jw. s. 31.

wiązanie z uczniem, które trwa mimo upływu lat. O dobrym nauczycielu nie zapomina się nigdy.

W podsumowaniu przeprowadzonych obserwacji należy podkreślić, że szczególna pozycja zawodu nauczyciela nie podlega dyskusji. A jej źródłem jest wyjątkowo istotny udział w osobowym rozwoju człowieka. „Są jednak zawody – mówi J. Woroniecki – które do doskonałości mają szczególny stosunek, a mianowicie te, które zajmują się wychowaniem. Taki jest zawód nauczyciela, którego przedstawiciel, niezależnie od tego czego uczy, nie może nie być jednocześnie wychowawcą – winien wpływać na kształcenie umysłu i charakteru powierzanej mu młodzieży”⁶.

Konsekwentnie kwalifikacja etyczna zawodu musi uwzględniać wspomnianą specyfikę a zwłaszcza jej podstawę czyli szczególny udział w osobowym rozwoju drugiego człowieka. Biorąc to pod uwagę – już na tym etapie rozważań – trzeba podać ogólną zasadę (normę) oceniającą: zawód nauczyciela będzie wykonywany od strony etycznej dobrze wówczas gdy zainspiruje ucznia do osobowego rozwoju oraz stanie się okazją do pomnażania własnego człowieczeństwa przez nauczyciela. Inaczej mówiąc, gdy *sposób* przekazywania wiedzy sprawi, iż uczeń będzie chciał być po prostu lepszym człowiekiem. Negatywnie należy z kolei ocenić takie oddziaływanie edukacyjne, które nie inspiruje do rozwoju lecz usprawiedliwia czy wręcz prowokuje zachowania naganne, które ostatecznie obracają się przeciwko uczniowi. Nie trudno wyobrazić sobie konkretne sytuacje, wyrażające zarysowane powyżej niebezpieczeństwo. Można przecież uczyć określonych sprawności zawodowych i zarazem gorszyć. Można nauczyć sztuki biznesu i zarazem lekceważenia wartości prawdy.

Aby wyprowadzić z ogólnej normy oceniającej bardziej szczegółowe zasady postępowania nauczyciela trzeba – mając ciągle na uwadze specyfikę zawodu – podjąć przynajmniej podstawową refleksję nad istotą osobowego rozwoju. Skoro bowiem nauczyciel ma wspomagać dorastanie ucznia do pełni człowieczeństwa musimy wiedzieć co to znaczy być osobą oraz na czym polega osobowy rozwój. Zbyt rozległa refleksja na ten temat przekracza zamierzony cel niniejszych rozważań, warto jednak przytoczyć najbardziej istotne wnioski wynikające z filozoficznej analizy charakteru ludzkiego bytowania. Bardziej szczegółowe rozstrzygnięcia na ten temat można znaleźć w pracach takich autorów jak choćby M. A. Krąpiec czy kard. K. Wojtyła⁷.

W podstawowym doświadczeniu siebie ujmujemy własne osobowe istnienie, to znaczy mamy bezpośrednią świadomość, że powodujemy działania, poprzez które siebie wyrażamy (wymiar autoprezentacji) i zarazem siebie kształtujemy (wymiar samostanowienia). Być osobą zatem to świadomie kierować własnym rozwojem.

⁶ J. Woroniecki, *Katolicka Etyka Wychowawcza*, II/2 RW KUL, Lublin 1986, s. 415.

⁷ Warto wskazać przynajmniej kilka pozycji wspomnianych autorów: M. A. Krąpiec, *Ja-człowiek, Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1978 oraz kolejne wydania, Kard. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, dowolne wydanie. Na temat koncepcji osoby według Wojtyły zob. J. Galarowicz, *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kęty 2000, zwłaszcza s. 60 i nn.

Mimo rozlicznych uwarunkowań, niezależnych wprost od nas, ostatecznie sami decydujemy o kształcie własnego życia. Człowiek jako jedyny byt ze świata przyrody posiada tego typu dyspozycję. I to właśnie stanowi źródło jego szczególnej godności. Z tej też racji trzeba go zawsze traktować jak cel a nie środek. Możliwość samostanowienia czyli decydowania o sobie podlega rozwojowi. W tym też sensie mówimy, że człowiek jest osobą spotencjalizowaną (w rozwoju), czyli może stawać się bardziej osobą, to znaczy bardziej o sobie stanowić, bardziej sobą dysponować. Aby to osiągnąć winien wykorzystać (zaktualizować) tkwiące w swojej naturze możliwości: do poznania obiektywnej prawdy, do osiągania dobra, przeżywania i wyrażania piękna oraz dyspozycję do miłości. Konsekwentnie, obiektywny sens ludzkiego bytowania polega na aktualizacji wymienionych wyżej dyspozycji. Życie człowieka ma sens zawsze wtedy, gdy niezależnie od konkretnych warunków i możliwości otwieramy się na prawdę, dobro, piękno. Najpełniej sens życia a więc również radość egzystencji ujawnia się w miłości. Ona bowiem, że względu na wymiar bezinteresowności, pozwala najpełniej „wydobyć” z siebie, to wszystko, co w nas wartościowe. Dzięki temu nadaje najgłębszy sens ludzkiemu życiu i zarazem otwiera na prawdę, dobro i piękno.

Po tych ogólnych refleksjach o istocie osobowego bytowania wypada powrócić do realizacji zasadniczego celu, czyli określenia bardziej szczegółowych zasad etyki zawodu nauczyciela. Biorąc pod uwagę poczynione ustalenia stwierdzamy, że skoro nauczyciel w sposób szczególny współuczestniczy w realizacji osobowego rozwoju powinien tak wykonywać swój zawód aby otwierać ucznia na prawdę dobro i piękno. A pamiętając o tym, że osobowy rozwój najpełniej osiąga się przez miłość należy dodać do powyższych sformułowań jeszcze jedno zdanie, a mianowicie: winien tak uczyć aby do postawy miłości czyli do postawy bezinteresownego samodarowania, przysposabiać.

Zadaniem etyki nauczyciela będzie zatem podanie zasad niezbędnych do osiągnięcia wspomnianego celu. Chodzi więc o odpowiedź na pytanie w jaki sposób ucząc – powiedzmy – matematyki czy historii, otwierać na obiektywną prawdę, dobro i piękno. Uzyskane w ramach tego typu poszukiwań zasady mimo swojej relatywnej szczegółowości można jeszcze bardziej ukonkretnić wykorzystując zakres treściowy danego przedmiotu lub warunki, w jakich kształcenie się dokonuje.

Aby uporządkować dalsze rozważania należy każdą z wartości niezbędnych dla osobowego rozwoju omówić oddzielnie, to znaczy pokazać zasady jakie winny obowiązywać nauczyciela przy jej osiąganiu.

2. Zasady etyczne dotyczące realizacji prawdy

Istotą prawdy jest zgodność, łac. *adequatio*. W zależności od tego co i z czym bywa uzgadnianie wyróżniamy prawdę ontyczną i logiczną. Ta pierwsza polega na zgodności rzeczy z odpowiadającą jej ideą; konsekwentnie wyraża wartość rzeczy. W tym znaczeniu używamy określeń „prawdziwy nauczyciel”, czy „prawdziwy lekarz”. Prawda logiczna polega natomiast na zgodności sądu z ze stanem rzeczy, do którego się odnosi a zatem określa wartość głoszonego sądu. Przez stan rzeczy

rozumiemy zarówno wydarzenie zewnętrzne, jak również stan wewnętrzny, czyli stan naszych przekonań. Oba aspekty prawdy należy odnieść do zachowań nauczyciela aby przeprowadzić ocenę etyczną.

Prawda ontyczna wskazuje na prawdziwość postawy, w tym również na potrzebę dorastania do ideału. Raz jeszcze oddajmy głos J. Woronieckiemu „Wychowawca sam winien mieć głęboko ugruntowany w duszy ideał doskonałości i starać się urzeczywistniać go w życiu. Tylko wtedy przyczynia się on do wytworzenia w swym środowisku wychowawczym tej atmosfery spokoju i pogody, która młodzieży daje poczucie swobody a zarazem bezpieczeństwa, tak konieczne do tego, aby jej charaktery mogły rozwijać się normalnie i umacniać we wszystkim, co dobre i szlachetne”⁸. Nauczyciel powinien znać zbiór wartości, które stanowią ideał czyli wzór postępowania. Obok wartości ogólnych, zawsze aktualnych, powinny znaleźć się w nim również te bardziej szczegółowe, odpowiadające na wyzwania obecnego czasu. Dobrze mieć również pewien wzór osobowy, do którego chciałyby się dorastać. Osobowy przykład bardziej inspiruje do pracy nad sobą („słowa uczą, przykład pociąga”). W kontekście tej prawidłowości łatwiej pewnie zrozumieć dlaczego Kościół Katolicki ma tylu świętych i ciągle nowych wynosi na ołtarze; chodzi w tym między innymi o pokazanie konkretnych wzorów osobowych.

Prawdziwość postawy domaga się postępowania zgodnego z własnymi przekonaniami. To z kolei rodzi konieczność ich ujawniania. Trudno o autentyczność gdy ukrywa się własne przekonania religijne, polityczne czy obyczajowe. Nauczyciel jak każdy inny ma prawo do ich posiadania i wyrażania. Jednak ze względu na specyfikę zawodu winien to czynić bardzo roztropnie. Z jednej strony nie należy stwarzać wrażenia, że żadnych poglądów nie posiadamy, bo to byłoby świadectwem niedojrzałości. Z drugiej jednak, ich prezentacja nie powinna utrudniać procesu kształcenia. Z tych też racji dzielenie się własnymi poglądami powinno być w jakiś sposób sytuacyjnie uzasadnione; w przeciwnym razie będzie sztuczne i konsekwentnie źle przyjęte. Nie należy zatem bez wyraźnej potrzeby ciągle przypominać o swojej – na przykład – przynależności partyjnej. Ale nie należy też zbywać konkretnych pytań uczniów, oczywiście o ile są właściwie postawione. Przecież jasność w sprawach światopoglądowych czy obyczajowych buduje autorytet, pod warunkiem wszakże, gdy deklaracje zostaną potwierdzone czynami. W żadnym wypadku natomiast nie należy domagać się bezwzględnej akceptacji dla własnych poglądów. Nie należy prowadzić ukrytej agitacji poprzez promowanie, choćby na poziomie ocen, uczniów, którzy podzielają moje poglądy.

W kontekście powyższych rozważań pojawia się kolejny problem a mianowicie prawo do prywatności. Wspomniane prawo wyraża podstawowy wymiar osobowego bytowania czyli indywidualność; osoba to indywidualna substancja natury rozumnej – jak nauczał żyjący w na przełomie IV i V wieku Boecjusz. Ta definicja nic nie straciła na swojej aktualności i ciągle stanowi punkt odniesienia dla filozoficznej refleksji nad człowiekiem. Nauczyciel, jak każdy inny, ma prawo do prywatności. Trzeba jednak zauważyć, że ze względu na specyfikę zawodu, pozycję społeczną,

⁸ dz. cyt. s. 415

sposób oddziaływania, prywatność nauczyciela zostaje jakby nieco ograniczona; życie nauczyciela musi być bardziej „przeźroczyste” a jego prywatność staje się w jakiejś części własnością społeczności czy grupy uczniów. Inaczej mówiąc prywatne życie nauczyciela bardziej niż w przypadku innych zawodów wpływa na skuteczność działania. Stąd wynika potrzeba szczególnej troski o jego jakość.

Dokonując interpretacji etycznej zachowań nauczyciela wobec prawdy logicznej (zgodność sądu ze stanem rzeczy) trzeba wyróżnić dwa aspekty: przekazywanie prawdziwej informacji z danego przedmiotu oraz przekazywanie różnych informacji o uczniach i do uczniów. Poprawność etyczna w tym pierwszym aspekcie domaga się kompetentnego informowania, zgodnie z aktualnym stanem badań. Wszelkiej autocenzury motywowanej choćby sympatiami politycznymi należy skrupulatnie unikać. Dotyczy to zwłaszcza przedmiotów historycznych, choć nie tylko. Informacje z biologii czy psychologii też można tak dobierać, aby przekonać do z góry założonej tezy, na przykład do twierdzenia, że naukowo nie sposób rozstrzygnąć kiedy rozpoczyna się życie człowieka. Powyższe uwagi mają szczególne znaczenie w sytuacji, gdy pojawia się coraz szerzej możliwość realizacji programów autorskich.

Przekazywanie informacji o uczniach czy do uczniów winno być zawsze motywowane obiektywnym dobrem. Nie wszystko zatem, nie do każdego i nie w każdym czasie należy mówić. Zawsze natomiast trzeba odpowiedzieć sobie na pytanie jakie dobro osiągnę przekazując określoną informację. Rozsądny dystans do różnych wydarzeń oraz dyskrecja winny szczególnie cechować nauczyciela⁹. Z omawianym zagadnieniem wiąże się wprost problem tajemnicy zawodowej. Jej istotę stanowi zakaz upubliczniania osobom nieuprawnionym informacji uzyskanych podczas wykonywania zawodu.

W przypadku nauczyciela chodzi o informację o uczniach oraz innych nauczycielach. Są one uzyskiwane w różnych – mniej lub bardziej publicznych – sytuacjach, od odpytywania na forum klasy począwszy, poprzez indywidualne rozmowy a na obradach rady pedagogicznej czy sesji profesorskiej skończywszy. W tym ostatnim przypadku obowiązuje dodatkowa tajemnica urzędowa. Tajemnicą zawodową winny być objęte wszystkie wyżej wymienione typy informacji, również i te, w jakiej mierze publiczne, bo uzyskane wobec innych uczniów. Nie wypada przecież aby nauczyciel – powiedzmy – w sklepie czy na przysłowiowych imiennicach u cioci, opowiadał zebranyemu o tym jak konkretny uczeń zabawnie odpowiadał podczas lekcji albo jak naganie się zachował. Tym bardziej nie należy przekazywać osobom niepowołanym informacji, które zostały nam powierzone prywatnie. Nonszalancki stosunek do tajemnicy zawodowej godzi z jednej strony w dobro ucznia; konkretnie w przysługujące mu prawo do dobrego imienia, z drugiej w samego nauczyciela; obniża jego autorytet jako człowieka dyskretnego, któremu można zaufać.

⁹ Inaczej niewątpliwie odbiera się publicznie przekazywane informacje mechanika samochodowego o stanie auta pana X niż informacje nauczyciela o zachowaniu w klasie konkretnego ucznia.

3. Zasady etyczne dotyczące realizacji obiektywnego dobra.

Podjmując to zagadnienie należy wyróżnić dwa uzupełniające się aspekty: kształtowanie odpowiedniej postawy do dobra oraz realizacja konkretnych dóbr wynikających ze specyfiki zawodu. Kształtowanie odpowiedniej postawy winno bazować na właściwym rozumieniu dobra. Trzeba wiedzieć czym jest dobro obiektywne, jaką rolę pełni w rozwoju – choćby – wolności aby do jego osiągnięcia skutecznie przekonywać. Stąd też wypada poczynić przynajmniej kilka ogólnych refleksji nad dobrem. W podstawowym rozumieniu dobrem określa się to, co jest chciane. Różni ludzie w różnych sytuacjach pożądamy rozmaitych przedmiotów, co pozwala wyróżnić różne typy dóbr szczegółowych; inaczej subiektywnych. Dobro obiektywne, to zbiór takich przedmiotów, których człowiek pożąda niezależnie od konkretnych uwarunkowań własnej egzystencji lecz z tej racji, że w ogóle jest człowiekiem, że taką obiektywną naturę posiada. Formalnym wyrazem takiego dobra jest prawo naturalne uwyraźnione w Dekalogu czy Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Poprzez osiągnięcie dobra obiektywnego, człowiek bardziej sobą kieruje, bardziej staje się człowiekiem. Skoro nauczyciel ma wspomagać osobowy rozwój ucznia to powinien uwrażliwiać na dobro obiektywne. Natomiast wszelkiego rodzaju sytuacyjną użyteczność, koniunkturalizm, konformizm należy zdecydowanie eliminować poprzez pozytywną promocję takich zachowań, jak prawdomówność, pomoc koleżeńska, troska o słabszych, itp.

Wśród wielu dóbr, których realizacja jest ściśle związana z zawodem nauczyciela szczególną uwagą należy poświęcić dobru wiedzy i dobru sprawiedliwego oceniania. Dobra wiedzy nie sposób przecenić. Wiedza jest początkiem wszystkiego. Od niej zależy jakość życia. Aby mogła spełniać swoją rolę musi być systematycznie i kompetentnie przekazywana. Stąd wynika potrzeba odpowiedniego przygotowania. Nauczyciel winien unikać rutyny, szablonowości. Trzeba ciągle poszerzać wiedzę zawodową, na bieżąco śledzić ważniejsze publikacje. Nade wszystko jednak należy ciągle poszukiwać nowych sposobów docierania do uczniów. Nie można usprawiedliwiać własnej inercji stwierdzeniem, że z tymi uczniami nic nie da się zrobić. Każde pokolenie uczniów, właściwie każdy uczeń, to nowe wyzwanie dla nauczyciela.

Z dobrem przekazywania wiedzy wiąże się sprawiedliwe ocenianie. Stawianie ocen, promocja, określanie perspektyw na przyszłość, to sprawy integralnie związane z zawodem nauczyciela. Sposób oceniania wpływa istotnie na jakość i skuteczność kształcenia. niesprawiedliwe oceny albo zniechęcają albo prowadzą do nonszalancji. Szczególnie trzeba unikać wpływu tzw. powiązań środowiskowych. Czynniki pozamerytoryczne zasadniczo nie powinny decydować o ocenach. Trzeba jednak pamiętać, że ocena choć musi być sprawiedliwa winna też inspirować do dalszej pracy. Należy unikać swoistego „zaszufladkowania” na zasadzie, że ten lub inny uczeń nie może otrzymać więcej niż oceną dostateczną, a drugi nie może zejść poniżej czwórki.

W kontekście sprawiedliwego oceniania warto podnieść zagadnienie sprawiedliwej zapłaty za wykonaną pracę. Problem jest szeroki i delikatny zarazem. Wypada

jednak zauważyć, że sposób zabiegania o odpowiednią zapłatę nie powinien uderzać w godność zawodu. Nie wszystkie metody, przyzwolone w jakiejś mierze w innych zawodach, wypada tutaj zastosować. Nigdy uczeń nie może być środkiem – żeby nie powiedzieć, zakładnikiem – w walce o skądinąd słuszne świadczenia. W tym kontekście należy umieścić również delikatny skądinąd problem tzw. „naciąganych” korepetycji.

4. Zasady etyczne dotyczące realizacji wartości piękna

Obserwacja zachowań ludzkich ukazuje szczególne odniesienie do piękna. Człowiek potrzebuje zachwytu nad otaczającym go światem. Chce zachwycać się światem przyrody czy światem wytworów ludzkich. Przeżywając zachwyty doświadcza wewnętrznej radości, wewnętrznego spokoju, znajduje inspiracje do działania, znajduje potwierdzenie sensu istnienia („na prawdę warto żyć” – powie ktoś podziwiając przepiękny zachód słońca). Doświadczenie piękna, choć przekracza płaszczyznę praktycznych potrzeb – stanowi jednak integralny wymiar osobowego rozwoju. Co decyduje o tym, że konkretne rzeczy są ujmowane jako piękne? Dzięki czemu wspomniany zachwyty jest możliwy? Jednym słowem, co stanowi istotę piękna? W historii myśli ludzkiej wyodrębniły się w tym względzie trzy koncepcje. Pierwsza, zwana obiektywistyczną, została opracowana w szkole pitagorejskiej. Według niej źródłem piękna jest ilościowo określony układ cech zewnętrznych. O pięknie rzeczy decyduje zatem, kształt, proporcja, wielkość, etc. Ta koncepcja nie wytrzymuje jednak konfrontacji z codziennym doświadczeniem. Zachwycamy się przecież, a więc ujmujemy jako piękne, rzeczami, które nie spełniają kryteriów zewnętrznej poprawności.

Druga koncepcja piękna, nazwana subiektywistyczną, pochodzi od Kanta. Według niej doświadczenie piękna jest wyłącznym dziełem podmiotu; „piękno znajduje się w oku patrzącego”. Zgodnie z tą teorią nie ma rzeczy obiektywnie pięknych są tylko subiektywny zachwyty. I ta koncepcja, jako skrajna, nie wytrzymuje konfrontacji z codziennym doświadczeniem. Przecież potrafimy się porozumieć w sprawie piękna. Jedne rzeczy powszechnie uznaje się za piękne inne nie. Zatem jakieś podstawy do ujęcia danej rzeczy jako pięknej muszą znajdować się w niej samej. Trzecia koncepcja zwana realistyczną została opracowana przez św. Tomasza z Akwinu. Według niego piękne jest to, co ujrane zachwyca. Podstawą piękna jest układ treści rzeczy, ale nie chodzi tu tylko o jej cechy zewnętrzne, typu kształt lub kolor, lecz bardziej o ujęcie pewnej syntezy ponadmaterialnych wymiarów. Doświadczenie piękna stanowi przeżycie intelektualne i jako takie nie powinno być sprowadzane jedynie do zmysłowych doznań, co oczywiście nie wyklucza istotnego ich udziału w omawianym przeżyciu. Piękno zatem znajduje się w samej rzeczy, w głębi jej bytu. Trzeba jednak je stamtąd wydobyć; trzeba je ujrzyć. Do tego potrzebne jest odpowiednie przygotowanie. Trzeba uczyć się „wydobywania” piękna z obiektywnego świata. Szczególną rolę w tej „edukacji ku pięknu” winien spełniać nauczyciel. Skoro bowiem przeżywanie piękna stanowi istotny wymiar osobowego rozwoju, nie można nie zauważać tego wymiaru wykonując tak bardzo

nastawiony na dobro rozwoju zawód nauczyciela. Trzeba uwrażliwiać na prawdziwe piękno przyrody, dzieł sztuki, czy wreszcie piękno sposobu bycia, czyli tak zwaną kulturę osobistą. Szczególnie ta ostatnia sprawa winna być przedmiotem zainteresowania nauczyciela. Wszechogarniająca wulgarność, zwłaszcza w słowach, oraz w sposobie bycia nie może pozostawać bez zdecydowanej reakcji. Podniesiona dzisiaj do rangi nieomal symbolu tolerancja nie oznacza akceptacji dla zła; tolerancja w swej istocie polega na uznaniu różnych możliwości czy też form osiągania dobra. Nauczyciel powinien mieć odwagę aby jednoznacznie i zdecydowanie zareagować na niewłaściwe zachowanie czy też nieprzyzwoity strój ucznia. Również własną postawą, kulturą słowa, odpowiednim ubiorem należy promować piękno.

Nauczyciel, który poprzez kształcenie jednocześnie wychowuje do prawdy, dobra i piękna zarazem przysposabia ucznia do postawy bezinteresownego darowania siebie dla dobra innych. I w ten właśnie sposób, bez wielkich słów i spektakularnych działań, skutecznie uczy miłości,

Podsumowując całość przeprowadzonych rozważań należy przede wszystkim podkreślić, że uprawianie etyki nauczyciela jako etyki normatywnej jest nie tylko możliwe ale wręcz konieczne, by uczynić zadość celom, jakie stawia sobie etyka szczegółowa. Przetawione propozycje szczegółowych zasad, które winny kształtować etyczne zachowanie nauczyciela nie wyczerpują oczywiście całości. Wydaje się jednak, że wystarczająco jasno określają sposób ich formowania oraz kierunek dalszych poszukiwań. Rozszerzając i uzupełniając zakres zasad etyki nauczyciela trzeba z jednej strony mieć świadomość ogólnych zasad wyrażających obiektywne dobro, z drugiej, widzieć specyfikę zawodu.

SOMMARIO

L'etica professionale degli insegnanti dovrebbe avere il carattere normativo. I suoi compiti non si possono limitare solo alla funzione della sensibilizzazione nei confronti della verità oggettiva e del bene oggettivo. Si dovrebbero determinare, quindi, le norme etiche che potessero formare l'atteggiamento etico dell'insegnante. Per poter realizzare questo compito, si devono mettere le regole del buon comportamento (le regole del bene oggettivo) nel contesto della situazione particolare del lavoro dell'insegnante. Di conseguenza, la descrizione della specificità del lavoro dell'insegnante diventa la tappa essenziale della creazione dell'etica così intesa.

Visto che il bene fondamentale realizzato dall'insegnante consiste nella promozione dello sviluppo dei giovani, nel processo della determinazione delle norme particolari si devono prendere in considerazione questi ambiti dell'agire, che riguardano la categoria della verità, del bene, del bello e dell'amore. Secondo la concezione classica dell'uomo proprio tramite lo sforzo di raggiungere questi valori si realizza la crescita interiore della persona.

Le norme etiche indicate nell'articolo e riguardanti la realizzazione – nel processo educativo – del bene, della verità e del bello non sono un circolo chiuso e nello stesso tempo completo. Sulla base di queste norme, seguendo la visione dell'etica dell'insegnante proposta nell'articolo, si potrebbero creare le altre regole ancora più dettagliate.