

**Dariusz Zajac**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

## **WIEDZA ETYCZNA NAUCZYCIELA**

---

### **1. Wstęp**

Problematyka nauczyciela i zawodu przez niego uprawianego od dawna stanowiła przedmiot rozważań przedstawicieli nauk społeczno-humanistycznych, w szczególności zaś pedeutologów. Bogata literatura podejmująca tę kwestię poszukiwała i poszukuje nadal takiego wizerunku nauczyciela i jego zawodu, który nawiązywałby do jego tradycji, ale także uwzględniałby współczesne przemiany zachodzące w obszarze rzeczywistości edukacyjnej, rzutujące w znacznej mierze na jego postrzeganie. Rację ma Stanisław Korczyński (2001) stwierdzając, że pomimo pojawiania się wielu prac monograficznych, rozpraw i artykułów, obejmujących problematykę pedeutologiczną, zagadnienie to jest nadal otwarte, zawsze aktualne i niezwykle ważne (tamże, s. 8).

Odnieść to można również do problematyki etycznej zawodu nauczycielskiego, która już niejednokrotnie stanowiła przedmiot naukowych eksploracji, polemik, dyskusji na różnych płaszczyznach i poziomach, a głównie na poziomie akademickiego dyskursu pedeutologicznego. Tym niemniej nadal budzi wiele sporów i kontrowersji, które dotyczą jej obrazu aktualnego, zaś w szczególności pożądanego.

Pomimo tego, że rozważania nad etycznym wymiarem zawodu nauczycielskiego są obecne w polskiej myśli pedeutologicznej, zarówno tej historycznej, jak i współczesnej, to jednak wciąż dostrzegalny jest brak systematycznego namysłu nad pracą nauczyciela w kontekście jej etycznych aspektów. Do tej pory nie wypracowano jednoznacznego stanowiska w zakresie kształtu i charakteru etyki zawodu nauczycielskiego, co wydaje się być kwestią zupełnie naturalną w obszarze rozważań podejmowanych przez reprezentantów nauk społeczno-humanistycznych, dla których tak charakterystyczny jest pluralizm stanowisk, poglądów, przekonań. Nie brak także głosów kwestionujących

istnienie i funkcjonowanie etyki zawodowej nauczyciela, w szczególności w jej tradycyjnym rozumieniu. Stąd też jak najbardziej zasadnym wydaje się prowadzenie rozważań wokół etyki zawodu nauczycielskiego, bowiem ta, odnieść można takie wrażenie, ciągle znajduje się w stanie *in statu nascendi*. Ma to swoje zarówno epistemologiczne, jak i społeczne uzasadnienie.

## 2. Etyczny wymiar zawodu nauczycielskiego

Kwestie etyczne zawodu nauczycielskiego eksplorowane na gruncie nauk o edukacji, a w szczególności w pedagogice, a jeszcze bardziej dokładnie w pedeutologii, mające swoje bogate tradycje, na trwałe wpisały się w historię tego zawodu i jego przedstawicieli. Jednakże dzisiaj wymagają one nowego odczytania, ukazania ich sensu i znaczenia na tle jakże złożonego i wielowymiarowego świata społecznego, a ściślej świata edukacyjnego, w który to świat wpisuje się nauczyciel i zawód przez niego uprawiany.

Jak słusznie zauważa Stefan Konstańczak (2000) etyka zawodowa nie może być skostniałym systemem reguł i zasad, określających sposób postępowania i zachowania przedstawicieli konkretnych profesji, w tym również nauczycieli. Stąd też wraz ze zmianą rzeczywistości społecznej nieustannie zmieniają się zasady etyki zawodowej. Każda zmiana sposobu wykonywania funkcji właściwych dla zawodu nauczycielskiego musi mieć swoje odniesienie w odpowiadających im zmianach zasad etyki zawodowej. Gdy takie zmiany nie nastąpią grozi to tym, że etyka zawodowa staje się martwą literą prawa. To nie szybkie zmiany w sposobie gospodarowania lub zarządzania deprecjonują daną etykę zawodową, ale jej nadmierne skostnienie oraz kurczowe trzymanie się wypracowanych i wyuczonych zasad (tamże, s. 193). Nie oznacza to oczywiście, wszak oznaczać nie może, zakwestionowania wszystkiego, co do tej pory wypracowano w obszarze etyki zawodowej nauczyciela. Jak stwierdza K. Jakubiak (2000)

(...) należy pamiętać o przeszłości, niekoniecznie wzorując się na dawnych wartościach i ideałach, bo przecież żyjemy w innej rzeczywistości, ale przynajmniej po to, by wiedzieć do jakich wartości naszych ideałów można się odwoływać (tamże, s. 45).

Zagrożeniem jest całkowite odrzucenie przeszłości, zanegowanie wszystkiego, co zapewniało ciągłość przekazu kulturowego. Nie sposób bowiem ciągle zaczynać od zera (Konstańczak, 2000, s. 157). Stąd też

wiele miejsca i uwagi poświęca się – jak zauważa Tadeusz Lewowicki (1994) – poszukiwaniu stałości czy ciągłości w etyce zawodowej nauczyciela, a ściślej w refleksji deontologicznej. Umożliwiają one bowiem określenie podstaw etyki tej profesji, a dostrzega się je – jak podkreśla autor – w świecie uniwersalnych wartości moralnych (tamże, s. 123). Przywołany autor pisze w sposób następujący:

Sens, zakres i skutki wypełniania przez nauczycieli powinności zawodowych (szerzej – powinności społecznych, obywatelskich) zależą i zależec będą w dużym stopniu od tego, czy przyjmowana przez nich etyka zawodowa oparta zostanie na podstawach – po pierwsze – przywoływanych już wartości uniwersalnych oraz – po drugie – spójnych z nimi wartości szczególnie eksponowanych w działalności edukacyjnej (takich jak dobro i szczęście dzieci, respektowanie ich praw itp.). Jeśli tak się stanie (a może już jest?), a nauczyciele w swej pracy będą wierni tym wartościom, to wierzyć można, że edukacja odzyska ważne miejsce w życiu społecznym i odegra istotną rolę w kształtowaniu świata idei i ludzi sprzyjającego osiągnięciu szczęścia, życiu w wolności i demokracji, rozwojowi każdego człowieka. A takie nadzieje wciąż wiążemy z zawodem nauczycielskim, edukacją, życiem społecznym (tamże, s. 124).

Gaston Mialaret sporo lat temu dostrzegł, że systemy wartości, stanowiące o etyce zawodowej mogą być różne, ale działalność, która w tej dziedzinie nie odwołuje się do pewnego systemu wartości nie zasługuje na to, by być nazwana wychowawczą (1988, s. 74). Określając podstawy tej etyki można też – zdaniem Tadeusza Pilcha – odwoływać się do tych norm, które zdają się przynależec do kanonu etyki ogólnoludzkiego humanitaryzmu i humanistycznych tradycji wychowania (1995, s. 3). Można by zapytać więc: czy etyka zawodu nauczycielskiego ma być etyką aksjologiczną czy raczej etyką normatywną, a może – jak zauważał R. Pawlikowski istnieje praktyczna możliwość koegzystencji obu etyk, co zdają się potwierdzać ziemskie losy uniwersalnych religii świata (1989, s. 620). Tym niemniej – jak podkreśla Philippe Meirieu (2003):

Każdy, kto w jakikolwiek sposób związany jest z edukacją: nauczyciel, wychowawca czy animator powinien odznaczać się kompetencjami fachowymi, być przekonanym o wartości norm społecznych i moralnych oraz przywiązywać wagę do wyborów etycznych, przed którymi staje w życiu codziennym swojej pracy zawodowej (tamże, s. 5).

Słowa te zdają się potwierdzać rangę i znaczenie etycznego wymiaru zawodu nauczycielskiego na tle całej działalności zawodowej nauczycieli, w którą, warto dodać, wpisane są również inne wymiary.

To z kolei zobowiązuje tych wszystkich, zarówno teoretyków, dla których z różnych względów (najczęściej naukowych zainteresowań) problematyka etyczna zawodu nauczycielskiego nie jest obca, ale i także

praktyków, borykających się na co dzień z zawilóściami rzeczywistości edukacyjnej, do podejmowania zagadnień oscylujących wokół elementarnych kwestii, dotyczących etycznego wymiaru zawodu nauczycielskiego.

Jak jednak ujmować ten wymiar zawodowej aktywności nauczycieli, skoro już sama problematyka etyczna w obszarze edukacji człowieka jawi się jako niezwykle problematyczna. Wydaje się, iż rację ma Henryka Kwiatkowska (1994) stwierdzając:

Tymczasem problematyka etyczna w edukacji człowieka jest traktowana marginalnie, jeśli nie pomijana w ogóle. Podobnie funkcjonuje ona w kształceniu nauczycieli, mimo powszechnej świadomości, że komplikuje się aksjologiczna sytuacja zawodowego funkcjonowania nauczyciela. Profesja nauczycielska, jak żadna w tej mierze musi sprostać nowemu układowi odniesienia, który tworzą: a) zmieniające się oczekiwania edukacyjne wobec szkoły; b) kumulacja kryzysów: politycznego, ekonomicznego, w tym szczególnie kryzysu wartości, wyrażającego się zamętem aksjologicznym; c) różnorodność nurtów poznawczych, filozoficznych, których uświadomienie sobie przez nauczyciela wykształconego według jednolitej orientacji poznawczej łączy się z niemałym trudem. Działanie w sytuacjach o takiej charakterystyce wymaga niemałych kompetencji, w tym zwłaszcza aksjologicznych. Tymczasem edukacja nauczycielska ostatnich lat wyparła z umysłów kształcących się adeptów do zawodu poczucie celu i sensu. Kategoria środka i metody przysłoniła horyzont nauczycielskiego widzenia rzeczywistości pedagogicznej (tamże, s. 16).

W innym miejscu cytowana autorka konstatuje:

Znaczenie problematyki etycznej w pracy nauczyciela wynika z faktu możliwości dużego zróżnicowania jakości wykonywanej pracy. To zróżnicowanie może przyjmować różne formy, poczynając od działań zrutynizowanych po bogate i piękne formy pracy twórczej. Im działania bardziej niestandardowe, tym bardziej odporne na kodyfikację, która mogłaby stać się podstawą formułowania konkretnych wymagań zawodowych. Można więc tych działań nie podejmować. W związku z tym istotna wydaje się teza, iż ważnym wymiarem odpowiedzialności współczesnego nauczyciela staje się kategoria aktywności niepodjętej. Nie podejmując tej aktywności nauczyciel likwiduje niemały obszar działań, często o znaczeniu podstawowym dla funkcji poznawczych i egzystencjalnych zawodu. Konsekwencje tego zjawiska są wielorakie. Godzą one w ucznia, nie pozostają obojętne dla nauczyciela. Pomniejszanie odpowiedzialności jest w istocie działaniem pomniejszającym ludzką godność (Kwiatkowska, 1991, s. 25).

Jak pokazuje Stefan Pikus (1995) sytuacje moralne, wobec jakich staje nauczyciel w trakcie wykonywania swej pracy, są dość skomplikowane. Każda jest inna i każda z nich dla jej rozwiązania wymaga od nauczyciela odwołania się do własnego sumienia, wiedzy i doświadczenia (tamże, s. 13). Słowa przywołanych w tym miejscu autorów aż nadto dobitnie świadczą o tym, jak skomplikowany jest etyczny wymiar

zawodu nauczycielskiego, którego nie można sprowadzić do jednoznacznych kategorii i sensów. Tym niemniej – jak podkreśla Tadeusz Pilch (1999):

W świecie ludzkim nic nie jest proste i jednoznaczne. Ale w chaosie wielości i w świecie nieczytelnych sygnałów winniśmy przyjąć i wyznaczać pewne racje i orientacje, które budzą nadzieję (tamże s. 170).

Przenosząc powyższe słowa na grunt nauczycielskiej etyki zawodowej nasuwa się konstatacja o potrzebie istnienia i funkcjonowania w tym zawodzie elementarnych obwarowań etycznych, świadczących o odrębności reprezentantów tej kategorii społeczno-zawodowej.

Rozpatrując etyczny wymiar zawodu nauczycielskiego, nie sposób w tym miejscu wymienić wszystkich, czy chociażby prawie wszystkich, istotnych kwestii wpisujących się w ten wymiar aktywności zawodowej nauczycieli. Uniemożliwia to jego złożoność i problematyczność podyktowana specyfiką pracy zawodowej nauczyciela na płaszczyźnie etycznej, będącej zaledwie jedną z wielu innych płaszczyzn zawodowej egzystencji współczesnych nauczycieli.

## 2.1. Wiedza etyczna nauczycieli

Wśród wielości i różnorodności wątków wpisujących się w etyczny wymiar zawodu nauczycielskiego jeden z nich niewątpliwie stanowi nauczycielska wiedza etyczna, która jako składnik kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela stanowiła przedmiot rozważań autora niniejszego tekstu w innym miejscu, czasie i okolicznościach (Zajac, 2007, s. 261–272). Przedstawiony tu wywód koncentruje się wokół próby podejścia do rozważań nad nauczycielską wiedzą etyczną i stanowi pewien rodzaj prolegomeny dotyczącej tej etyczno-pedeutologicznej kategorii. Pomimo pojawiających się polemik wokół tego rodzaju wiedzy warto poczynić namysł nad nią zwłaszcza, że nauczycielska aktywność zawodowa nie jest wolna od wymiaru moralnego, bo jak twierdzi jeden ze znawców problematyki pedeutologicznej – Christopher Day – nauczanie (ale również i wychowanie – dop. D.Z.) jest traktowane jako przedsięwzięcie moralne (2004, s. 33). Na znaczenie tej wiedzy wskazuje między innymi Kazimierz Szewczyk (1998), pisząc:

Najwyższą wartością (...) etyki nauczycielskiej jest wychowanie człowieka mądrego: jednostki dysponującej wiedzą etyczną i umiejętnościami pozwalającymi oceniać jej w świetle owej wiedzy konkretne sytuacje wyboru i podejmować decyzje, za które bierze i ponosi całkowitą odpowiedzialność moralną. Chcąc skutecznie pomagać

wychowankowi w stawaniu się człowiekiem mądrym, nauczyciel sam musi nim być. Musi przeto mieć pewne niezbędne minimum wiedzy etycznej i umiejętności ułatwiających mu właściwe rozwiązywanie konfliktów moralnych, w które obfituje codzienne życie szkoły. Powinien także znać i rozumieć, najważniejsze przynajmniej, dylematy etyczne współczesnej cywilizacji Zachodu (tamże, s. 9–10).

Czy i na ile nauczyciele będą/potrafia korzystać z tej wiedzy i umiejętności w sposób potwierdzający jej rangę w zawodzie nauczycielskim? Czy, aby nie jest tak, o czym pisze Henryka Kwiatkowska (2005), że nauczyciele zniewoleni są powinnością, że mają zakodowane czynienie dobra ujmowanego jako powinność nauczycielskiego zawodu, że z powinnością się nie dyskutuje, ale się ją akceptuje, nie docieka się też, jakie wartości stanowią źródło dla owych powinności? (tamże, s. 230–231). Te i zapewne jeszcze wiele innych pytań pojawia się w momencie studiów nad nauczycielską wiedzą etyczną.

Punktem wyjścia do rozważań wokół tej pedeutologicznej, czy raczej pedeutologiczno-etycznej kategorii, jaką jest „wiedza etyczna”, stanowi „wiedza” jako taka. Wspomniana kategoria była już wielokrotnie przedmiotem eksploracji w obszarze naukowych rozważań reprezentantów takich dyscyplin naukowych, jak: filozofia, a w szczególności epistemologia oraz filozofia wiedzy, psychologia, socjologia, ale także i pedagogika. Tak szerokie zainteresowanie nią zapewne spowodowane jest jej wielorakim zastosowaniem w obszarze zagadnień podejmowanych przez przedstawicieli nauk społeczno-humanistycznych.

Wiedza jest też kategorią używaną w języku potocznym. Różne aspekty wiedzy analizowane są na gruncie nauk społecznych: antropologii, psychologii, socjologii, pedagogiki itp., co skutkuje wieloznacznością tej kategorii (Bokszański, Kojder, 2002, s. 308). Z etymologicznego punktu widzenia „wiedza” pochodzi z języka staroindyjskiego, gdzie oznaczała święte księgi zawierające opisy wierzeń religijnych, obyczajów, obrzędów (K. Czarnecki, za: Głogowska, 2004, s. 25).

W najogólniejszym sensie wiedza stanowi „rezultat wszelkich możliwych aktów poznania” (Wojnowski, 2005, s. 165), czy też „zasób wiadomości z jakiejś dziedziny, gałąź nauki” (*Encyklopedia popularna*, 1982, s. 849). Przedstawiciele nauk społeczno-humanistycznych nie wypracowali jednoznacznego sposobu pojmowania terminu „wiedza”. Stąd też poszczególne dyscypliny naukowe przyjmują właściwe dla siebie pojmowanie kategorii, jaką stanowi „wiedza”. Tak więc na gruncie filozofii kategoria wiedzy najczęściej odnoszona jest do rozumności świata czy też świadomości niewiedzy bądź cnoty lub świadomości (Sikorska, 2004, s. 26). Z kolei socjologia kategorię wiedzy określa jako „zespół wiadomości najczęściej powiązanych ze sobą, dotyczących całości lub fragmentu rzeczywistości” (Olechnicki, Załęcki, 1998, s. 242). Natomiast

na gruncie psychologii wiedza jest jedną z form istnienia sygnałów i komunikatów (wiadomości). Wiedza jest systemem wiadomości utrwalonych w pamięci człowieka, a wiadomości to porcje treściowe, dopływające do człowieka, aktualnie niesione w postaci różnorodnych sygnałów i przekazów (Tomaszewski, 1984, s. 54). W obszarze pedagogiki Wincenty Okoń (2004) wiedzę ujmuje jako:

treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się. Wiedza obejmuje wszystkie formy świadomości społecznej, a więc zarówno formę najwyższą – naukę, jak ideologię, religię i magię (...) (tamże, s. 451).

Natomiast Władysław Puślecki wiedzę określa „wszelkie zobiektywizowane i utrwalone formy kultury umysłowej i świadomości społecznej powstałe w wyniku gromadzenia doświadczeń i uczenia się”, a tworzą ją różne systemy informacji: teoretycznej, faktograficznej, normatywnej, refleksyjnej (za: Głogowska, 2004, s. 26).

Posługując się kategorią wiedzy warto również zwrócić uwagę na dwa jej treściowo-zakresowe znaczenia. Dokonując analiz i interpretacji wspomnianej kategorii Urszula Ostrowska (2007) wskazuje, że w znaczeniu węższym wiedza oznacza ogół wiarygodnych, wyselekcjonowanych, ustrukturyzowanych i uzasadnionych empirycznie lub logicznie informacji, stwierdzeń, wiadomości o rzeczywistości, będących rezultatem procesu poznania (tamże, s. 24). Z kolei w znaczeniu szerokim – zdaniem wspomnianej autorki – mianem wiedzy określa się taki zasób informacji, wiadomości, poglądów, wierzeń, przekonań, którym przypisywany jest walor poznawczy i/lub praktyczny, nie zawsze wszakże odnoszący się do sfery naukowej (tamże, s. 25).

Na szczególną uwagę zasługuje przeprowadzona przez Urszulę Ostrowską eksploracja kategorii wiedzy na tle dwóch innych kategorii takich, jak: informacje i mądrość. Autorka w interesujący sposób przedstawia piramidę (z perspektywy edukacji akademickiej) osadzoną na triadzie: *techne*, *episteme*, *doxa* i będącą fundamentem naszej kultury, gdzie najniższy poziom tej piramidy, a jednocześnie najszerszy, stanowią – jako jej podstawa – informacje, należące do istotnych elementów życia różnych zbiorowości społecznych. Nie są one wiedzą, ale stanowią *conditio sine qua non* wiedzy. Drugi od podstawy, „wyższy” poziom tej piramidy zajmuje wiedza, która nie jest mądrością, ale stanowi *conditio sine qua non* dla mądrości. Z kolei najwyższy poziom piramidy, będący jej szczytem zajmuje mądrość, traktowana jako arcywiedza w uniwersum antroposfery aksjologicznej (tamże, s. 205–260). Z powyższych rozważań wynika, że wiedza zajmuje miejsce pomiędzy

informacją a mądrością, jest ona czymś więcej aniżeli tylko informacją i jednocześnie czymś mniej niż mądrość.

Analiza literatury przedmiotu badań przekonuje, że najczęściej (choć nie tylko) wyróżnia się dwa rodzaje wiedzy: wiedzę deklaratywną (faktograficzną) i wiedzę proceduralną (czynnościową). Tę pierwszą ujmuje się w formule: „wiem, że” – *know that*. Druga natomiast wyraża się w formule „wiem, jak” – *know how* (G. Ryle, za: Ostrowska, 2007, s. 24–25). Obok tych dwóch rodzajów wiedzy można wyróżnić za Januszem Reykowskim trzeci jej rodzaj, którym jest wiedza normatywna (1990, s. 14). To właśnie wiedza normatywna jest – jak przekonuje Allen T. Pearson (1994) – jedną z pięciu rodzajów wiedzy, potrzebnej nauczycielowi. Warto w tym miejscu nadmienić, że obok tego rodzaju wiedzy wspomniany autor wyróżnia: wiedzę przyczynową, wiedzę opartą na doświadczeniu, wiedzę dotyczącą nauczanego przedmiotu, wiedzę ogólną, w jaką powinien być wyposażony nauczyciel (tamże, s. 108–120). Zdaniem A. T. Pearsona wiedza normatywna, bez względu na to, co jest jej źródłem, jest niezbędnym składnikiem decyzji, jakie podejmuje nauczyciel, a które odnoszą się do sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

Praktyka nauczycielska – pisze wspomniany autor – jest zdeterminowana przez normy, które są ustalone. Bez tych norm całe zadanie nie miałoby sensu, nauczyciel nie miałby możliwości spożytkowania wiedzy przyczynowo-skutkowej na temat nauczania. Nauczyciele mogą nie koncentrować uwagi bezpośrednio na normach, jednak w decyzjach, jakie podejmują, muszą posługiwać się własnymi poglądami na temat tego, co powinno być uzyskane w trakcie nauczania (tamże, s. 113).

Przywołany Janusz Reykowski wiedzę normatywną ujmuje jako wiedzę zbudowaną z pojęć o tym, co z czym powinno być związane, a nie z czym jest związane (jak w przypadku pojęć należących do wiedzy deklaratywnej) lub też co z czym da się związać czy też rozwiązać (jak w przypadku pojęć należących do wiedzy proceduralnej). Zatem pojęcia o charakterze normatywnym różnią się od pojęć właściwych dla wiedzy deklaratywnej i proceduralnej pod względem statusu ontologicznego swoich desygnatów, bowiem odnoszą się do rzeczywistości postulowanej, a nie do rzeczywistości takiej, jaką ona jest. Pojęcia normatywne – jak zauważa J. Reykowski (1990) – pochodzą z generalizacji społecznego doświadczenia, jak również ze zbiorowych procesów konstrukcji wyobrażeń o stanie pożądanym. Zostały one skonstruowane przez grupę społeczną w celu skoordynowania stosunków między ludźmi. Zdarzenia i stosunki zgodne z owym stanem pożądanym traktowane są jako naturalne, słuszne, sprawiedliwe, z kolei niezgodne wywołują sprzeciw, niechęć, a jeśli dotyczą podmiotu, to budzą poczucie krzywdy, niez-



służonego wyróżnienia. To właśnie przekonania normatywne są zbudowane na podstawie pojęć normatywnych, zaś system pojęć i przekonań normatywnych składa się na wiedzę normatywną (tamże, s. 14–15).

Nie wdając się w szczegółowe rozważania, w przyjętym w tym miejscu toku rozumowania, przyjęto, że wiedza etyczna ma charakter wiedzy normatywnej i oznacza, w przypadku nauczycieli, określony zasób wiadomości dotyczących etycznych obwarowań (zasad, reguł, wskazówek, wskazań, przepisów, obowiązków) właściwych dla zawodu przez nich uprawianego. Stąd też wiedza etyczna może przyjmować postać wiedzy normatywnej, czyli wiedzy odwołującej się do rzeczywistości postulowanej, pożądanej, a nie do rzeczywistości faktycznej, czyli takiej, jaką ona jest, czy też jaką postać przyjmuje. Rzeczywistość edukacyjna, do której ta wiedza, czy raczej ten rodzaj wiedzy ma się odnosić, a w którą wpisane są poszczególne podmioty edukacyjne, w tym również nauczyciel, niejednokrotnie z dopiskiem nauczyciel-wychowawca, postrzegana jest w sposób wielowymiarowy, skomplikowany, a niejednokrotnie wręcz problematyczny, co zapewne nie ułatwia, a wręcz przeciwnie – utrudnia prowadzenie dyskursu edukacyjnego wokół jej obrazu, zarówno tego faktycznego, jak również, a może przede wszystkim postulowanego. To właśnie w odniesieniu do owej rzeczywistości pożądanej rodzi się pytanie: czy i do czego potrzebna jest nauczycielowi wiedza etyczna? Przecież, jak zauważa Wolfgang Brezinka, dokonując analizy moralności zawodowej nauczycieli, reprezentanci tego zawodu potrzebują moralnych linii przewodnich, które pomogą im w wielu sytuacjach wyboru opowiedzieć się za tym, co tu i teraz jest najlepsze (2007, s. 238), czy – jak twierdzi Irena Wojnar (1991) – nauczycielowi potrzebna jest edukacyjno-etyczna busola, ale konfrontowana na miarę tych trudnych czasów (tamże, s. 93). Jest to szczególnie istotne w przypadku braku jasnych i wyrazistych drogowskazów moralnych, których zostaliśmy pozbawieni wraz z postępującymi przemianami zachodzącymi w rzeczywistości społecznej. Zatem wydawać by się mogło, że jasne i wyraźne określenie, co nauczycielowi wolno, a czego nie wolno czynić w sensie etycznym w obszarze podejmowanych czynności, składających się na działalność zawodową, mogłoby wydatnie przyczynić się do wzrostu poziomu etycznego nauczycieli, a co za tym idzie „uzdrowić” środowisko nauczycielskie pod względem moralnym, a zwłaszcza wtedy, gdy nauczyciele posiadać będą wiedzę na temat owych etycznych obwarowań, których powinni przestrzegać w trakcie podejmowanej przez siebie aktywności zawodowej. Niestety, nie zawsze tak jest, a niejednokrotnie tak nie jest. Intelektualizm etyczny, wedle założeń którego posiadanie przez człowieka wiedzy etycznej skłania go do postępowania zgodnie z jej rozstrzygnięciami, w swej czystej postaci

został poddany już wielokrotnie krytyce, bo przecież wiedzieć nie oznacza wszakże czynić zgodnie z posiadaną wiedzą. Przykładów na to można znaleźć wiele, a na pytania typu: czy na przykład posiadając wiedzę na temat sprawiedliwości, jest się automatycznie człowiekiem sprawiedliwym, postępuje się w sposób sprawiedliwy, nie sposób jednoznacznie odpowiedzieć. Trafnie oddaje to między innymi Andrzej Szostek (2007), pisząc:

Intelektualizm moralny w swej radykalnej wersji trudny jest do utrzymania (niektórzy komentatorzy myśli Sokratejskiej powątpiewają zresztą, by Sokrates był aż tak naiwny): bycie dobrym lub złym jest sprawą wyboru człowieka, a więc – by tak rzec – leży w gestii jego woli, a nie rozumu. Jeśli więc człowiek jest wolny, to nawet jego własna wiedza nie determinuje go bez reszty tak, by nie mógł postąpić wbrew niej, czasem nawet świadom rozdarcia, jakiego przez taką niekonsekwencję boleśnie doświadcza (tamże, s. 63).

Podobnie twierdzi Barbara Chyrowicz (2009), która podkreśla, że

Etyki można się nauczyć, (...) ale z posiadanej wiedzy wcale jeszcze nie wynika, że będziemy zgodnie z nią żyć. Właśnie dlatego Sokratesowi tak bardzo zależało na przekazaniu młodym ludziom wiedzy moralnej, ponieważ sądził, że kiedy rozpoznają moralne prawo, będą je konsekwentnie respektować. Takie myślenie było zapewne dla niego wyrazem prostej, życiowej konsekwencji (dzisiaj nazywamy jego przekonanie intelektualizmem etycznym i uznajemy za błędne), ale to wcale nie takie proste. Człowiek nie działa jak zaprogramowana maszyna, która po wprowadzeniu do niej danych automatycznie zmienia tryb pracy. Jesteśmy wolni i słabość naszej woli, wespół z poruszającymi nas uczuciami, niejednokrotnie sprawia, że nie czynimy tego, o czym wiemy, że jest moralnie słuszne (tamże, s. 24).

Podając problem nauczycielskiej wiedzy etycznej, warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną dość istotną kwestię, a mianowicie na źródła tej wiedzy. Wydaje się, że są one zbliżone do tych, na jakie wskazuje się w przypadku wiedzy aksjologicznej. Rozważając ten problem Władysław Cichoń podkreśla, że poznanie wartości moralnych może znajdować swój wyraz w dwóch odmiennych rodzajach wiedzy. Z jednej strony może być to teoretyczna wiedza o wartościach (teoretyczna wiedza aksjologiczna), a z drugiej natomiast wiedza o wartościach może płynąć z codziennego ich doświadczania, które oparte jest na moralnej praktyce. Istotne jest również to, że ten drugi typ wiedzy o wartościach, nie musi być poprzedzony uporządkowanym pojęciowo poznaniem wartości od strony teoretycznej (1996, s. 125). Allen T. Pearson (1994) wskazuje na dwa źródła wiedzy normatywnej nauczyciela. Po pierwsze, nauczyciel może sam określać cele nauczania, niezależnie od źródeł zewnętrznych. Na decyzje nauczyciela mogą wpływać i wpływają jego poglądy na temat przedmiotu, który ma być nauczany, właściwości poszczególnych

uczniów, a także cech środowiska klasy i szkoły, w jakiej nauczanie się odbywa. Po drugie, nauczyciele mogą liczyć na to, że cele nauczania określają źródła zewnętrzne. Stąd też zamiast samemu decydować o owych celach, nauczyciele mogą brać cele sformułowane przez inne – zewnętrzne źródła (tamże, s. 111). Wydaje się, iż podobnie jest w przypadku wiedzy etycznej nauczyciela. Tak więc źródeł nauczycielskiej wiedzy etycznej upatrywać można, po pierwsze, na zewnątrz – w poglądach wybitnych myślicieli, orzeczeniach autorytetów, luźnych propozycjach w zakresie elementarnych obwarowań etycznych, ale także w stereotypach, mitach, przesądach i po drugie lokalizować źródło tej wiedzy w samym nauczycielu, jego własnych poglądach i przekonaniach, osobistych teoriach i ideologiach, a także wyobrażeniach na temat tego, co bardziej słuszne w konkretnej sytuacji edukacyjnej.

Rodzi się jednak pytanie: czy i jaki jest związek przyczynowo-skutkowy między posiadaną wiedzą etyczną a postępowaniem zgodnym z tą wiedzą? W celu uchwycenia próby związku między wiedzą etyczną nauczyciela a jego moralnym postępowaniem warto odwołać się do rozważań natury metodologicznej prowadzonych przez Stefana Nowaka (1970). Wspomniany autor analizując na gruncie metodologii badań socjologicznych związki przyczynowo-skutkowe, zachodzące między zjawiskami B i Z (warunki zajścia i niezajścia danego zjawiska), wskazuje na następującą typologię związków przyczynowych:

1. B jest dla Z warunkiem koniecznym i wystarczającym;
2. B jest dla zajścia Z warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym, gdyż czynnikiem dopełniającym B do warunku wystarczającego Z jest zjawisko D;
3. B jest dla zajścia Z warunkiem wystarczającym, ale niekoniecznym, gdyż alternatywna przyczyną (alternatywnym warunkiem wystarczającym) zjawiska Z jest A;
4. B nie jest dla zajścia Z, ani niezbędne, ani wystarczające, gdyż zależność przyczynowa łącząca B i Z ma charakter warunkowy zarówno w swej pozytywnej, jak i negatywnej postaci. B jest wówczas składnikiem istotnym jednego z szeregu warunków wystarczających Z. B jest w takiej sytuacji stanowi czynnikiem sprzyjającym zajściu Z (tamże, s. 154–160).

W analizowanym przypadku niech owym B będzie wiedza etyczna nauczyciela, natomiast Z postępowanie moralne nauczyciela. W przypadku związku zachodzącego między nauczycielską wiedzą etyczną (B), a postępowaniem moralnym nauczycieli (Z) najbardziej właściwym wydaje się być związek oznaczony numerem czwartym. Oznacza to, że wiedza etyczna, jaką dysponuje nauczyciel może, co najwyżej, być czynnikiem sprzyjającym jego moralnemu postępowaniu. Zatem sugere-

rując się przemyśleniami Stefana Nowaka, wiedza etyczna, jaką dysponuje nauczyciel nie stanowi warunku koniecznego i wystarczającego do tego, aby ów nauczyciel moralnie postępował. Nie jest też warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym do takiego postępowania, jak również nie jest warunkiem wystarczającym, ale niekoniecznym moralnego postępowania reprezentantów tego zawodu. Można więc przyjąć, że wiedza etyczna, jaką posiada nauczyciel jest czynnikiem wspomagającym, sprzyjającym jego postępowaniu moralnemu w obszarze podejmowanej aktywności zawodowej.

Nie sposób zatem nie zgodzić się z przywoływaną nieco wcześniej Barbarą Chyrowicz (2009), która uważa, że:

Na wykładzie z etyki można zatem osiąść wiedzę na temat tego, co jest moralnie słuszne, ale nie można się nauczyć moralnie słusznego postępowania. To drugie jest znacznie trudniejsze. Wykład z etyki może nas w tym wspierać, ale jedynie od nas samych zależy, czy wyuczone normy wprowadzimy w życie. Pozostajemy wolni w swoich moralnych wyborach (tamże, s. 24).

Rację ma Jolanta Augustyniak-Kopka, rozpatrująca różnorodne uwarunkowania postrzegania moralnego i stwierdzająca, iż sama znajomość zasad etycznych nie oznacza jeszcze kierowania się nimi w konkretnych działaniach. Niemniej stanowi to jednak pewien potencjał, z którego jednostka może skorzystać i którego wykorzystania oczekuje od niej zarówno środowisko zawodowe, jak i pozazawodowe (1994, s. 70). W obszarze rozważań natury pedeutologicznej Zdzisława Kawka (1998) kwestię tę ujmuje w sposób następujący:

I jakkolwiek daleka jestem od przeceniania wiedzy z etyki dla realizacji zadań nauczyciela, w myśl zasady, że wiedza nie jest tożsama z cnotą, to jednak sądzę, że może ona być pomocna w rozpoznawaniu i wyborze między dobrem a złem ucznia oraz w rozbudzaniu jego refleksji i wrażliwości moralnej (tamże, s. 33).

Istotne tu jednak jest to, iż wiedza etyczna nie może nauczyciela zniewalać, czynić go niewolnikiem własnej aktywności zawodowej na płaszczyźnie etycznej. Tadeusz Pilch (1999) podejmując kwestie wpisujące się w problematykę etyczną zawodu nauczycielskiego, stwierdza:

Jeśli uważamy, że powodem, dla którego obecność norm etycznych w działalności edukacyjnej jest fakt sprawowania władzy, swoistego panowania nad drugim człowiekiem, to normy te traktujemy jako rodzaj regulatora lub kagańca zakładanego nieodgadnionej naturze człowieka. (...) Inaczej jest kiedy normy etyczne stanowią siłę inspirującą, stanowią grunt, na którym buduje się pozytywny świat ludzkich stosunków, zachowań, aspiracji (...) (tamże, s. 161).

Podobnie możemy powiedzieć o wiedzy etycznej, o jej postrzeganiu, miejscu w obszarze działalności zawodowej nauczycieli. Wiedza ta podobnie, jak owe normy etyczne, o których pisze T. Pilch, może nauczyciela zniewalać bądź wyzwalać. Wszystko zdaje się zależeć od tego, w jaki sposób będzie wykorzystywana przez dysponujących nią nauczycieli. Zatem problem nauczycielskiej wiedzy etycznej sprowadzał będzie się nie tyle do tego, czy nauczyciele ją posiadają, ile raczej do tego, w jaki sposób, w jakim zakresie, w jakim stopniu ją spożytkują w ramach podejmowanej aktywności zawodowej, zaś przede wszystkim do tego, co uważać będą za słuszne w ramach czynności zawodowych przez nich podejmowanych, składających się na ich działalność zawodową na płaszczyźnie etycznej. Wiedza etyczna ma ułatwiać nauczycielowi orientowanie się w skomplikowanych układach wartości i związanych z nimi określonych obwarowań etycznych. To dzięki niej nauczyciel może rozpoznawać, co pod względem etycznym jest słuszne, co jest dobre bądź złe we własnej działalności zawodowej, a w konsekwencji wspomagać go w jego moralnym postępowaniu. To właśnie wiedza etyczna, jaką posiada nauczyciel może stanowić jeden z wielu wyznaczników jego dojrzałości etycznej, pod warunkiem, że będzie stosował ją w sposób właściwy, bowiem ten rodzaj wiedzy może być tym samym co nóż, który w rękach chirurga służy ratowaniu życia, natomiast w rękach bandyty jest narzędziem, którym to życie odbiera się (Podgórecki, za: Poznaniak, 1995, s. 26). Stąd też nie tyle jej posiadanie, ile raczej sposób wykorzystywania w codziennej aktywności zawodowej, zdaje się urastać do nadrzędnej rangi.

Zatem rozpatrując kwestię wiedzy etycznej nauczyciela, nie sposób do końca zanegować jej roli i znaczenia w obszarze aktywności zawodowej reprezentantów tej kategorii. Wszystko bowiem zależy od tego, warto powtórzyć, czy i w jaki sposób nauczyciele będą wykorzystywali w codziennej praktyce edukacyjnej ten fragment swojej wiedzy, na ile i w jakim stopniu spożytkują ją, w szczególności w trakcie rozwiązywania wielu dylematów natury etycznej, od których proces dydaktyczno-wychowawczy nie jest wolny.

Rozpatrując rolę i znaczenie wiedzy etycznej nauczycieli, nie sposób jednak uwolnić się od wzoru nauczyciela, jaki przyświecał będzie prowadzony rozważaniom. Rację ma Andrzej Drózdź (2004) stwierdzając:

(...) rozważania na temat etyki nauczycielskiej powinno się rozpocząć od wyjaśnienia, o jakim nauczycielu chcemy rozmawiać i jakim językiem pojęć chcemy to czynić. W jakiej przestrzeni wartości chcemy go zobaczyć? (tamże, s. 57).

Słowa te odnieść można również do wiedzy etycznej, jaką dysponują nauczyciele. Punktem wyjścia do rozważań wokół nauczycielskiej wiedzy etycznej można uczynić np. modele nauczyciela, które niejednokrotnie wyodrębniane są przez współczesną myśl pedeutologiczną. Inaczej bowiem wiedzę tę należy ujmować, w przypadku, gdy myślimy o nauczycielu jako adaptacyjnym techniku, czy też refleksyjnym praktyku, jak również transformatywnym intelektualistą lub postpozytywistycznym praktyku. Każdemu bowiem takiemu modelowi towarzyszy inny sposób ujmowania etyki zawodowej nauczyciela, oparty na odmiennych założeniach, implikujących zróżnicowany sposób jej postrzegania, a tym samym i wpisującą się w nią wiedzę etyczną. To z kolei wiąże się z innym, jakże istotnym problemem dla podejmowanych rozważań, który wymaga już odrębnego namysłu, a mianowicie potrzebą rzetelnej edukacji etycznej kandydatów do zawodu nauczycielskiego, wypracowania jej założeń, modeli, implikacji dla praktyki, edukacji która jest w stanie sprostać wymogom wielowymiarowej i niezwykle skomplikowanej rzeczywistości edukacyjnej, w którą uwikłani są nauczyciele.

### 3. Uwagi podsumowujące

Specyficzny charakter aktywności zawodowej nauczycieli, w ramach której podejmują oni szereg decyzji i działań, skutki których nie pozostają obojętne dla osób pozostających z nimi w określonych relacjach interpersonalnych, przekonuje o konieczności dysponowania przez nich własną profesjonalną etyką, w tym również posiadania określonego i w pełni uświadomionego zasobu wiedzy etycznej, mogącej wspierać nauczycieli w ich moralnym postępowaniu. Tu jednak rodzi się pytanie: a może w zawodzie nauczycielskim chodzi nie tyle o posiadanie wiedzy etycznej, ile raczej nauczycielskiej mądrości etycznej. Jednakże problem ten, zważywszy na jego rozległość i doniosłość, wymaga już odrębnych studiów i analiz, których zakres wykraczałby poza ramy podejmowanych w tym miejscu eksploracji etyczno-pedeutologicznych. Na kanwie podejmowanych w tym miejscu rozważań nie należy zapominać o czymś równie ważnym, jeśli nie ważniejszym niż poprzednie kwestie, a mianowicie o indywidualnej wrażliwości etycznej każdego nauczyciela i jej rozwijaniu u kandydatów na nauczycieli, jak również czynnych nauczycieli. W tym miejscu jawi się pytanie: a może istnieje możliwość współistnienia obok siebie (czy raczej przenikania/uzupełniania/dopełniania się) nauczycielskiej wiedzy etycznej i wrażli-

wości etycznej? Odpowiedź na to pytanie nastrocza sporo trudności, podobnie jak i na poprzednio stawiane, związane z wiedzą etyczną. To dowodzi jak złożoną materią pozostają nadal problemy etycznego wymiaru zawodu nauczycielskiego.

#### BIBLIOGRAFIA

- Augustyniak-Kopka J. (1994). *O uwarunkowaniach postrzegania moralnego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bokszański Z., Kojder A. (red.). (2002). *Encyklopedia socjologii* (tom 4). Warszawa: Wydawnictwo „Oficyna Naukowa”.
- Brezinka W. (2007). *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Brzeziński J., Chyrowicz B., Poznaniak W., Toeplitz-Winiewska M. (2009). *Etyka zawodu psychologa*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Chyrowicz B. (2009). Etyka jako filozoficzny namysł nad moralnością, [w:] J. Brzeziński, B. Chyrowicz, W. Poznaniak, M. Toeplitz-Winiewska, *Etyka zawodu psychologa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cichoń W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Day Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Tłum. J. Michalak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Debesse M., Mialaret G. (red.) (1988). *Rozprawy o wychowaniu* (tom 2). Warszawa: PWN.
- Drózd A. (2004). Etyka nauczycieli, [w:] A. Rumiński (red.). *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Encyklopedia popularna* (1982). Warszawa: PWN.
- Głogowska R. (2004). *Teoretyczna wiedza pedagogiczna w praktyce edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jakubiak K. (2000). Główne wartości i ich ewaluowanie w ideologiach wychowania narodowego i państwowego w II Rzeczypospolitej, [w:] U. Ostrowska (red.). *Aspekty aksjologiczne w edukacji*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kawka Z. (1998). *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kaszyński K., Żuk-Łapińska L. (red.) (1995). *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego.
- Konstańczak S. (2000). *Odkryć sens życia w swej pracy. Wokół problemów etyki zawodowej*. Słupsk: Wydawnictwo WSP Słupsk.
- Korczyński S. (2001). *Rzeczywisty i postulowany obraz nauczyciela*. Opole: Wydawnictwo WSZiA w Opolu.
- Kwiatkowska H. (1991). Edukacja nauczycieli w optyce pytań o współczesność i przyszłość, [w:] H. Kwiatkowska (red.). *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo PTP.

- Kwiatkowska H. (1994). Procesy integracyjne w Europie i ich implikacje dla kształcenia nauczycieli, [w:] H. Muszyński (red.). *Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej (1991 – 1992)*. Studia Pedagogiczne, tom LX, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lewowicki T. (1994). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Meirieu P. (2003). *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Mialaret G. (1988). Profil nauczyciela-wychowawcy, [w:] M. Debesse, G. Mialaret (red.). *Rozprawy o wychowaniu (tom 2.)*. Warszawa: PZWL.
- Muszyński H. (red.) (1994). Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej (1991 – 1992). *Studia Pedagogiczne (tom LX)*. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Nowak S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: PWN.
- Okoń W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olechnicki K., Załęcki P. (1998). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC.
- Ostrowska U. (2007). Wiedza i mądrość jako wartości edukacji akademickiej, [w:] A. J. Sowiński (red.). *Wiedza i mądrość w edukacji akademickiej*. Szczecin: Zapol – Uniwersytet Szczeciński.
- Ostrowska U. (red.) (2000). *Aspekty aksjologiczne w edukacji*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Pawlikowski R. (1989). Normy czy wartości. Spór wokół etyki nauczycielskiej. *Wychowanie obywatelskie*, 8.
- Pearson A. (1994). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Pikus S. (1995). Etyka nauczycielska jako problem, [w:] K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska (red.). *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego.
- Pilch T. (1995). Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela-wychowawcy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3.
- Pilch T. (1999). *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Poznaniak W. (1995). Psychologiczno-etyczne aspekty nauczania i wychowania, [w:] K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska (red.). *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego.
- Reykowski J. (1990). Ukryte założenia normatywne jako osiowy składnik mentalności, [w:] J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.). *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Poznań: Wydawnictwo „Nakom”.
- Rumiński A. (red.) (2004). *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.) (2007). *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*. Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Sikorska J. (2004). *Wiedza nauczycieli o sytuacji szkolnej uczniów*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.



- Szewczyk K. (1998). *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*. Warszawa: PWN.
- Szostek A. (2007). Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*. Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Tomaszewski T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.
- Wojnowski J. (red.) (2005). *Wielka Encyklopedia PWN* (tom 39). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojnar I. (1991). Nauczyciel potrzebny inaczej, [w:] H. Kwiatkowska (red.). *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo PTP.
- Zajac D. (2007). Wiedza etyczna jako składnik kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela, [w:] A. J. Sowiński (red.). *Wiedza i mądrość w edukacji akademickiej*. Szczecin: Zapol – Uniwersytet Szczeciński.

[...] Lubię sobie przypominać, że w szkole nie ma czasu na to, aby ktoś się zastanowił nad tym, co się dzieje. W szkole jest tylko jedna rzecz: uczyć. To jest jedyna rzecz, którą można zrobić w szkole. To jest jedyna rzecz, którą można zrobić w szkole. To jest jedyna rzecz, którą można zrobić w szkole.

Paul Kravitz

## 1. Pytanie o nauczyciela, pytaniem o jego tożsamość

W nauczaniu/wychowaniu jako doświadczeniu możemy się spotkać z obecnością parzydeł siebie dwóch: jednego nauczyciela i ucznia. Bez względu na to, jakie one jest, jest tym, co wpisuje się w „prozęcę” spotykających się osób.

Nauczycielem wychowawcą staje się wówczas, gdy „zobowiązuję się” (w sensie etycznym) do bycia miarą postawy świadomości siebie jako człowieka i poprzez stawianie się nauczycielem-wychowawcą, poprzez formowanie siebie-samego, oto podobawo przedstawienie prezentowanych w niniejszym artykule rozważań.

Na te kwestie można spojrzeć także z innej perspektywy, w której intencjonalność nie leży wyłącznie po stronie „powołanych do bycia nauczycielem”, lecz po stronie tych, których określamy jako uczenie. Wówczas, to nie tyle nauczyciel jest zobowiązany do określania siebie wobec nich, ile oni sami „zobowiązują się” do określania się wobec niego. Oznacza to, że on sam jest miarą, do której są przyciągani. Jeżeli tak, to można postawić pytanie: „na jakiej drodze są przyciągani?” A pytanie, które narzuca się nauczycielowi, lub którego otwiera myślenie o nim, brzmi następująco: „kto jestem?” „Kto jestem jako nauczyciel?”