

## ARTYKUŁY

*Piotr Kostyło*

Katedra Aksjologii Pedagogicznej i Metodologii Badań  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

### OBIEKTYWIZM, UNIWERSALIZM I SOLIDARYZM O ILUZORYCZNOŚCI AUTORYTETU NAUCZYCIELA

W ciągu ostatnich kilkunastu lat jesteśmy świadkami zaskakującego procesu dokonującego się w Polsce, zarówno w życiu społecznym jak i w nauce. Z jednej strony pogłębia się przekonanie o powszechnym upadku autorytetów, zwłaszcza autorytetów nauczycieli i wychowawców, z drugiej, niewielu uczonych podejmuje refleksję naukową nad tym procesem, nad jego przyczynami, przebiegiem i skutkami<sup>1</sup>. W przeważającej większości publikacji, a także publicznych enuncjacji na temat autorytetów, autorzy ograniczają się do stwierdzenia, że „jest źle” i że „dawniej było lepiej”. Tak wyrażany sprzeciw wobec upadku autorytetów jest jednak heurystycznie jałowy, gdyż nie przynosi odpowiedzi nie tylko na eksplikatywne pytanie: „dlaczego jest tak źle?”, ale także na implikatywne pytanie: „kiedy było tak dobrze?” Czy mówiąc o „dawnych, dobrych czasach” myślimy o działalności Komisji Edukacji Narodowej, o II Rzeczpospolitej, czy może

---

<sup>1</sup> Brak takiej pogłębionej refleksji uderza na przykład w książce *Autorytety polskie*, wydanej pod redakcją B. Gołębiowskiego, w Oficynie Wydawniczej „Stopka”, w Łomży w 2002 roku. Por. zwłaszcza trzecią część tej książki pod tytułem *Świat bez autorytetów?*, s. 249–346.

o oświacie komunistycznej? Nie wiadomo. Niezależnie zresztą, jak odpowiemy na to pytanie, nie możemy liczyć na to, że współczesny nauczyciel będzie korzystał z autorytetu swoich historycznych kolegów i koleżanek. Pytanie, dlaczego dzisiejsi nauczyciele tracą autorytet, wymaga odpowiedzi adekwatnej do naszych czasów<sup>2</sup>. Niniejszy tekst jest próbą takiej odpowiedzi.

Poniżej poddaję analizie obowiązujący, zarówno na poziomie polskiego prawa jak i dominującej teorii oświatowej, model autorytetu nauczyciela i staram się wykazać jego iluzoryczność. Ta iluzoryczność polega na tym, że ów normatywny i teoretyczny model nie ma szans na adekwatne praktyczne urzeczywistnienie. Ta niemożność nie wypływa z przyczyn zewnętrznych wobec autorytetu, ale z jego konstrukcji wewnętrznej, jest inherentnie wpisana w tę konstrukcję. Oznacza to, że w samej koncepcji autorytetu nauczyciela zawarta jest fundamentalna słabość, która przesądza o jego postępującej degradacji. Zmiany kulturowe jedynie przyspieszają ten proces. W drugiej części tekstu podejmuję zagadnienie wybranych praktycznych konsekwencji, jakie wypływają z tej iluzoryczności dla funkcjonowania polskiej szkoły, a także stawiam pytanie o możliwości powstrzymania upadku autorytetu nauczycieli i ewentualnie odbudowania go w przyszłości. Swoje analizy rozpoczynam od zarysowania ogólnego tła kulturowego.

## PROFESJONALIZACJA AUTORYTETU

Pomimo tego, że tęsknota człowieka za autorytetem charyzmatycznym na trwałe wpisana jest w dzieje ludzkości, to doświadczenia kulturowe ostatnich kilkudziesięciu lat pokazują, że coraz trudniej jest tę tęsknotę zaspokoić. Autorytet charyzmatyczny, jako relacja między dwiema osobami, zawsze obejmował całość stosunków między nimi, stosunków zarówno o charakterze deontycznym, jak i epistemicznym. Osoba, która korzystała z autorytetu charyzmatycznego, była ostateczną wyrocznią dla swoich wyznawców w sferach powinności i poznania; udzielała pewnych odpowiedzi na pytania, jak żyć, i co myśleć. Postaci wielkich wodzów wojskowych, przywódców politycznych, proroków, wychowawców i społeczników przemawiały do ludzkiej wyobraźni, pozwalały wierzyć w sprawiedliwszy świat i dawały nadzieję, że ktoś dobrze pokieruje losami wspólnoty, w której żyliśmy. Autorytet charyzmatyczny był zintegrowany i spójny, nie pozostawiał miejsca na żadne wątpliwości. Ten paradygmat autorytetu słabł jednak w toku historii. Według klasyfikacji Maxa Webera autorytet charyzmatyczny był

<sup>2</sup> Termin „nauczyciele” jest niejednoznaczny i różnie bywa definiowany w pedagogice, socjologii, prawie i filozofii. W niniejszym tekście przyjmuję szerokie rozumienie tego terminu, obejmujące również wychowawców i innych pracowników pedagogicznych.

najbardziej pierwotną formą autorytetu i z biegiem czasu w znacznym stopniu zastąpiony został w życiu społecznym przez autorytet tradycyjny oraz autorytet racjonalno-legalny. Zwłaszcza ta ostatnia forma autorytetu okazała się zupełnie nową relacją. Oparty na bezosobowych procedurach i odwołujący się do norm prawnych, autorytet ten jest niezależny od jakiegokolwiek charyzmy, zaś swoją siłę czerpie z prestiżu, jakim cieszy się państwowa biurokracja. Cechy osobowe podmiotu korzystającego z autorytetu racjonalno-legalnego tracą na znaczeniu, ważne stają się natomiast jego usytuowanie w strukturze organów władzy publicznej. To właśnie ta forma autorytetu stała się dominująca we współczesnych państwach demokratycznych, zwłaszcza w ich działalności administracyjnej<sup>3</sup>.

Równoległe do triumfu autorytetu racjonalno-legalnego przebiega także drugi proces – profesjonalizacja autorytetu. Charakter tego procesu opisali już na przełomie dziewiętnastego i dwudziestego wieku Émile Durkheim i Henri Bergson<sup>4</sup>. Zdobywanie autorytetu przez profesjonalistów, podobnie jak wzrost znaczenia autorytetu racjonalno-legalnego, także przynosi w rezultacie osłabienie autorytetu charyzmatycznego. W tym wypadku to osłabienie nie polega na zmianie źródła autorytetu, ale na zasadniczym zawężeniu jego treści. W odróżnieniu od charyzmatycznych przywódców, profesjonalisci nie roszczą sobie pretensji do pełni autorytetu deontycznego i epistemicznego, zadowalając się bardzo wąskim zakresem tego drugiego. Trudno dziś uzyskać odpowiedź na pytanie, jak wychować porządnego człowieka, natomiast bardzo łatwo dowiedzieć się, jaka technika nauczania matematyki jest najbardziej efektywna w czwartej klasie, jak skutecznie pomóc dziecku z trudnościami w mowie, jak sprawnie zarządzać przekazem społecznym szkoły. Profesjonalizacja autorytetów okazała się nieuniknionym skutkiem rozwoju technologicznego i postępującego podziału pracy. W trosce o siebie i możliwości realizowania własnych projektów życiowych wciąż zmuszeni jesteśmy zdawać się na autorytety profesjonalistów. Diagnoza lekarza, instrukcja informatyka, sugestia brokera to niektóre przykłady naszego podporządkowywania się autorytetom. Tylko nieliczni spośród nas mają taką wiedzę jak wyspecjalizowany kardiolog, doświadczony programista czy kompetentny agent ubezpieczeniowy. W zdecydowanej większości jesteśmy w tych dziedzinach laikami i zdajemy się na opinie innych. Dominację tego nowego

---

<sup>3</sup> Wnikliwe analizy trzech form autorytetu, a także odpowiadających im form panowania i władzy znajdują się w książce M. Webera, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, tłumaczenie i wstęp D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

<sup>4</sup> É. Durkheim jest autorem tezy o kluczowym wpływie podziału pracy na rozwój społeczeństw, zaś H. Bergson jako jeden z pierwszych wskazał na nieodwracalność procesów specjalizacji. Por. odpowiednio É. Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, tłum. K. Wakar, PWN, Warszawa 1999 oraz H. Bergson, *Specjalizacja*, [w:] tenże, *Wykłady o wychowaniu*, tłum. P. Kostyło, IFiS PAN, Warszawa 2004.

paradygmatu autorytetu potwierdza współcześnie między innymi Anthony Giddens, który twierdzi, że mamy coraz więcej autorytetów, lecz stają się one coraz bardziej fragmentaryczne<sup>5</sup>.

Profesjonalizacja autorytetu nie doprowadziła jednak do całkowitego zaniku autorytetu charyzmatycznego. Ten autorytet wciąż jest obecny, co najmniej jako pewien postulat i obiekt tęsknoty. W jednym ze swoich ostatnio wygłoszonych wykładów Leszek Kołakowski potwierdza to oczekiwanie<sup>6</sup>. Píše, że w dzisiejszych czasach szczególnie potrzebujemy charyzmatycznych nauczycieli, którzy nauczyliby nas „wszechogarniającego sensu wszechświata”, a także przekazałyby nam taką wiarę i takie zaufanie, które „obejmuje cały świat i całe pole stosunków międzyludzkich”. Kołakowski zamyka swoje rozważania słowami, że charyzmatyczni nauczyciele „są nie tylko prawomocnymi, ale wręcz koniecznymi częściami tej drogi, na której zmagamy się z naszym losem”. To wołanie o charyzmatyczny, wewnętrznie zintegrowany autorytet, który udzieliłby odpowiedzi na wszystkie znaczące pytania człowieka, rozlega się zatem nieprzerwanie, i wydaje się, że wraz z rozwojem kultury będzie coraz głośniejsze. Będzie takie, gdyż w czasach dominacji autorytetu profesjonalistów coraz bardziej brakować nam będzie autorytetów całościowych, zintegrowanych i spójnych. Czy jednak nauczyciele mają w ogóle szansę stać się takimi autorytetami?

### ROZ(S)TROJENIE AUTORYTETU NAUCZYCIELA

Aktualna konstrukcja autorytetu nauczyciela, w takiej formie, w jakiej wyłania się ona z polskiego prawa oświatowego, zdaje się w ogóle nie uwzględniać procesów kulturowych, o których napisaliśmy powyżej. Wydaje się ona nieadekwatna w tym sensie, że w swych założeniach nie bierze pod uwagę dokonującej się profesjonalizacji i wciąż odwołuje się do modelu autorytetu charyzmatycznego. W takim odwoływaniu się nie byłoby nic złego, gdyby nauczyciele mieli szansę na nawiązanie całościowych i spójnych relacji z uczniami. Takiej szansy jednak nie mają, gdyż wewnętrzna struktura wymaganego od nich autorytetu jest w znacznej mierze niespójna. Właśnie w tym upatruję iluzoryczności autorytetu nauczyciela. Aby wykazać tę iluzoryczność przeanalizuję trzy funkcje, jakie we współczesnej polskiej szkole muszą spełniać nauczyciele. Są to funkcje: dydaktyczna, wychowawcza i opiekuńcza, wymagane od nauczycieli przez

<sup>5</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. 'Ja' i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa, 2006.

<sup>6</sup> L. Kołakowski, *Charyzmatyczny przywódca, charyzmatyczny nauczyciel*, <http://serwisy.gazeta.pl/wyborcza/2029020,34591.3342270.html>

władzę publiczną i przesądzające o strukturze przynależnego im autorytetu. Oto co mówią na ten temat dwa najważniejsze akty polskiego prawa oświatowego: Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku oraz Karta Nauczyciela z 26 stycznia 1982 roku<sup>7</sup>.

Ustawa o systemie oświaty w art. 4. stanowi: „Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia”. Karta Nauczyciela powtarza tę regulację w nieco rozszerzonej formie w art. 6.: „Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”. Oba przepisy umieszczone w dwóch kluczowych dla prawa oświatowego aktach zgodnie wskazują trzy funkcje, jakie nauczyciel powinien spełniać w szkole. Interesujące jest, że podobne funkcje musiał spełniać nauczyciel w Polsce komunistycznej. Według art. 1. Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej z 15 lipca 1961 roku „nauczanie i wychowanie w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych ma na celu wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”. Następnie zaś ówczesny ustawodawca dodawał: „Państwo udziela młodzieży uczącej się pomocy materialnej, organizuje internaty i bursy oraz ustanawia stypendia”.

Dydaktyka, wychowanie i opieka to trzy obszary, w których powinien kształtować się i rozwijać autorytet nauczyciela. Oczekuje się, że nauczyciel będzie autorytetem dla uczniów odpowiednio w obszarze nauczania, kształtowania charakteru oraz troski o szeroko rozumiany dobrostan. Łatwo zauważyć, że każdy z tych obszarów posiada właściwą dla siebie specyfikę i relacje między nauczycielem i uczniem w każdym z nich wyglądają inaczej. Podstawowe pytanie brzmi, czy te trzy wymienione funkcje są zbieżne ze sobą na tyle, że mogą być wykonywane efektywnie przez tę samą osobę. Jeśli tak, to autorytet nauczyciela zawierałby w sobie potencjalnie wszelkie przesłanki, by stać się autorytetem charyzmatycz-

---

<sup>7</sup> Przywołane ustawy były w międzyczasie wielokrotnie nowelizowane, choć interesujące nas zapisy okazały się trwałe.

nym; jeśli nie, to byłby on wewnętrznie niespójny i każda próba wzmocnienia autorytetu w jednym obszarze skutkowałaby osłabieniem autorytetu w drugim i/lub trzecim obszarze. Teza, jakiej bronię w tym tekście, brzmi, że niemożliwa jest pełna integracja trzech przypisanych nauczycielowi funkcji, stąd autorytet nauczyciela w jego relacjach z uczniami jest wewnętrznie niespójny; jest roz(s)-trojony, to znaczy, obecny jest w nim wewnętrzny fałsz, wynikający z trzech różnych ról, jakie nauczyciel musi pełnić w tym samym czasie. Jak długo nie zaczniemy dostrzegać tego zjawiska, będziemy żyć w iluzji co do zakresu i możliwości oddziaływania tegoż autorytetu, i będziemy oczekiwać od nauczyciela efektów, których z całkowicie obiektywnych i niezależnych od niego przyczyn nie będzie on w stanie osiągnąć. Aby dokładniej przedstawić przytoczoną przeze mnie argumentację, dokonam obecnie analizy autorytetu dydaktycznego, autorytetu wychowawczego oraz autorytetu opiekuńczego, po czym, w trzecim punkcie tekstu, porównam ze sobą te trzy rodzaje autorytetu.

#### OBIEKTYWIZM AUTORYTETU DYDAKTYCZNEGO

Autorytet dydaktyczny jest relacją między nauczycielem i uczniami, której treścią jest przekazywana wiedza i umiejętności, a także sposób, w jaki są one przekazywane. Nauczyciel, który cieszy się autorytetem dydaktycznym, jest ekspertem w dziedzinie, której naucza, zaś jego sposób nauczania odznacza się jasnością i efektywnością. Funkcja dydaktyczna jest podstawową funkcją nauczyciela. Autorytet dydaktyczny jest klasycznym przykładem autorytetu epistemicznego, o którym pisał między innymi Józef Maria Bocheński<sup>8</sup>. Jest to autorytet, który jest nawiązywany w obszarze poznania. W oczywisty sposób nauczyciel jest tym, który wie więcej, uczeń zaś tym, który wie mniej. Ten wymiar autorytetu nauczyciela jest najmniej kontrowersyjny i z pewnością najbardziej obiektywny. Tu przekazuje się uczniom sprawdzoną tradycję nauki ludzkości, zazwyczaj w formie uproszczonej, przystosowanej do możliwości intelektualnych uczniów, niemniej zawsze naukowo wiarygodnej. Za autorytetem nauczyciela stoją w tym wypadku autorytety wybitnych odkrywców, wynalazców, twórców systemów i innych geniuszy intelektu.

Niezależnie od tego, jaką koncepcję epistemologii przyjmujemy, racjonalną czy empiryczną, rolę nauczyciela zawsze pozostanie umożliwianie uczniom zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności. Według racjonalistów ten proces polega na wspomaganiu ucznia w dochodzeniu do wiedzy i umiejętności, które są już w nim obecne, aczkolwiek pozostają ukryte; uczeń nie tylko nie potrafi

<sup>8</sup> Na temat autorytetu epistemicznego por. J. M. Bocheński, *Co to jest autorytet?* [w:] tenże, *Logika i filozofia. Wybór pism*, PWN, Warszawa 1993, s. 240–266.

do nich dotrzeć samodzielnie, obudzić ich i uaktywnić, ale nawet nie wie o tym, że jest ich nosicielem. Rolą nauczyciela jest wydobyć na światło dzienne tych ukrytych skarbów. Tak proces nauczania rozumieli między innymi Sokrates, św. Augustyn i Kartezjusz. Klasyczną metodą dydaktyczną proponowaną przez racjonalistów jest sokratejska metoda maieutyczna, polegająca na takim stawianiu pytań uczniowi przez nauczyciela, by ten pierwszy, odpowiadając na nie, krok po kroku dochodził do ukrytych w sobie pokładów wiedzy. W przeciwieństwie do racjonalistów, empirycy stoją na stanowisku, że uczeń nie posiada żadnej wiedzy „przekazanej z góry”, którą należałoby jedynie wydobyć na światło dzienne. Cała wiedza i wszystkie umiejętności, jakie przyswaja sobie uczeń, pochodzą z zewnątrz, spoza niego, i muszą być mu niejako przyniesione przez nauczyciela. Tak uważali, między innymi, empirycy brytyjscy z XVII i XVIII wieku, Berkeley, Locke i Hume. Wyrazem tych przekonań była znana koncepcja Locke’a: „tabula rasa”, porównująca umysł ucznia do czystej tablicy, na której wraz z postępowaniem nauczania zapisane zostanie tylko to, co przyniesie zewnętrzne doświadczenie. Współcześnie filozoficzny spór racjonalistów z empirykami uwidocznił się wyraźnie m.in. w koncepcji edukacji dorosłych zaproponowanej przez brazylijskiego nauczyciela, Paulo Freirego. Freire przeciwstawił tak zwaną edukację bankową edukacji stawiającej problemy i opowiedział się zdecydowanie za tą drugą formułą nauczania. Tym samym stwierdził, że uczniowie nie potrzebują wiedzy, która byłaby im przynoszona z zewnątrz w formie podobnej do depozytów bankowych, potrzebują natomiast wiedzy, którą sami by współtworzyli poprzez rozwiązywanie problemów stawianych przez codzienne życie. Rolą nauczyciela powinno być jedynie udzielanie im wsparcia w dochodzeniu do tejże wiedzy.

Obojętnie gdzie usytuujemy źródła wiedzy, oraz jakie metody dydaktyczne uznamy za najbardziej efektywne, treść relacji nawiązywanej przez nauczyciela z uczniami w procesie dydaktycznym charakteryzuje się wysokim stopniem obiektywizmu. Przekazywana wiedza jest obiektywna, co w kontekście prowadzonych przez nas analiz oznacza, że jest ona niezależna od subiektywnych przekonań nauczyciela, a także od partykularnej sytuacji uczniów, od których oczekuje się, że tę wiedzę sobie przyswoją. Wiedza i metody nauczania są rezultatem długiej i wielokrotnie potwierdzonej praktyki, zaś nauczyciel pełni w tym procesie rolę ogniwa odpowiedzialnego za dokładną transmisję tejże tradycji. To, co jest przekazywane w szkole, ogranicza się zazwyczaj do szeregu sprawdzonych modeli interpretacyjnych rzeczywistości, czy to z zakresu nauk przyrodniczych, czy społecznych, modeli, które są powszechnie uznawane i nie poddawane zasadniczej krytyce. Niekiedy mówi się o tej obiektywnej wiedzy jako o wiedzy encyklopedycznej, którą musi sobie przyswoić każdy uczeń, by w przyszłości mógł podejmować krytyczną refleksję w ramach interesującej go dyscypliny.

Zauważmy, że twórcza rola nauczyciela w tym procesie jest skromna, a jego autorytet (przy założeniu, że jest specjalistą w dziedzinie, której naucza) niepodważalny. Nauczyciel nie interpretuje, ani tym bardziej nie kwestionuje wiedzy, którą przekazuje. Nawet taki nauczyciel, który bierze aktywny udział w debacie naukowej toczonej się w interesującej go dyscyplinie, nie dzieli się z uczniami aktualnie wysuwanymi wątpliwościami i kontrowersyjnymi hipotezami, a jedynie naucza tego, co pewne i sprawdzone.

Oprócz obiektywizmu przekazywanej wiedzy, autorytet dydaktyczny budowany jest również na obiektywizmie oceniania. Nauczyciel ocenia stopień, w jakim uczeń przyswoił sobie pożądaną wiedzę lub umiejętności, i zgodnie z tym dokonuje klasyfikacji ucznia. Ta klasyfikacja jest obiektywna, gdyż nie mogą na nią wpływać żadne inne względy prócz merytorycznych. Co prawda, nauczyciel klasyfikując ucznia musi brać pod uwagę (oprócz tego, co uczeń faktycznie wie) także to, jakich postępów dokonał dochodząc do swojej aktualnej wiedzy. Ocenie w ten sposób podlega nie tylko wiedza, ale i droga przebyta do jej osiągnięcia. Jednakże w sensie ścisłym nieistotne jest, na przykład, ile wysiłku włożył uczeń w naukę, jakie motywy kierowały nim w przygotowywaniu się do zajęć, jak zachowuje się w szkole, z jakiego pochodzi środowiska i, w związku z tym, z jakimi trudnościami musi się mierzyć. Te i inne okoliczności, nawet jeśli są znane nauczycielowi, nie mogą naruszać zasady obiektywnego oceniania. Jak długo uczeń przyswaja sobie wiedzę w stopniu celującym, powinien być oceniony celująco, jak długo jego wiedza jest niedostateczna, powinien otrzymać ocenę niedostateczną. Na obiektywizm oceniania duży nacisk kładzie również prawo oświatowe. Rozporządzenie do wspomnianej już Ustawy o systemie oświaty z 30 kwietnia 2007 roku stanowi, że na początku każdego roku szkolnego uczniowie muszą być poinformowani przez nauczyciela o stawianych im wymaganiach dydaktycznych, to znaczy, muszą dokładnie wiedzieć, co należy umieć, by otrzymać konkretną ocenę. To samo rozporządzenie wprowadza również zapis mówiący o zakazie uzależniania oceny przedmiotowej od oceny z zachowania, i na odwrót.

#### UNIwersALIZM AUTORYTETU WYCHOWAWCZEGO

Ten wymiar autorytetu nauczyciela zakorzeniony jest nie w sferze poznania, ale w sferze wartości; nie w epistemologii, ale w aksjologii. Pytania, jakie stawiane są w tym obszarze dotyczą dobra i zła moralnego, powinności, odpowiedzialności, czyli tego wszystkiego, co według Immanuela Kanta jest domeną rozumu praktycznego. Ze swej istoty są to zagadnienia normatywne, które nie odnoszą się do pytania „jak jest”, ale do pytania „jak być powinno”. Od nauczyciela wymaga się, by wskazywał uczniom, jak powinni się zachowywać, by orientował ich życie ku dobru moralnemu, zaś przestrzegał ich przed złem moralnym. Mówiąc



o autorytecie dydaktycznym, powiedzieliśmy, że opiera się on na obiektywizmie przekazywanej wiedzy oraz na obiektywizmie oceniania. Na czym opiera się autorytet wychowawczy? Opiera się on na szeregu uniwersalnych wartości, które z jednej strony muszą być afirmowane w życiu nauczyciela, z drugiej muszą służyć jako punkt odniesienia dla wyborów moralnych ucznia. Stopień, w jakim te wartości zostały przyswojone przez ucznia, także podlega ocenie. Tak jak autorytet dydaktyczny jest przykładem autorytetu epistemicznego, tak autorytet wychowawczy zbliża się w swojej konstrukcji do autorytetu deontycznego<sup>9</sup>.

Każdy system oświatowy, zarówno na poziomie ideologii, jak i prawa, zawiera wskazówki co do ideału wychowawczego, jaki w założeniu ma być przez ten system osiągnięty. Wspomniana już Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej z 1961 roku akcentowała, na przykład, świecki charakter wychowania. W art. 2. stanowiła, że „szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze są instytucjami świeckimi. Całokształt nauczania i wychowania w tych instytucjach ma charakter świecki”. Współcześnie obowiązująca Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku zrezygnowała z tego zapisu, niemniej wskazała szereg innych norm, którymi powinni kierować się nauczyciele w procesie wychowywania uczniów. Te normy zawarte zostały w preambule do Ustawy, i w punkcie, który najbardziej nas interesuje, brzmią w następujący sposób: „Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. Kluczowym wyrażeniem w tekście preambuły jest wyrażenie: „uniwersalne zasady etyki”. Uniwersalne zasady oznaczają zasady, które przyjmowane są powszechnie, przez wszystkich ludzi, niezależnie od różnorodnych kultur, w których ci ludzie żyją. Są to, na przykład, zasady wspólne wszystkim systemom religijnym lub filozoficznym, takie jak przykazanie „nie kradnij”, Kantowska zasada, aby postępować tak, jakby nasze postępowanie miało stać się normą powszechnie obowiązującą, rzymska paremia, aby dobro czynić, zaś zła unikać, czy też szereg innych zasad, norm i przykazań podzielanych przez wszystkich ludzi. Lista takich zasad jest bardzo długa, co mogłoby sprawiać wrażenie, że względnie łatwo jest na ich podstawie wychowywać uczniów. Okazuje się jednak, że jest to tylko wrażenie, gdyż uniwersalne zasady etyki są

<sup>9</sup> Na temat autorytetu deontycznego por. J. M. Bocheński, dz.cyt., s. 266–318.

ze swojej istoty ogólne i abstrakcyjne, i słabo nadają się do tego, by wyłącznie na ich podstawie rozstrzygać dylematy moralne codziennego życia. Wymienione w preambule zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności mają charakter deklaracji i jedynie ukierunkowują proces wychowania.

Gdy wymagamy od nauczyciela wzorowej postawy etycznej, zakładamy, że będzie on wzorem dla wszystkich uczniów, niezależnie od tego, jaki system moralny wyznaje każdy z nich. Nauczyciel poprzez swoje zachowanie, wybory moralne i deklarowany system wartości musi przekazywać uczniom spójny komunikat etyczny. Ten uniwersalistyczny komunikat jest z konieczności czymś przybliżonym, pewnym zarysem, a nawet fasadą, za którą ukryte są szczegółowe normy i rzeczywiste motywacje, którymi kieruje się nauczyciel. Nie twierdząc, że autorytet wychowawczy jest skażony hipokryzją, uważam natomiast, że w pluralistycznej i demokratycznej szkole odwoływanie się wyłącznie do wartości uniwersalnych musi prowadzić do dystansowania się wobec konkretnych dylematów moralnych. Nawiązując do znanego fragmentu *Ideji uniwersytetu* Johna Henry'ego Newmana można powiedzieć, że nauczyciel chce zaszczerpić uczniowi ideał dżentelmena. Dżentelmen to człowiek dobrze wychowany, który potrafi znaleźć się w każdej sytuacji, a jego kompetencje społeczne czynią zeń wartościowego członka każdej grupy<sup>10</sup>. Wychowanie jest tu rozumiane jako zewnętrzna ogłada, uprzejmość, umiarkowanie w wypowiedzanych sądach, kultura osobista. Newman twierdzi, że te zewnętrzne wyrazy dobrego wychowania niewiele mówią o wnętrzu człowieka, to znaczy, o motywach, jakimi się on kieruje. Patrząc jak ktoś uprzejmie otwiera drzwi, by pożegnać gościa, nie wiemy, czy czyni to ze względu na szacunek, jaki żywi do drugiego człowieka, czy ze względu na chęć jak najszybszego rozstania się z nim. Uniwersalizm etyczny niesie ze sobą ryzyko powierzchowności, a także promowanie takich postaw i zachowań, które są pożądane z punktu widzenia społeczeństwa, nie jednostki.

Siłą uniwersalizmu jest to, że nauczyciel może wymagać od uczniów przestrzegania wartości i afirmowania postaw, które korzystają z powszechnej, ogólnoludzkiej aprobaty; słabością jest natomiast to, że pożądane wartości i postawy są zbyt ogólne, by można je było, w takiej formie, w jakiej są głoszone, zastosować w konkretnej sytuacji konfliktu moralnego. Polski system oświatowy świadomy jest tej słabości i przewiduje rozwiązanie, które ma ją wyeliminować. Tym rozwiązaniem jest solenne przekazanie prawa do wychowania dzieci rodzicom. Mówi o tym art. 48. ust. 1. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku: „Rodzice mają prawo wychowywania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziec-

<sup>10</sup> J. H. Newman, *Idea uniwersytetu*, tłum. P. Mroczkowski, PWN, Warszawa 1990, s. 221 i n.

ka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”. Ta konstytucyjna norma, oprócz wyraźnej deklaracji, że władza publiczna nie może wkraczać w kompetencje rodziców jako wychowawców, zakłada, że to rodzice będą rozstrzygać z uczniami konkretne konflikty moralne, natomiast nauczyciele ograniczą się w procesie wychowania do wytyczania ogólnego kierunku postępowania, właściwego dla wszystkich uczniów, niezależnie od tego, z jakimi konkretnymi systemami moralnymi utożsamialiby się ich rodzice. Uniwersalizm strzeże ogólnego kierunku, ale nie pozwala na wkraczanie w szczegóły.

Wychowując uczniów, nauczyciel nie tylko musi być wzorem postępowania dla nich, ale także musi oceniać ich zachowanie. Ta ocena oparta jest również na wartościach uniwersalnych. Wydaje się, że ma to zarówno dobre jak i złe strony. Dobrą stroną takiej oceny jest to, że odwołuje się ona do wspólnego dla wszystkich uczniów kryterium, które jest znane i zrozumiałe. Niezależnie od tego, z jakich środowisk pochodzą uczniowie, oraz jakie partykularne wartości wyznają, wiedzą oni, że swoje zachowanie muszą dostosować do wartości uniwersalnych. Dzięki temu zarówno wychowawcy, pozostałym nauczycielom, a także samym uczniom łatwiej jest dokonać takiej oceny. Z drugiej strony, dokładnie z tych samych powodów ocena dokonywana wyłącznie na podstawie wartości uniwersalnych jest niepełna. Nauczyciel oceniając zachowanie ucznia nie może ograniczać się bowiem tylko do tego, co uczeń robi (lub czego nie robi), ale także musi stawiać sobie pytanie, dlaczego uczeń tak się zachowuje. Zewnętrzna postawa ucznia jest znaczącą wskazówką wartości, jakimi kieruje się uczeń, ale rzadko bywa wskazówką rozstrzygającą. Równie ważne, a niekiedy ważniejsze jest pytanie o motywę zachowania. Aby jednak poznać te motywę, nauczyciel musi zejść z poziomu uniwersalizmu i wniknąć w konkretny system moralny, którym kieruje się uczeń. W wielu sytuacjach bowiem trudno jest odróżnić solidarność od konformizmu, tolerancję od obojętności czy wolność od anarchii.

#### SOLIDARYZM AUTORYTETU OPIEKUŃCZEGO

Najtrudniej jest poddać analizie autorytet opiekuńczy. Relacja, jaka nawiązuje się między nauczycielem i uczniem w tej sferze, nie dotyczy w sensie ścisłym ani epistemologii, ani aksjologii. Nie jest to także relacja w sensie socjologicznym, która wymagałaby od nauczyciela tworzenia nowych lub odwoływania się do już istniejących teorii socjologicznych. Jest to natomiast relacja społeczna, która charakteryzuje się koniecznością podejmowania działań praktycznych mających na celu zachowanie lub zwiększenie dobrostanu ucznia. Autorytet w tym obszarze różni się od dwóch pozostałych rodzajów autorytetu tym, że nie odnosi się do wszystkich uczniów, ale tylko do niektórych – tych, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji życiowej. Ta trudna sytuacja może oznaczać w praktyce bardzo różne

zjawiska, począwszy od trudności w nauce a skończywszy na zagrożonych odpowiedzialnością prawną patologiami społecznych. Opieką musi być otoczony zarówno uczeń z dysleksją jak i nieletni sprawca zgwałcenia i zabójstwa koleżanki z klasy. Prawo i praktyka oświatowa nie pozwalają, by jakkolwiek uczeń znajdujący się w trudnej sytuacji pozostawiony został sam sobie. Z drugiej strony, nie istnieje żadna norma, która wskazywałaby, do jakiego stopnia nauczyciel powinien opiekować się uczniem. W odróżnieniu od prawa rodzinnego i opiekuńczego, które wskazuje obszary, których dotyczy opieka, prawo oświatowe nie definiuje opieki, jakiej wymaga od nauczyciela. Należy więc przyjąć zasadę rozszerzającą, według której, nauczyciel powinien opiekować się uczniem we wszystkich sytuacjach, w których uczeń takiej opieki potrzebuje. Z obowiązujących w Polsce aktów prawnych wynika, że od nauczyciela oczekuje się między innymi znajomości przepisów dotyczących pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, a także opracowania i wdrożenia programów, które wiązałyby się z tymi zjawiskami społecznymi. W praktyce oznacza to efektywną współpracę nauczyciela z ośrodkiem pomocy społecznej, sądem dla nieletnich, policją lub inną instytucją odpowiedzialną w społeczności lokalnej za opiekę nad najbardziej zagrożonymi lub przeciwdziałanie patologiom<sup>11</sup>.

W odróżnieniu od autorytetu dydaktycznego, którego treść ma charakter obiektywny, a także autorytetu wychowawczego, który oparty jest na wartościach uniwersalnych, autorytet opiekuńczy odwołuje się przede wszystkim do koncepcji solidaryzmu. Nauczyciel otaczając ucznia opieką, wyraża wobec niego solidarność, to znaczy, rozumie i stara się adekwatnie odpowiedzieć na potrzeby ucznia. Ta solidarność jest partykularna w tym sensie, że nauczyciel wkracza w życie osobiste pojedynczego ucznia, a najczęściej także w życie jego rodziny, poznaje właściwe dla tego życia trudności i szuka efektywnych środków zaradczych. Im bardziej nauczyciel potrafi się wczuć w trudną sytuację ucznia, im głębiej potrafi wejść w relacje z nim, tym większy zyskuje w jego oczach autorytet. Opieka jest niezależna od dydaktyki i wychowania w tym sensie, że ma do niej prawo każdy uczeń, bez względu na osiągnięte wyniki w nauce i na zachowanie. Solidarność nauczyciela sprawia, że uczeń nie czuje się osamotniony. W odróżnieniu od dwóch pozostałych rodzajów autorytetu, w których nauczyciel współdziała z uczniem odpowiednio obiektywną wiedzę oraz uniwersalne wartości, w obszarze autorytetu opiekuńczego nie ma takiej wspólnej podstawy, jest natomiast gotowość nauczyciela do wyjścia poza kontekst własnego życia i wejścia w kontekst życia ucznia. Należy dodać, że w sytuacji pozaszkolnej nauczyciel nie miałby praw-

<sup>11</sup> Znamiennie jest, że spełnienie tych wymagań jest jednym z warunków dopuszczających nauczyciela do wyższego stopnia awansu zawodowego.

nego obowiązku, by angażować się w trudną sytuację ucznia, by poświęcać mu czas, wysiłek, a niekiedy również środki materialne.

Nauczyciel – opiekun upodabnia się do pedagoga i do pracownika społecznego. To podobieństwo jest szczególnie duże, gdy problemy, z którymi boryka się uczeń, są złożone. Tak dzieje się zresztą najczęściej. Mówiąc o opiece nad uczniem, nie mamy na myśli przede wszystkim zagwarantowania bezpieczeństwa uczniowi podczas zajęć i na przerwach, ale interweniowanie w sytuacji zaniedbań wychowawczych w domu, przemocy domowej, opuszczania pojedynczych godzin lub całych dni zajęć dydaktycznych. Nauczyciel jest zobowiązany do otoczenia opieką ofiary przemocy rówieśniczej, ale także sprawców tejże przemocy. Musi wykazywać czujność wobec takich zjawisk jak nadużywanie alkoholu, zażywanie narkotyków czy przypadkowe kontakty seksualne wśród uczniów. Opieka nie ogranicza się zazwyczaj do pojedynczych interwencji, lecz jest stanem permanentnym. Nauczyciel musi w niej wykazać nie tylko zaangażowanie, ale także kompetencje, by swoją interwencją nie pogorszyć położenia ucznia. W szkołach, w których zatrudniony jest pedagog szkolny, nauczyciel może z nim konsultować każdą skomplikowaną sytuację ucznia, lecz tam, gdzie pedagoga nie ma, nauczyciel zdany jest sam na siebie.

Podobnie jak w przypadku autorytetu dydaktycznego, jak i autorytetu wychowawczego, elementem treści autorytetu opiekuńczego jest także ocenianie. Ma ono jednak zasadniczo różny charakter od tamtych rodzajów oceny – jest to ocena konkretnej sytuacji, w jakiej znalazł się uczeń, podejmowana wyłącznie po to, by uczniowi pomóc. Jest to sytuacja niepowtarzalna w tym sensie, że nie można jej porównać z sytuacją innych uczniów. Dokonując takiej oceny, nauczyciel musi wyjść poza kontekst szkolny, gdyż najczęściej źródłem trudności ucznia nie jest szkoła – choć jest ona miejscem, w którym te trudności ujawniają się. W praktyce oznacza to, że oceniając sytuację ucznia, nauczyciel musi mieć na względzie wyłącznie jego dobro, dobro, które niekoniecznie musi przekładać się na lepsze wyniki w nauce lub lepsze zachowanie. Nauczyciel nie pomaga uczniowi po to, by ten stał się lepszym uczniem, ale po to, by wesprzeć go w przezwyciężeniu trudności, w jakich się znalazł. Przezwyciężenie tych trudności jest najczęściej warunkiem koniecznym do osiągnięcia przez ucznia lepszych wyników w nauce i do lepszego zachowania, ale nie jest warunkiem wystarczającym.

### ILUZORYCZNOŚĆ CHARYZMATU NAUCZYCIELA

Trzy przedstawione powyżej role nauczyciela: dydaktyczna, wychowawcza i opiekuńcza, stanowią podstawę trzech rodzajów autorytetu. Każdy z tych rodzajów charakteryzuje się odmienną treścią: autorytet dydaktyczny – obiek-

tywizmem, autorytet wychowawczy – uniwersalizmem, autorytet opiekuńczy – solidaryzmem. Te trzy rodzaje autorytetu nie pozostają ze sobą w zgodzie, przeciwnie, są źródłem roz(s)trojenia autorytetu nauczyciela. W samą koncepcję tego autorytetu wpisana jest wewnętrzna niespójność, która przybiera różne rozmiary w zależności od konkretnych sytuacji. Uważam, że ten sam nauczyciel nie może być dla uczniów autorytetem w każdej z trzech wymienionych i wymaganych przez prawo dziedzin. Iluzoryczne jest więc twierdzenie, że autorytet nauczyciela powinien być z założenia autorytetem charyzmatycznym, to znaczy zintegrowanym i całościowym. Argumenty, jakie przytoczę na potwierdzenie tej tezy, są poszerzoną analizą tego, co powiedziałem powyżej.

Treścią autorytetu dydaktycznego jest pewien zakres wiedzy i umiejętności, jaki nauczyciel powinien przekazać uczniowi. Z punktu widzenia naszych rozważań nieistotne jest, czy ta wiedza i umiejętności mają charakter merytoryczny czy formalny, to znaczy, czy nauczyciel przekazuje uczniom rezultaty badań naukowych czy też uczy ich procedur, które do tych rezultatów prowadzą. W obu przypadkach nauczyciel zajmuje pozycję eksperta, tego, który wie i przekazuje swoją wiedzę uczniom. W autorytecie dydaktycznym realizuje się funkcja transmisyjna edukacji. Ten typ autorytetu jest najbardziej zobiektywizowany, sformalizowany i zdepersonalizowany. W oczach uczniów nauczyciel ma największy autorytet wówczas, gdy jak najlepiej identyfikuje się z nauczaniem przedmiotem, gdy jest w jego ramach ekspertem, to znaczy potrafi kompetentnie obracać się w kręgu właściwych dla niego zagadnień. Osobista relacja między nauczycielem i uczniem nie odgrywa tu pierwszorzędnej roli, nawet jeśli uczeń interesuje się przedmiotem ze względu na osobowość nauczyciela. To, co się liczy, to wiedza i umiejętności. Zauważmy, że relacja autorytetu w tym wypadku dotyczy wąskiego obszaru – nauczyciel i uczeń spotykają się na wspólnym terenie naukowych dociekań i w gruncie rzeczy niczego nie muszą o sobie wiedzieć. Mogą również wyznawać skrajnie odmienne wartości, punkty widzenia na życie, światopoglądy. Ich życie osobiste może biec skrajnie odmiennymi tropami. A przecież żadna z tych odmienności nie osłabia więzi autorytetu, jaki istnieje między nauczycielem i uczniem, są one bowiem dla tego autorytetu irrelewantne. To, że nauczyciel przekazuje uczniom obiektywną wiedzę, sprawia, że jego autorytet jest obiektywny.

Na pierwszy rzut oka istnieją liczne podobieństwa między autorytetem dydaktycznym a autorytetem wychowawczym. Obiektywizm przekazywanej wiedzy zbliża się do uniwersalizmu afirmowanych wartości, a ocenianie wiedzy i umiejętności przyswojonych przez ucznia wydaje się analogicznym procesem, co ocenianie jego zachowania. Te podobieństwa są jednak powierzchowne i ukrywają zasadnicze różnice.

Pierwsza różnica wynika ze zjawiska, które można nazwać deficytem uniwersalizmu. Otóż, o ile wiedza i umiejętności, jakich naucza nauczyciel, nie wymagają dodatkowej konkretyzacji, o tyle wartości uniwersalne, według których wychowuje on uczniów, takiej konkretyzacji wymagają. Chodzi o to, że autorytet wychowawczy jest zawsze autorytetem na wysokim poziomie ogólności i abstrakcji. Wiąż, jaka nawiązuje się między nauczycielem i uczniami rozciąga się na całą grupę wychowywaną przez nauczyciela oraz dotyczy modelowych postaw, które zawsze będą wymagały konkretyzacji. Ten autorytet spełnia swoją rolę tak długo, jak długo pozostaje w takiej ogólnej i przybliżonej formie. Każda konkretyzacja postaw po stronie nauczyciela lub ucznia, konflikt, w który wchodzi, dylemat moralny, przed którym stają, sprawiają, że autorytet wychowawczy zawęża się do pewnego typu relacji z tymi uczniami, którzy w pełni popierają zachowanie nauczyciela. Jednocześnie inni uczniowie nie popierają tego zachowania, co – w ich oczach – jest równoznaczne z utratą przez nauczyciela autorytetu. Ten proces jest nieunikniony, gdyż wartości uniwersalne, jako takie, nie wystarczają do rozstrzygnięcia konkretnych kwestii moralnych. Aby te kwestie rozstrzygnąć, potrzebujemy o bardziej konkretnych systemów moralnych, które na ogół zgadzają się w pełni z wartościami uniwersalnymi, ale o ich specyfice nie przesądza ta zgodność, lecz to, co jest w nich niepowtarzalne i ekskluzywne. W obszarze wychowania każde zejście przez nauczyciela z poziomu ogólności i abstrakcji sprawia, że traci on autorytet u części uczniów<sup>12</sup>.

Ta dynamika jest wyraźnie widoczna w szkołach, w których pluralizm światopoglądowy i zróżnicowanie systemów etycznych wśród uczniów są znaczne. W tych środowiskach każda konieczność zejścia z poziomu ogólności i abstrakcji na poziom zindywidualizowania i konkretności doprowadzi do ograniczenia autorytetu, czyli w istocie do jego urealnienia. W sferze postaw i wartości moralnych, o rzeczywistych preferencjach osoby przekonujemy się nie na podstawie jej uniwersalnie akceptowanych deklaracji, ale na podstawie jej wyborów w konkretnych sytuacjach moralnych. Gdy jednak takie wybory są podejmowane, to rzadko się zdarza, by w społeczności pluralistycznej były one aprobowane przez

---

<sup>12</sup> Trudności związane z urealnieniem autorytetu wychowawczego doprowadziły wielu uczonych do postawienia pytania, jakie wartości realizują nauczyciele, gdy postawieni w obliczu konkretnej sytuacji moralnej zmuszeni są zejść z poziomu ogólności i abstrakcji. Zarówno T. Brameld, jak i P. Bourdieu i B. Bernstein podkreślają, że są to wartości społecznej klasy średniej. O ile zatem na poziomie ogólnych deklaracji autorytetu wychowawczego ma on charakter uniwersalny, o tyle na poziomie rozstrzygnięć konkretnych dylematów moralnych staje się on autorytetem właściwym dla klasy średniej. Uśrednienie w tym wypadku nie ma jednak charakteru inkluzywnego, lecz ekskluzywny, to znaczy, wyłącza znaczną część uczniów (przede wszystkim dzieci rodziców z klasy robotniczej i innych ubogich warstw społecznych) z procesu współdzielenia wartości. W tym samym momencie nauczyciel przestaje być dla tych uczniów autorytetem wychowawczym.

wszystkich. Najczęściej jest tak, że część osób je pochwała, a część nie, dla części jeszcze są one irrelewantne. Na tym właśnie polega deflacja, czyli urealnienie autorytetu wychowawczego nauczyciela. Oczywiście, ten proces nie będzie tak wyraźny w środowisku monolitycznym światopoglądowo. W grupie, która jest spójna pod względem uznawanych wartości, urealnienie autorytetu wychowawczego nie będzie musiało prowadzić do jego deflacji, a przynajmniej nie będzie ona tak głęboka, jak w środowisku pluralistycznym. W Polsce, ze względu na znaczną wspólnotę wartości ludzi, przynajmniej na poziomie deklaracji, niebezpieczeństwo deflacji autorytetu wychowawczego wydaje się mniejsze niż w innych społeczeństwach. Niemniej, także tu każde ukonkretnienie tego autorytetu prowadzi do zakwestionowania uniwersalnej zgody co do wartości wyznawanych przez nauczyciela i uczniów.

Druga różnica między autorytetem dydaktycznym i autorytetem wychowawczym wynika z pierwszej i polega na ocenie motywów postępowania ucznia. Nauczyciel, który ocenia stopień przyswojenia przez ucznia wiedzy i umiejętności, nie musi zwracać uwagi na motywy, które kierowały uczniem w toku nauki. Bez znaczenia jest, czy uczeń opanował materiał z obawy przed złą oceną, z chęci wybitcia się na tle klasy czy z rzeczywistego zainteresowania przedmiotem. Każdy z tych motywów jest równoważny. Inaczej wygląda sytuacja w przypadku oceny zachowania ucznia. Tu motywy postępowania są istotne, a niekiedy wręcz decydujące. Uczeń, który pobił kolegę z niskich pobudek musi być oceniony inaczej niż uczeń, który zrobił to broniąc przed agresją słabszego kolegę czy koleżankę; uczeń, który poinformował nauczyciela o handlu narkotykami odbywającym się w szkole, ponieważ został wykluczony z udziału w zyskach z tego procederu, musi być potraktowany odmiennie niż uczeń, który uczynił to ze szlachetnych pobudek. Aby ocena zachowania ucznia była adekwatna, nauczyciel musi brać pod uwagę motywy tego zachowania. Motywy nigdy nie mają charakteru obiektywnego i za każdym razem muszą być oceniane w kontekście subiektywnej sytuacji ucznia. Oceniając zachowanie i motywy tego zachowania wychowawca podejmuje o wiele większy wysiłek niż nauczyciel, który ocenia tylko wiedzę i umiejętności ucznia. W trakcie tego procesu nawiązuje się też inna pod względem jakościowym relacja między wychowawcą a uczniem niż w trakcie oceniania wiedzy i umiejętności. O ile w tym drugim przypadku życie nauczyciela i uznawane przez niego wartości są irrelewantne, o tyle w tym pierwszym przypadku wychowawca nie może nie brać pod uwagę własnego życia, które każdorazowo ma być dla ucznia wzorem.

Napięcie między autorytetem dydaktycznym a autorytetem wychowawczym ujawnia się jak w soczewce w dyskusji nad uwzględnianiem bądź nieuwzględnianiem oceny z zachowania przy promowaniu ucznia do następnej klasy. Zwo-



lennicy uwzględniania tej oceny stoją na stanowisku, że autorytet wychowawczy powinien jak najbardziej upodobnić się do autorytetu dydaktycznego, to znaczy, że uniwersalizmowi etycznemu należy nadać charakter obiektywizmu epistemicznego. Przeciwnicy uwzględniania tej oceny wskazują na jakościową odmienność tych dwóch zjawisk. Według nich etyczny uniwersalizm norm i wartości nie może być sprowadzony do dydaktycznego obiektywizmu z dwóch powodów: po pierwsze, niezależnie od tego, jak powszechnie jest on przyjmowany, zawsze pozostanie normatywnym postulatem niepoddającym się doświadczalnej weryfikacji właściwej dla nauki; po drugie, właśnie ze względu na swoją powszechność nie może być on odnoszony bezpośrednio do konkretnych osób, sytuacji i stanów rzeczy, a co najwyżej służyć jako norma generalna, z której można wyprowadzać normy partykularne, pozwalające odpowiedzieć na pytanie, co robić „tu i teraz”. Jak mówiliśmy, uniwersalizm, który jest przedmiotem autorytetu wychowawczego, jest zaledwie punktem wyjścia dla oceny zachowań ucznia.

Dobrym przykładem iluzoryczności autorytetu nauczyciela jest zjawisko wychowawstwa klasy. Wydaje się, że we współczesnej polskiej szkole możemy wyróżnić wychowawstwo formalne oraz wychowawstwo faktyczne. Pierwsze spoczywa w rękach wychowawcy klasy, będącym jednocześnie nauczycielem przedmiotowym; drugie realizowane jest przez katechetę lub rzadziej przez etyka. Wychowawstwo formalne polega na przygotowywaniu i prowadzeniu tak zwanych godzin wychowawczych, a także wystawianiu uczniom ocen z zachowania. Wychowawca klasy musi w swoich wysiłkach wychowawczych odwoływać się do wartości uniwersalnych, o których mówi preambuła do Ustawy o systemie oświaty. Na podstawie wcześniejszych analiz powiedzieliśmy, że te wartości są ogólnymi i abstrakcyjnymi dyrektywami, które po to, by można je było zastosować w konkretnej życiowej sytuacji, wymagają zindywidualizowania i skonkretyzowania. Jednakże każde takie zindywidualizowanie i skonkretyzowanie sprawia, że tracą one swój uniwersalny charakter i stają się elementem partykularnych systemów etycznych. To, czy w konkretnej sytuacji odwołać się do zasady przyjemności czy obowiązku; to, w jakim stopniu, o ile w ogóle, zasada sprawiedliwości powinna być łagodzona przez zasadę miłosierdzia; to, czy istnieje tak zwane obiektywne dobro, które w danym momencie jest odczytywane przez jednostkę jako zło – oto tylko niektóre zagadnienia wymagające odwołania się do wybranych systemów etycznych, z których żaden nie ma charakteru uniwersalnego. Wychowawstwo formalne nie jest w stanie, na takim poziomie etycznej niejednoznaczności, na jakim musi pozostawać, spełnić swojej deklarytywnej funkcji. Może to zrobić natomiast wychowawstwo faktyczne, które jest realizowane w szkołach przez katechetów oraz, w mniejszym zakresie, przez nauczycieli etyki. Funkcja, jaką spełniają w szkole katecheci, jest funkcją w pełni

wychowawczą, nie tylko na poziomie ogólnych haseł, lecz także na poziomie konkretnych wskazówek życiowych, przynoszących jednoznaczne odpowiedzi na aktualne i przyszłe dylematy moralne uczniów. Katecheci, jako nauczyciele religii, dbają przede wszystkim o zaciśnięcie osobistej więzi między uczniami a Bogiem, a czynią to poprzez przekazywanie mediowanego społecznie przez hierarchię Kościoła, spójnego, integralnego i ekskluzywnego systemu wartości chrześcijańskich. Katecheci nie muszą odwoływać się do wartości uniwersalnych, a jeśli to robią, to tylko po to, by pokazać, że nie ma sprzeczności między tymi wartościami a wartościami chrześcijańskimi, i tylko tak długo, jak długo konkretna sytuacja życiowa nie wymaga zastosowania wprost rozwiązania katechizmowego, czy to jako przykazania Bożego czy to jako normy kościelnej<sup>13</sup>.

Powiedzmy wreszcie kilka słów o specyfice autorytetu opiekuńczego, która odróżnia ten autorytet od dwóch pozostałych rodzajów autorytetu nauczyciela. Treść autorytetu opiekuńczego, nazwana solidaryzmem, jest subiektywna od samego początku, to znaczy, od wystąpienia trudności u ucznia i nawiązania z uczniem relacji przez nauczyciela. Nauczyciel nawiązuje te relacje odwołując się nie do wiedzy ucznia oraz nie do wartości uniwersalnych, ale do partykularnego kontekstu życia ucznia. Solidaryzm, w odróżnieniu do obiektywizmu i uniwersalizmu, oparty jest przede wszystkim na empatii, na emocjonalnym utożsamieniu się nauczyciela z potrzebami ucznia. Dzięki temu utożsamieniu się i poszukiwaniu środków zaradczych nauczyciel bierze niejako na swoje barki trudności ucznia, pokazuje, że w trudnej sytuacji uczeń nie jest pozostawiony bez opieki. Wysiłek, jaki musi podjąć w tym obszarze nauczyciel, jest szczególny także z tego względu, że problemy i trudności, z którymi muszą mierzyć się uczniowie, są do siebie nieporównywalne. Nauczyciel może porównywać wiedzę uczniów, a także, przynajmniej do pewnego stopnia, ich zachowanie, ale nie może porównywać ich trudności. Ta niemożność wynika stąd, że nie ma wspólnej miary, którą można by tu zastosować. Solidarność nauczyciela z uczniem w potrzebie oznacza także, że nauczyciel otacza ucznia opieką niezależnie od jego zasług.

---

<sup>13</sup> Powiedzmy jednak, że iluzoryczność autorytetu wychowawcy formalnego nie oznacza, że wychowanie uczniów należy oddawać w ręce katechetów. W społeczeństwie demokratycznym i pluralistycznym takie rozwiązanie nosiłoby wszelkie cechy fundamentalizmu religijnego. Świadome są tego również polskie władze oświatowe, które wprowadziły zasadę, że nauczyciele religii nie mogą być wychowawcami klasy.

## PODTRZYMAĆ UPADAJĄCY AUTORYTET

Obiektywizm, uniwersalizm i solidaryzm to trzy zasady, którymi muszą w tym samym czasie i wobec tych samych uczniów kierować się nauczyciela. Spójrzmy krytycznie na wymagania, jakie stawiamy nauczycielom, i uświadommy sobie, że w wielu punktach są one nierealne. Oczekując tego, że nauczyciel potrafi równocześnie nawiązywać i utrzymywać z uczniami znaczące relacje w obszarze obiektywnej wiedzy, uniwersalnych wartości i solidaryzmu społecznego, domagamy się, by pojedynczy człowiek pracujący w szkole cieszył się zintegrowanym autorytetem, który w normalnych okolicznościach przynależy trzem różnym profesjom. Opowiadamy się tym samym za pewną utopią edukacyjną, której racją bytu nie jest wcale wyznaczanie dalekosiężnych i inspirujących celów w edukacji, lecz zapewnienie spokoju sumienia społeczeństwu, które przerzucając na barki nauczycieli ciężary nie do uniesienia łądzi się, że zapewnia swemu młodemu pokoleniu odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia. Cena, jaką płacimy za tę iluzję, jest wysoka. Skutkuje ona przede wszystkim frustracją samych nauczycieli. Ponawiane doświadczenia niemożności równoczesnego pełnienia trzech odmiennych funkcji w relacjach z uczniami i pogłębiająca się świadomość upadku własnego autorytetu prowadzą do utraty entuzjazmu dla wykonywanej pracy, a z czasem do utraty zainteresowania nią. W miejsce kreatywności, której paradoksalnie wciąż oczekujemy od nauczycieli, wkrada się postawa nazywana zewnątrzsterownością, czyli bierne poddawanie się bieżącym poleceniom płynącym ze strony władz oświatowych i wykonywanie tylko tego, co jest wymagane „tu i teraz”<sup>14</sup>. To z kolei prowadzi do pogłębiania się dystansu między nauczycielami a władzami oświatowymi. Władze oświatowe, realizując politykę edukacyjną państwa, postrzegane są przez nauczycieli jako grupa urzędników z nierealnymi oczekiwaniami, ciągle niezadowolona z ich pracy. Taką niekomfortową sytuację nauczyciele muszą jakoś przetrwać, a ponieważ żądania, jakie się im stawia, są takie same niezależnie od zmieniających się władz politycznych i oświatowych, to przetrwanie oznacza najczęściej minimalistyczne wypełnianie swoich obowiązków w oczekiwaniu na zbliżającą się z każdym rokiem emeryturę. Wydaje się, że to właśnie ta obiektywna trudność z utrzymaniem autorytetu przez nauczycieli, a nie niesatysfakcjonujące zarobki, są główną przyczyną nauczycielskich frustracji. Głosy domagające się podwyżek są w istocie wołaniem o szacunek i prestiż zawodu, czyli o wewnętrzną spójność powinności i zadań, jakie sta-

<sup>14</sup> W tym kontekście łatwiej zrozumieć, skąd bierze się wielka liczba publikacji na temat wypalenia zawodowego nauczycieli. Przyczyną tego wypalenia nie jest to, że nauczyciele są przepracowani, ale to, że w swojej pracy pełnią trzy wewnętrznie niespójne funkcje.

wiamy nauczycielom. Jak długo te powinności i zadania będą niespójne, nawet zarobki na poziomie dobrych lekarzy i prawników nie zdołają zapewnić nauczycielom trwałej zawodowej satysfakcji. Dużym uproszczeniem jest założenie, że pięcio- czy dziesięcioprocentowa podwyżka pensji zrekompensuje sprzeczności kryjące się w samej konstrukcji zawodu nauczycielskiego.

To, co powiedziałem dotychczas, skłania do postawienia pytania o możliwości wyzwolenia się z iluzji związanych z autorytetem nauczyciela. Jak urealnić, a tym samym odbudować autorytet nauczyciela?

Bardzo wyraźną propozycję w tym względzie, choć bez odwoływania się wprost do kategorii autorytetu, przedstawia Zbigniew Kwieciński. Proponuje on „wyrwanie” studentów przygotowujących się do pracy nauczycielskiej z logiki skrajnego profesjonalizmu i poszerzenie ich intelektualnych i duchowych horyzontów. Kwieciński dostrzega zwłaszcza nierównowagę między funkcją dydaktyczną, która dominuje w przygotowaniach nauczyciela, a dwiema pozostałymi funkcjami, które są traktowane drugorzędnie. W jednym z esejów zamieszczonych w *Tropach – Śladach – Próbach* tak pisze o studiach edukacyjnych: „Dlatego studia edukacyjne jako badania, kształcenie pedagogów i nauczycieli są nie tylko wyuczaniem się określonego kanonu wiedzy i metody naukowej właściwej dla danej dyscypliny akademickiej, jak to jest na studiach biologicznych, chemicznych, historycznych czy geograficznych. Studia pedagogiczne są także uczeniem się swoistego dla nich kanonu, ale są też ciągłym jego przekraczaniem, zarazem są drogą ku mądrości i etyczności, to znaczy do samodzielnego rozumienia świata, odkrywania innego człowieka i do pomagania mu w rozstrzygnięciu najważniejszych dylematów moralnych. Stąd też w strukturze kompetencji pedagogicznej i przed nią – znajduje się filozofia, etyka, antropologia kulturowa, socjologia, psychologia, biologia, historia myśli pedagogicznej i wychowania, pedagogika porównawcza odślaniająca myśl i działania edukacyjne w innych krajach, a zatem dyscypliny tworzące razem, a nie każda z osobna, okazję do budowania w nas całościowego rozumienia człowieka w jego świecie wewnętrznym i zewnętrznym, w przyrodzie, kulturze i w społeczeństwie, wśród innych krajów i w procesie dziejowym”<sup>15</sup>. Kwieciński domaga się także, aby kształcenie przyszłych nauczycieli poddać bardziej wnikliwej kontroli. „W polskich uczelniach państwowych programy edukacyjne dla nauczycieli nie mają określonych granic treściowych. Ministerstwo i Rada Główna próbują określać plany nauczania, to znaczy minimalne wymiary godzin przeznaczone na naucza-

<sup>15</sup> Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] tenże, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000, s. 266.

nia przedmiotów warunkujących pozyskanie prawa do nauczania. Praktycznie oznacza to, że o treściach nauczania decydują poszczególni nauczyciele pedagogiki, psychologii i metodyki, wedle swojej wiedzy, motywacji i umiejętności (...)”<sup>16</sup>. Autor ufa, że poprzez interdyscyplinarność i solidny model kształcenia uniwersyteckiego uda się przyszłym nauczycielom odpowiedzieć na zróżnicowane wymagania wynikające, między innymi, ze specjalizacji i profesjonalizacji. Apelując o bardziej zintegrowany i mniej „techniczny” model studiów pedagogicznych, Kwiecieński wyraża tęsknotę za autorytetem charyzmatycznym nauczyciela, wierzy, że możliwe jest spójne i całościowe ukształtowanie tego autorytetu. W tym punkcie zbiega się myślenie Kwiecieńskiego i Kołakowskiego – i socjolog edukacji i filozof odwołują się do tradycyjnego modelu nauczyciela, w którym pierwiastek duchowego powołania wciąż przeważa nad technicznym profesjonalizmem. Należy jednak zadać pytanie, czy w dobie profesjonalizacji i specjalizacji taki model nauczyciela ma jeszcze rację bytu. Czy konsekwentne dążenie do utrzymania tego modelu nie prowadzi do niepożądanych procesów, na które wskazaliśmy – frustracji nauczycieli i degradacji ich autorytetu? Czy wiara w to, że nauczyciel może być jednocześnie efektywnym dydaktykiem, wychowawcą i opiekunem nie przynosi więcej szkody niż pożytku, i to zarówno dla samych nauczycieli jak i dla uczniów? Obiektywizm, uniwersalizm i solidaryzm, których wymagamy od nauczyciela, charakteryzują się różną dynamiką i wymagają odmiennych kompetencji. Uporczywe próby łączenia ich w jedną całość muszą prowadzić do wewnętrznych sprzeczności w pracy nauczyciela, do roz(s)trojenia jego autorytetu. Pytanie o to, czy praca nauczyciela jest misją czy profesjonalnym wykonywaniem ścisłych, lecz jednocześnie ograniczonych, obowiązków wciąż pozostaje aktualne; podobnie jak pytanie, czy możliwy jest charyzmatyczny autorytet nauczyciela. Jednak w dobie powszechnej profesjonalizacji nie powinniśmy z misji i charyzmatu czynić reguły obowiązującej wszystkich nauczycieli, i to jeszcze obowiązującej w sensie prawnym. Nie należy tracić nadziei, że wciąż będą pojawiali się nauczyciele „z powołania”, traktujący swoją pracę jak misję i nawiązujący charyzmatyczne relacje z uczniami. Ich pojawianie się będzie jednak czymś wyjątkowym, łutem szczęścia i uśmiechem fortuny dla edukacji, na pewno zaś nie można będzie takich nauczycieli z góry „zadekretować”, zagwarantować, że każdy nauczyciel będzie wypełniał ten ideał. Aktualna konstrukcja autorytetu nauczyciela opiera się, niestety, na takiej iluzji. Stąd biorą się nierealistyczne oczekiwania wobec nauczycieli i degradacja ich autorytetu. Aby te oczekiwania urealnić, należałoby być może stopniowo odchodzić od trójczłonowej konstrukcji autorytetu i zastanowić się nad wprowadzeniem w szkole

<sup>16</sup> Tenże. *30 grzechów głównych w kształceniu nauczycieli*, [w:] tamże, s. 294.

trzech odrębnych profesji: nauczycieli w sensie ścisłym, wychowawców oraz opiekunów.

Ten proces już częściowo przebiega. Zatrudnianie w niektórych szkołach pedagogów szkolnych odpowiada na potrzebę bardziej profesjonalnego podejścia do trudności, z którymi muszą mierzyć się niektórzy uczniowie. Można też sobie wyobrazić zatrudnianie w szkołach pracowników socjalnych, których kompetencje będą częściowo pokrywały się z pedagogami szkolnymi, lecz częściowo będą wykraczały poza nie (na przykład, w zakresie diagnozy środowiskowej sytuacji ucznia). Obie profesje lepiej odpowiadałyby na potrzebę opieki nad uczniem niż wysiłki nauczyciela. Można by również zastanowić się nad odrębną, to znaczy niezależną od dydaktyki, funkcją wychowawcy. Zdaję sobie sprawę, że wiązałyby się to z szeregiem trudności, na które wskazałem powyżej, niemniej nawet wprowadzenie odrębnego wychowawcy odwołującego się do wartości uniwersalnych byłoby prawdopodobnie krokiem do przodu w porównaniu z sytuacją obecną. Wychowawca wciąż musiałby przezwyciężać trudności wpisane w autorytet wychowawczy, lecz nie musiałby w tym samym czasie borykać się z utrzymaniem autorytetu w dwóch pozostałych obszarach. Wreszcie, nauczyciel w sensie ścisłym mógłby ograniczyć się przede wszystkim do dydaktyki, ponosząc odpowiedzialność wyłącznie za nabywanie wiedzy i umiejętności przez uczniów. Czy tego rodzaju rozwiązanie nie zdjęłoby z barków dzisiejszych nauczycieli ciężaru, który jest ponad ich siły? Czy nie pozwoliłoby każdej z tych trzech wymienionych grup nawiązać z uczniami właściwych relacji autorytetu? Takie rozwiązanie na pewno nie uderzy w nauczycieli charyzmatycznych, może natomiast pomóc tym nauczycielom, którzy nie mając tego rodzaju darów chcą swoją pracę wykonywać solidnie i odpowiedzialnie, lecz nie mogą tego robić z powodu iluzoryczności swego autorytetu.