

ZOFIA AGNIESZKA KLAKÓWNA

O zawodowej odpowiedzialności nauczyciela

Kto zna powieść J. Steinbecka Na wschód od Edenu, zgodzi się chyba bez trudności, iż kluczem do rozumienia ludzkiej kondycji staje się tam właściwie jedno słowo. Jest to hebrajskie pojęcie "timszel". W historii biblijnej Pan wyznacza nim los Kaina. Fragment z Genesis, w którym ono się pojawia, u Steinbecka stanowi najpierw przedmiot dyskusji Samuela i Li, by w rezultacie określić na długie lata zainteresowania drugiego z rozmówców. Odkrywa on mianowicie, iż w różnych przekładach Biblii tłumaczenie słowa "timszel" brzmi odmiennie. Raz przypisuje mu się więc znaczenie "będziesz", innym razem "masz" - zawsze w połączeniu z "panować". Mamy zatem do czynienia bądź z obietnicą, bądź z rozkazem - wnioskuje Li. Ten rozrzut znaczeniowy tak go fascynuje, iż podejmuje on studia nad hebrajskim i konsultuje rzecz z pewnymi uczonymi starcami. Po dziesięciu latach przypomina Samuelowi pierwszą rozmowę na ten temat. Cieszy się już wtedy odkryciem, iż słowo "timszel" znaczy "możesz". I tak je komentuje:

"Kto wie, czy to nie najważniejsze słowo na świecie. Mówi ono, że droga jest otwarta. Przenosi odpowiedzialność na człowieka. Bo jeśli "możesz", to znaczy również, że "możesz nie"¹. Wewnętrzny imperatyw do podjęcia swoich wysiłków charakteryzuje zaś Li następująco: "[...] ta historia zapadła we mnie głęboko i rozważyłem ją słowo po słowie. Im więcej o niej myślałem, tym wydawała mi się głębsza"².

Przywołana opowieść o zmaganiach z pojęciem, którego znaczenie zawiera zapowiedź ludzkiej możliwości kreacji własnego losu, mogłaby być punktem wyjścia do refleksji różnorako ukierunkowanych. To jasne. Tu posłużę do rozważań o problemach nauczycielskiego zawodu. Słowo "timszel" jest bowiem jak Herbertowe "pudełko zwane wyobraźnią". Wystarczy "zastukać palcem w ścianę /z dębowego klocka /wyskoczy /kukułka /wywoła drzewa /jedno i drugie /aż stanie /las"³.

Słowo "timszel" wyraża oczywiście istotę wolności. Już to jedno pojęcie starczyłoby zaś - jak się zdaje - za całą puszcę. I nie tylko z powodu wielości filozoficznych ujęć problemu, lecz także choćby w kontekście niepokoju odnotowanego na przykład przez K. Irzykowskiego w Pałubie. Pisarz ten powiada mianowicie:

"Jeżeli się [...] zacznie porównywać na serio to, co życie przynosi, z nazwami zaczerpniętymi ze "skarbnicy" słów, natenczas okazują się liczne ułamki, niedokładności, fałszywe. Życie, płynne życie, na każdym kroku rozsądza konwencję słów i wykazuje ich nierównoległość. [...] W świecie zewnętrznym jeszcze jako tako przystają określniki do rzeczy, ale gdy idzie o rzeczy psychiczne lub skomplikowane stosunki, powstałe z krzyżowania się działań wewnętrznych z zewnętrznymi, wówczas powstają dowolności, kontrabandy, żeglowanie pod cudzymi flagami"⁴.

Hasło "wolność" wyprowadza na szczególnie niebezpieczne pod tym względem wody, bo powoduje lawinę innych pojęć, równie trudnych do jednoznacznego, obiektywnego zdefiniowania. Sporządzona na poczekaniu lista bez wątpienia zawierałaby takie słowa, jak: wartość, wybór, niezależność, naturalność, prawda, odwaga, otwartość, zaufanie, godność, motywacja do działania, szacunek dla innych i dla siebie, poszukiwanie. Ale przede wszystkim - jak sugeruje Steinbeck - odpowiedzialność. Wszystkie te pojęcia wywołuje słowo "timszel". Wszystkie, będąc wyznaczniki-

kami wolności, stanowią znaki człowieczeństwa. Wszystkim też grozi w zastosowaniu do praktyki życiowej niebezpieczeństwo "nierównoległości". Tym bardziej jednak ciekawe staje się pytanie o to, jak odnosi się do nich szkoła - instytucja specjalnie powołana do kształcenia i wychowywania, więc właśnie trochę jakby do szlifowania człowieczeństwa.

Chciałoby się wiedzieć również, jaką rolę na cudzych drogach ku spełnieniu w wolności odgrywa lub może odegrać wychowawca-nauczyciel. Szukanie odpowiedzi przysparza oczywiście wielu kłopotów. Przyjrzyjmy się im bliżej.

Najpierw więc trzeba odnotować, że w myśleniu o szkole zwykle używane jest określenie "swoboda", gdy chodzi o interesujące nas tu sprawy. Nie brzmi ono jednak jak dokładny synonim "wolności". Wydaje się bowiem, że wskazuje tylko niektóre aspekty zagadnienia. Jakby bardziej łączy się ono mianowicie ze sferą "możesz", zaniedbując "możesz nie". Prawdę mówiąc, szkoła chyba boi się pojęcia "wolność". Jest to zrozumiałe po pierwsze dlatego, że nie jest ona instytucją apolityczną. Po drugie, jako twór sztuczny, szkoła najdoskonalej sprzyja przymusowi, więc niejako z definicji już przeczy wolności. Z przymusem wiąże się brak wyboru, ustępowanie przed siłą, strach, podporządkowanie, zależność i przede wszystkim zwolnienie z odpowiedzialności lub fałszywe bądź jednoaspektowe jej pojmowanie. Blisko stąd do stwierdzenia, iż szkoła jest wręcz niemoralna. Kształcenie przypomina przecież ociosywanie kamiennej bryły, by uzyskać rzeźbę odpowiadającą potrzebom społeczeństwa, regułom danej kultury, a może tylko wyobrażeniom pracodawców, twórców programów i w końcu poszczególnych nauczycieli. Michał Anioł mawiał podobno, iż rzeźby są zaklęte w kamieniu i wystarczy je stamtąd uwolnić. Czy ktoś jednak wie na pewno, ile możliwości, ile wariantów tych rzeźb zamyka w sobie nieociosany kamień? I które okazałyby się lepsze i piękniejsze?

Czy nie te, co może zostały zmarnowane na korzyść innych?

Na szczęście człowiek nie jest pasywny jak gład. Na nieszczęście można go przy ociosywaniu skrzywdzić.

Kto potem potrafi wymierzyć, o ile jesteście sobą z własnej woli, a ile zawdzięczamy cierpliwemu treningowi naszych różnych nauczycieli? I czy rzeczywiście mamy powody do wdzięczności? Jakie postawy przyjęliśmy świadomie, jakie zaś tylko przestaliśmy uważać za obce, choć ciągle nas uwierają, mimo iż nie zawsze dokładnie zdajemy sobie sprawę, w którym miejscu? Kto potrafi określić cenę, jaką trzeba płacić za uwalnianie się spod różnych wpływów, gdy nadejdzie wreszcie czas pełnego używania własnego rozumu? Czy on zresztą w ogóle nadchodzi i czy staje się naprawdę czasem wolności? Krótka, jaki jest rachunek zysków i strat wyciśnięty na osobowości człowieka przez szkołę i poszczególnych nauczycieli?

Nikt nie żyje poza jakąś społecznością, a to znaczy, że w sytuację ludzką wręcz automatycznie wpisany jest wpływ nauczycieli, tj. tych, którzy specjalizują się w układaniu innym twarzy, osobowości, obrazu świata. Nie chodzi naturalnie o przewrotne pomówienia. Dość oczywisty i dostępny codziennej obserwacji wydaje się jednak fakt, że człowiek wprawdzie rodzi się wolny, ale przez całe życie musi mocno zabiegać o utrzymanie tego stanu. Wzajemne dążenie konkretnych ludzi i całych społeczeństw do kształtowania innych według własnej wyobraźni i własnej wizji świata, więc do swoistego panowania nad innymi, nie ulega wątpliwości. I nauczyciele, a może szczególnie nauczyciele, nie są pozbawieni takiego dążenia. W tej sytuacji powstaje pytanie o choćby cień nadziei na prawdziwą niezależność wyborów w kreowaniu własnej osobowości.

Nauczycielem bywa oczywiście każdy, gdy go "życie do tego wybierze" - jakby powiedział chłopski bohater z powieści Myśliwskiego Kamień na kamieniu - i gdy udziela swej wiedzy i doświadczenia. Niektórzy jednak są nauczycielami z zawodu. Pełnienie takiej funkcji oznacza na dobrą sprawę właśnie zawodowe określanie, często narzucanie, wymuszanie, egzekwowanie, korygowanie postaw, zachowań umiejętności i wiedzy w warunkach instytucjonalnego usankcjonowania. A więc, bycie nauczycielem to jakby zakładanie na wolność wędzidła. Gra z wolnością. Cudzą, ale i własną. Czasem atutem i narzędziem przymusu jest w tej grze osobowość nauczyciela, czasem po prostu jego pozycja i stąd wynikająca siła. Przy nierówności sił trudno mówić o partnerstwie. Zwłaszcza, że na co dzień nie ma czasu na filozofowanie. Sprawy bierze się tak, jak one są. Po prostu. Życie nie lubi próżni ani przestojów. Nauczyciel nie może się zatem uchylić od podejmowania doraźnych decyzji. Wiele z nich oprze o nieuchronny przymus, niektórym nada kolor swobody. Zawsze tak było w tej starej jak świat roli. Notabene, amatorzy i dyletanci wykonują ją o wiele bardziej zdecydowanie, gdyby wspomnieć na przykład historię edukacji Witkacego. Zdaje się też, że ci, którzy najmocniej optują za swobodą, najzręczniejsz posługują się presją.

Brzmi to wszystko brutalnie. Stanowi też tylko jedną z potencjalnych wizji. Można bowiem identyfikować nauczyciela również z tym, który pomaga innym odkrywać ich własną wartość, uświadamia innym istotę ich własnej wolności i uczy korzystania z niej. To znaczy, że dobrze ogarnia on całość swych działań, może i umie wyobrazić sobie ich skutki oraz bierze za wszystko odpowiedzialność, więc jest wolny. I wie, że zawsze w jakiejś mierze poniesie fiasko. Musi bowiem godzić się z wpływem innych ludzi na swoich uczniów i opanować wielką sztukę usuwania się

w cień, gdy dokonują oni niezależnych od niego wyborów. Jako prawidłową musi akceptować sytuację, w której jego uczniowie wymykają mu się, odchodzą, widzą inaczej niż on.

Mimo to nie może się czuć uwolniony od pytania o rezultaty swej pracy. O rezultaty bliższe, dalsze, prawdziwe, pozorne. Te, których przyczynę da się potem łatwo ustalić, i te nieuchwytnie. Przypomnijmy sobie w tym miejscu na przykład Senekę i Nerona albo profesora Żywnego i Chopina i tych wszystkich, co potrzebują aż wydarzeń powodujących rodzaj gwałtownej iluminacji, by wreszcie zobaczyć świat własnymi oczami. Kto jest odpowiedzialny za ich los - oni sami czy ich nauczyciele? Jak rozkłada się ta odpowiedzialność? Jakiego wymiaru dotyczy? Być może kształtuje się ona odwrotnie proporcjonalnie do wyzwolonej w uczniu samodzielności. Satysfakcjonująca odpowiedź nie jest zapewne do uzyskania. Wystarczy natomiast pamiętać o różnych obrazach człowieka, które pokazuje sztuka. Tak skomplikowanych, niejednoznacznych, często sprzecznych, a czasem przerażających, iż nie do uniesienia staje się wszelka odpowiedzialność indywidualna za skutki działań, jakich nie da się we wszystkich wymiarach przewidzieć. I rodzi się kolejne pytanie. Czy do bycia nauczycielem trzeba odwagi, czy raczej wystarczającej dozy beztroski i lekkomyślności, a może najzwyczajniej - beczelności wynikającej z poczucia bezkarności moralnej lub braku wyobraźni.

Doprawdy, straszna rzecz - być nauczycielem. I wszystko, co można w tym zawodzie dla siebie zrobić, to uzmysłowić sobie własne uwikłanie oraz szukać jakichś w miarę stałych punktów odniesienia przy porządkowaniu wartości, przy wyborze sposobów działania. W nieuniknionym dążeniu do wywarcia wpływu na uczniów ratować się zaś przede wszystkim pamięcią o tym, że szlachetne, najgłębiej ludzkie prawo do

"możesz nie" dotyczy zależnego od szkoły, niedoświadczonego dziecka, w ogóle każdego ucznia, ale też nauczyciela. Stanowi ono więc jedyny wentyl bezpieczeństwa w pułapce napięć między swobodą a przymusem, która na stałe jest nauczycielską domeną. Systemy pedagogiczne różnią się przecież głównie rozkładem akcentów w jej obrębie. Żaden zresztą nie był ani nie jest idealny. Bo też - jak pouczał Małego Księcia jego przyjaciel - całkowita nieobecność myśliwych nie zapewnia szczęścia lisom, wcale bowiem nie gwarantuje, że są kury. W razie ich istnienia natomiast i myśliwi nie są w stanie wykluczyć udanych lisich polowań. Myśliwi muszą przecież czasem pójść na tańce. Trzeba zatem raczej pogodzić się z faktem, iż "nie ma rzeczy doskonałych" i skoncentrować uwagę na relacjach między "musisz" i "możesz" uznając je za konstytutywny element wszelkiej edukacji, nie rozdzielając przy tym nauczania i wychowania, co troszkę upraszczałoby sprawę. W konsekwencji należałoby się skupić chyba na szukaniu sposobów regulowania owych nieuniknionych napięć. Takim regulowaniu, by gra "możesz" i "musisz" prowadziła ku uświadomieniu dopełniającego wszystko "możesz nie". Oznacza to naturalnie skazanie nauczyciela na wieczny moralny lęk i niepewność.

Jeden z aspektów tego niepokoju, tj. kwestię doboru metod i problem wyważenia proporcji między celami kształcenia, dobrze ilustruje opowieść o małym Hanno - bohaterze Buddenbrooków T. Manna. Jak pamiętamy, na przekór rodzinnemu przeznaczeniu, matka zapewniała mu edukację muzyczną wynajmując nauczyciela, pana Pfühla, który:

"O ile to było możliwe [...] zaspokajał pełne tęsknoty dążenia dziecka naprzód. Z czułą troskliwością starał się ująć mu ciężarów, którymi materia pęta nogi fantazji i dojrzewającemu talentowi. Przy ćwiczeniu gam nie domagał się zbyt surowo wielkiej sprawności palców, nie była

ona celem owych ćwiczeń. Tym, do czego dążył i co szybko osiągnął, była raczej jasna, daleko sięgająca i wnikliwa znajomość wszystkich tonacji, głębokie wniknięcie w ich powinowactwa i związki, z którego w niedługim czasie zrodził się ów szybki rzut oka na wiele możliwości kombinacyjnych, owo intuicyjne poczucie klawiatury, prowadzące do fantazjowania i improwizacji [...]"⁵.

Matka bacznie obserwowała tę pracę.

"Przechodzi pan wszelkie moje oczekiwania - rzekła przy okazji do pana Pfühla. - Ale czy nie idzie pan za daleko? Czy nie za daleko pan prowadzi? Metoda pańska jest, o ile mi się wydaje, wybitnie twórcza [...]. Czasem doprawdy próbuje on już fantazjować. Ale jeśli nie zasługuje na metodę pańską, jeśli nie jest do niej zdolny, w takim razie niczego się nie nauczy [...]"⁶.

Przyjmijmy teraz, iż w marzeniu o edukacji dla wolności metoda pana Pfühla powinna zająć dominującą pozycję. Wydaje się to oczywiste. Nie bez powodu jednak refleksja o swoistym przetargu "skupionych na dziecku" i sformalizowanych sposobów nauczania porusza nauczycieli. Zdaje się nawet, iż w tej rywalizacji poglądów zwolennicy surowego porządku w szkole i rygorystycznego ćwiczenia oraz kontrolowania ucznia często przeczekują po prostu chwilowe tryumfy propagatorów metod "skupionych na dziecku" i nie dają się uwieść urodzie ich działań. W najlepszym przypadku relacje o powodzeniu takich sposobów pracy wkładają między piękne bajki. Ale też ewidentne zwycięstwo określonych racji musiałyby zostać poparte dowodami nie do obalenia. Tymczasem straty i zyski osiągane przy zastosowaniu metod sformalizowanych i "skupionych na dziecku" dotyczą nieco innych sfer. Dlatego trudno je dokładnie porównywać. W takim bilansie często rozdziela się sprawy kształcenia i wychowania. Nie bierze się pod uwagę osobowości konkretnych ludzi występujących w roli nauczycieli, ich doświadczenia, biegłości merytorycznej, autoświa-

domości zawodowej. Nie bada się predyspozycji osobowościowych ich uczniów. Rezultaty kształcenia z reguły kontroluje się jednakowo, tj. w sposób tradycyjny.

Zwerbalizowanie takich uwag uznysławia, jak się zdaje, że dyskusja o wartości metod nauczania jest w zasadzie również dyskusją o szkole jako instytucji w pewnym społeczeństwie i o efektach, jakich się od niej oczekuje. Trzeba by więc ustalić także, o czyj horyzont oczekiwań właściwie chodzi. I jak dalece jest on tożsamy z ambicjami tego społeczeństwa oraz z dążeniami konkretnego ucznia i konkretnego nauczyciela. Trzeba by też zapytać, jakie miejsce w tym horyzoncie oczekiwań zajmuje myślenie o szacunku dla osobowości ucznia poddawanego kształceniu. Jednym słowem, o ile w projektowaniu działań szkoły równoważą się dążenia do socjalizacji uczniów z respektowaniem praw każdej jednostki do jak najpełniejszego i najwzszehstronniejszego rozwoju jej możliwości.

Warto w tym miejscu odwołać się do ustaleń profesora W.D. Walla, który w swej znakomitej książce przygotowanej na zlecenie UNESCO precyzyjnie nazywa problemy związane ze stosowaniem różnorodnych metod edukacyjnych. I tak, na przykład jego uwagi o badaniu wyników nauczania pozwoliłyby zatrzeć ręce zwolennikom sposobów tradycyjnych. Czytamy bowiem:

"[...] dzięki metodom bardziej (« skupionym na dziecku » wyniki w zakresie osiągnięć formalnych nie są lepsze niż przy stosowaniu metod tradycyjnych - a nieraz bywają gorsze".

Dodajmy przy tym od razu, że jest tu wymagane znacznie bardziej pracochłonne przygotowanie i dużo poważniejszej wysiłek nauczyciela w trakcie zajęć. Zmęczyć się i osiągnąć gorsze rezultaty byłoby głupstwem. W.D. Wall wskazuje jednak również na fakt, iż "otwarte na dziecko"

metody sprzyjają lepiej wykorzystaniu umiejętności czytania, zdolności pojmowania, rozwijają wyobraźnię, "łatwość pisania oraz ogólną umiejętność myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego"⁸. Powiada ponadto, że "w szkołach bardziej "skupionych na dziecku" liczba dzieci lękowych jest na ogół mniejsza i niższy jest poziom tego niepokoju, a więcej jest dzieci, z którymi się przyjemnie pracuje"⁹.

Z referowanych przez W.D. Walla badań wynika jednoznacznie, że "wysoce ustrukturyowane metody wychowawcze sprzyjają uspołecznieniu, a otwarte metody postępowe sprzyjają rozwojowi indywidualności"¹⁰. Tak więc, stosowanie "skupionych na dziecku" sposobów edukacji przynosi zyski odczuwalne raczej w sferze psychiki ucznia, jego zdrowia, samodzielności, zdolności prędkiego orientowania się w nowych warunkach, otwarcia na ludzi i problemy. To mówi nauka. Przeprowadzenie wartościowania wydaje się w tym momencie proste, ale rzecz nie jest ewidentna do końca. Chciałoby się na przykład precyzyjnie ustalić wyznaczniki "postępowości" i "konserwatyzmu" poszczególnych metod. W ten sposób można jednak wejść w niezły gąszcz i niczego nie osiągnąć, zwłaszcza gdyby brać pod uwagę różne przedmioty nauczania i konieczność opracowywania ze względu na ich specyfikę metod autonomicznych. Zamiast więc mówić o metodach, wygodniej będzie na tym poziomie refleksji posłużyć się pojęciem stylu - respektującego bądź lekceważącego podmiotowość ucznia w procesie jego edukacji. Dopiero ten wybór nadawałby właściwe znaczenie poszczególnym metodom, tym bardziej, że ich funkcjonowanie ostatecznie zależy od osobowości stosującego je nauczyciela.

W stylu respektującym podmiotowość ucznia liczyłyby się jego aktywność, twórczość, zainteresowania, bezpie-

czeństwo, poważne ograniczenie przymusu zewnętrznego na rzecz maksymalnego powiększenia obszaru swobody. Wszystko to nie eliminuje jednak lęku przed indoktrynacją i manipulowaniem dziecięcym niedoświadczeniem, jeśli wspomina się o absolutnej nieodzowności atmosfery, w której istotniejsze jest stawianie pytań przez ucznia niż udzielanie przezeń odpowiedzi, poszukiwanie niż odnajdywanie. Taka atmosfera możliwa jest zaś tylko wówczas, gdy strach nie stanowi ani jawnego, ani ukrytego sposobu wyzwalania motywacji do działania. Trzeba przy tym zaznaczyć jednak świadomość niezwyklej cienkości przedziału między respektowaniem podmiotowości ucznia a pajdokracją, swawolą i pielęgowaniem dziecięcego egocentryzmu, między demokracją i anarchią.

Wystarczy zresztą sięgnąć do badań psychologów, by - w odniesieniu do uczniów w młodszym i średnim wieku szkolnym - uzyskać potwierdzenie codziennych obserwacji, że dzieci bywają okrutne, złośliwe, z tendencjami do niszczenia. Ich brak doświadczenia w odczytywaniu cudzych zachowań i intencji powoduje znaczące omyłki w ocenie sytuacji i fałszywe reakcje. Formalizm i pryncypialność dziecięca odpowiadają często najdoskonalej pomyślanemu terrorowi. Burzenie sztuczności sytuacji szkolnych wyzwala w konsekwencji nieskrępowaną naturalność, która w relacjach: rodzic-dziecko - może być do zaakceptowania, ale dla osoby obcej staje się trudna do zniesienia. Zainteresowania i motywacje do działania wyzwolone naturalnością sytuacji obejmują natomiast w przypadku dzieci bardzo krótki dystans. Trzeba bezustannie czuwać nad ich podtrzymaniem. Dodajmy dla porządku tę oczywistość, że z reguły dla każdego dziecka co innego jest dobre. Równocześnie zaś warto wyraźnie podkreślić, że ucznia nietrudno oszukać, zwłaszcza iż pojęcie o względnoci zjawisk osiąga się dość póź-

no, natomiast poczucie psychicznego bezpieczeństwa w uproszczonym, ale za to klarownym świecie wartości i wynikający stąd brak tolerancji powodują, że zarówno dzieci, jak młodzież z łatwością podejmują niby świadome i zwykle bardzo zdecydowane działania, formułując opinie oparte na niewielkiej ilości niepełnych danych. Wraz z tą uwagą dobiegamy do końca prezentacji kolejnego odcienia niepokojów wpisanych w nauczycielski zawód.

Uporanie się z nimi i dokonanie odpowiedzialnych wyborów wcale zresztą nie anuluje wątpliwości tak dobitnie sformułowanych przez Gerde Buddenbrookową. Kwestia solidności wykształcenia zdobywanego przez uczniów w szkole, zarówno gdy idzie o przyswajaną przez nich wiedzę, jak i o ćwiczone umiejętności, pozostaje przecież w centrum uwagi nauczyciela. Nikomu raczej nie udaje się budowanie kolosów na glinianych nogach. Żadne też społeczeństwo nie mogłoby funkcjonować, gdyby się składało wyłącznie z sympatycznych, nieznerwicowanych dyletantów-indywidualistów. Trudno sobie wyobrazić gorsze niebezpieczeństwo. Pojawia się zatem inna jeszcze sprawa, utrzymywana dotąd w tle rozważań, ale zasadnicza.

Nie wystarczy mianowicie wybranie metod, nie wystarczy nawet opowiedzenie się za określonym stylem pracy ani dyskusowanie o celach, jeśli nie mówi się o treściach kształcenia. Cytowany już K. Irzykowski ironizował nie bez podstaw, że "u prawdy bywa kłamstwo na służbie"¹¹. Nauczyciel, który nie ma wpływu na program nauczania i nie dysponuje szansą wyboru podręczników, może się właściwie czuć wyzwalany z wolności, w sensie indywidualnej odpowiedzialności merytorycznej za to, co robi, i w rezultacie często realizuje program mechanicznie. W przypadku gdy podpisuje się on pod koncepcją podmiotowego traktowania ucznia, mamy do odnotowania w tym miejscu kolizję lo-

giczną. Stanowi ona następną, kto wie, czy nie najważniejszą, pułapkę nauczycielskiego zawodu w naszym systemie szkolnym. W takim kontekście bowiem stosowanie "postępowych" metod i skupianie się nad partykularnymi interesami poszczególnych przedmiotów nauczania w szkołach-kombinatach jest co najmniej niewystarczające, w zasadzie należy zaś do działań pozornych, bo przynosi efekty niewspółmierne do włożonego wysiłku, a czasem zgoła i odwrotne od zamierzonych. Gdy nie cała szkoła, lecz tylko jeden nauczyciel wybiera metody "otwarte na dziecko", można się wręcz poważnie zastanawiać, czy nie wyrządza on uczniowi szkody. Podstawową komplikację stwarza sytuacja skrupowania wyznaczonymi z góry treściami kształcenia. Jeśli ta sfera stanowi tabu szkolne, a dorzucimy do tego brak możliwości wyboru szkół i nauczycieli, prawo dobierania metod czy stylu pracy jest - prawdę mówiąc - zabawką dla przegranych. Nauczyciel uwikłany we własną ludzką naturę, w indywidualne "możliwości i niemożliwości", w kulturę, w tradycję, w tym momencie musi ostatecznie uznać, że znalazł się w impasie.

Wnioskiem z zaprezentowanych tu rozważań mogłaby być na przykład konstruktywna uwaga, że należy zabiegać o pewną autonomię i konkurencyjność szkół, a przynajmniej pielęgnować takie marzenie u nauczycieli. Ono doskonale wskazuje bowiem na wielość tonacji i aspektów pojęcia zawodowej odpowiedzialności: od filozoficznego po psychologiczny, socjologiczny, kulturowy, od teoretycznego po praktyczny, od emocjonalnego po merytoryczny. Odpowiedzialności, którą według R. Ingardena "się ponosi", którą "się podejmuje", w rezultacie której "się działa" i do której "jest się pociągającym"¹².

Wnioskiem mogłaby być również uwaga, iż rekrutację do zawodu i studia należałoby projektować ze względu na ko-

nieczność przygotowania do rozumienia odpowiedzialności we wszystkich wskazanych tu wymiarach. Zlekceważenie kóregokolwiek z nich stanowi bowiem o przekreśleniu całego sensu pojęcia. Czy jednak jest to namawianie do kształcenia dla wolności, czy dla klęski - pozostaje oczywiście sprawą życiowej praktyki.

Przywoływaną wcześniej książkę W.D. Walla, w której znalazłam potwierdzenie prawidłowości różnych zjawisk z własnej praktyki szkolnej, poprzedza rodzaj obazernego motta z Samuela Butlera. Czytamy tam między innymi:

"[...] ludzie rozsądni powinni kierować się w życiu prawidłami czysto praktycznymi, interpretując je tak, jak im to dogadza, i nie zadając zbyt wielu pytań w imię spokoju sumienia. Weźcie pierwszy lepszy fakt, przemyślcie go aż do ostatecznych konsekwencji logicznych, a niebawem sami pojmiecie, że jest to jedyna droga wyjścia, która ocali was przed popełnieniem jakiegos nieprawdopodobnego szaleństwa"¹.

Być może rzeczywiście jest to sposób na rozwiązywanie dylematów - także nauczycielskich. A może lepiej, na przekór wszelkim uwikłaniom, od czasu do czasu przypomnieć sobie przynajmniej piękne słowo "timszel".

Kraków, maj 1988

Przypisy

¹ J. Steinbeck, Na wschód od Edenu, Warszawa 1963. T. II, s. 41.

² J. Steinbeck, op. cit. T. II, s. 39.

³ Z. Herbert, Pudełko zwane wyobraźnią, z tomiku: Studium przedmiotu, w: Wiersze zebrane, Warszawa 1971, s. 213-214.

⁴ K. Irzykowski, Pałuba, Kraków 1976, s. 436-437.

- 5 T. Mann, Buddenbrookowie. Dzieje upadku rodziny, Warszawa 1971. T. II, s. 119.
- 6 T. Mann, op. cit. T. II, s. 120.
- 7 W.D. Wall, Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa, Warszawa 1986, s. 307.
- 8 W.D. Wall, op. cit., s. 308.
- 9 W.D. Wall, op. cit., s. 308.
- 10 W.D. Wall, op. cit., s. 308-309.
- 11 K. Irzykowski, Pałuba, Warszawa 1948, s. 301.
- 12 Zob.: R. Ingarden, O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych, w: Książeczka o człowieku, Kraków 1987, s. 73-74.
- 13 S. Butler, Droga człowiecza, w: W.D. Wall, op. cit., s. 8.

Zofia Agnieszka Kłakówna

ON TEACHER'S PROFESSIONAL RESPONSIBILITY

S u m m a r y

The essay attempts at the defining of the essence of the professional role of a teacher, and reduces it to the constant playing with freedom. Being a teacher consists, as it were, in the tendency to influence the others. The executing of this profession is inevitably connected with compulsion. The use of compulsion is determined by the teacher's involvement in his own human nature, tradition, and culture, as well as the political system he functions in. It is connected with the necessity of the socialization of pupils which causes the playing with their personalities. The selection of the contents, methods, and styles of teaching is closely related to these matters. The teacher's freedom of choice is equal to his responsibility in all the above-mentioned domains. According to Ingarden, responsibility means "being born", "being undertaken", it results in "acting", and "being summoned". The neglect of any aspect of responsibility leads to the destruction of the sense of the whole idea.

Софья Агнешка Кляк

—О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ

Автор эссе пытается определить суть профессиональной ответственности учителя, сводит ее к непрестанной игре со свободой, либо быть учителем значит: стремиться произвести влияние на других. Выполнение этой профессии неизбежно велит пользоваться принуждением. Применение принуждения обусловлено личностью учителя, традицией, культурой и политической системой, в которой он действует. Оно связано с потребностью социализации учеников, что приводит к игре и их личностями. С этим обязан также подбор содержания, методов и стилей образования. Свобода учителя равна в этом случае его ответственности во всех названных областях. Ответственность — по Ингардену — "несут", "берут на себя", "в ее результате действуют", "к ней привлекают". Пренебрежение каким-нибудь аспектом ответственности подчеркивает смысл этого понятия.