

O odpowiedzialności w pracy nauczyciela

Kiedy myślimy o problemie odpowiedzialności nauczyciela, stają nam przed oczami przede wszystkim dwa obrazy: (1) nauczyciela-wychowawcy, który przyjmuje na siebie odpowiedzialność za bezpieczeństwo dzieci powierzonych czasowo jego opiece oraz (2) nauczyciela-wykładowcy, który przyjmuje na siebie odpowiedzialność przekazywania im rzetelnej wiedzy w danym zakresie. Obydwa te poziomy odpowiedzialności, choć niezwykle istotne, niespecjalnie mnie pociągają, bo dla filozofa niewiele jest tu miejsca do popisu. Pierwszy przypadek jest regulowany odpowiednimi przepisami prawa cywilnego, drugi (tzn. kompetencje nauczyciela) podlega ocenie zarówno rodziców jak dyrekcji szkoły.

Tymczasem chciałbym zwrócić Państwa uwagę na poziom trzeci, z gruntu filozoficzny, który – choć zdaje się oczywisty – często nam umyka. A jest to najgłębszy poziom odpowiedzialności, wobec którego jedynym zasadnym trybunałem nie jest ani sąd, ani zwierzchnicy, ale nade wszystko ja sam, mój autorytet nauczyciela i człowieka. Jest to poziom najgłębszy, bo stanowi – jak się zdaje – punkt wyjścia wszelkiej refleksji o odpowiedzialności na jakimkolwiek poziomie byśmy jej nie rozpatrywali.

Mam na myśli ten sens odpowiedzialności, który z łatwością daje się wyczytać w samym słowie w większości europejskich języków: „odpowiedzialność”, „responsibility”, „Verantwortung”, „responsibilita” itd. Nie przez przypadek bowiem wszystkie te słowa zgodnie wskazują na jakiś element dialogu, rozmowy stojącej u podstaw postawy odpowiedzialności. Wszystkie je (gdyby się tak zdarzyło, że nie dysponowalibyśmy słowem „odpowiedzialność”), moglibyśmy przekładać jako „odpowiadalność”, „responsoryczność”, a więc „zdolność i zarazem skłonność do udzielania odpowiedzi na zadane pytanie”.

Otóż właśnie o tak pojętej odpowiedzialności nauczyciela chciałbym dzisiaj mówić. Często słyszymy, i właściwie za truizm uznajemy, stwierdzenie, że podstawą pracy nauczyciela jest rozmowa, dialog z uczniami. Przyjrzyjmy się więc tej rozmowie trochę uważniej, po to, by odsłonić przynajmniej najbardziej podstawowe wymiary tej pierwotnej odpowiedzialności, którą pozwolę sobie nazywać roboczo właśnie „odpowiadalnością” (by nie myliła się z innymi wymiarami odpowiedzialności).

Na początek proponuję, byśmy się wsłuchali we fragment Tischnerowskiej filozofii dramatu opisujący uniwersalne zdarzenie spotkania międzyludzkiego. Uniwersalne, a więc stosowalne także (a w pracy nauczyciela przede wszystkim) tam, gdzie nauczyciel spotyka ucznia.

Stał przede mną człowiek i zadał mi pytanie. Nie wiem, skąd przyszedł, i nie wiem, dokąd zmierza. Teraz oczekuje odpowiedzi. Pytając, pragnie najwidoczniej uczynić mnie uczestnikiem jakiejś swojej sprawy. Jakiej? Tego nie wiem. Wiem jedynie tyle, ile zawiera się w pytaniu. Powstaje chwila napięcia. Czy odpowiem pytającemu?

Co mogę zrobić? Mogę odpowiedzieć lub nie odpowiedzieć, mogę odpowiedzieć bez sensu, wymijająco, fałszywie. Pewne jest to, że odpowiedzieć nie muszę – mogę zamienić się w *głaz*, który nie słyszy. Nie znajduję poza sobą żadnej takiej siły, która by mogła wymusić na mnie odpowiedź. (...) Jeśli dam odpowiedź, to tylko dlatego, że sam zechcę. Niemniej jednak zechcę. Jak to się dzieje, że chcę? „Chcenie” zrodziło się z pytania. Przed zapytaniem chcenia nie było. Na czym więc polega ów szczególny, inny niż przyczynowy, związek człowieka z człowiekiem, który umożliwia stawianie pytań i otrzymywanie odpowiedzi. (...)

Miedzy chwilą pytania, a chwilą odpowiedzi upływa jakiś czas. W czasie tym narasta napięcie. Co się stanie? Czas napięcia jest czasem, w którym konstytuuje się początek wspólnego wątku dramatycznego, który będzie wiązał dłużej lub krócej zapytanego z pytającym. Pytający i zapytany *przynależą do siebie*. (...)

Ja-zapytany wiem dzięki pytaniu, które do mnie doszło, że inny człowiek jest przy mnie obecny, ale wiem również, że i ja jestem przy nim. Słowo „przy” może również znaczyć: wobec i obok. To ma się jednak zmienić. Trzeba, aby to się zmieniło. Pytanie wytrąca mnie ze stanu *przy kimś*, „obok” kogoś, a nawet *wobec kogoś*, by mnie wtrącić w nowy stan – stan *dla kogoś*. Odpowiadając na pytanie, zaczynam być – o ile odpowiadam na pytanie – *dla kogoś*. Innymi słowy: staję się odpowiedzialny. Istotny sens pytania polega na tym, że budzi ono w zapytanym poczucie odpowiedzialności. (...)

Czym jest pytanie?¹

Właściwie w tym miejscu należałoby wykład skończyć. Niemal wszystko zostało powiedziane. Ale Tischner zakończył pytaniem. Pytanie brzmiało: „Czym jest pytanie?”. Dalsze stronicie *Filozofii Dramatu* będą szukały odpowiedzi uniwersalnej, Tischner pójdzie tropem Emmanuela Levinasa i głównymi pytającymi uczyni postaci wdowy, sieroty, cudzoziemca. My tymczasem, na potrzeby naszego dzisiejszego spotkania, ograniczymy horyzont badań do poziomu szkoły, relacji nauczyciel-uczeń (choć porządna analiza poradziłaby sobie pewnie z odnalezieniem w każdym z uczniów tych trzech kondycji: wdowy, sieroty, cudzoziemca).

Zapewne i słowo „pytanie” i słowo „odpowiedź” muszą tu nabrać o wiele głębszego znaczenia, niż te, do których przywykliśmy. W ten sposób szersze znaczenie zyska poszukiwana przez nas postawa „odpowiadalności”. Bo pytanie niekoniecznie musi wyrazić się w słowach (pytaniem może być gest, spojrzenie, pytaniem może też być milczenie). I podobnie odpowiedź jakiej udzielimy, nie musi być odpowiedzią werbalną (to może być wyciągnięcie ręki, uśmiech, ale także podjęcie pewnego działania, czasem złożonego, wieloletniego).

Proponuję zatem, byśmy stworzyli pewną szkieletową typologię pytań, z którymi ma do czynienia nauczyciel. Na tyle prostą, by się w niej swobodnie poruszać, i na tyle bogatą, by pokazać drogę, na której buduje się postawa „odpowiadalności”.

1. Pytania rzeczowe. Zaczniemy od najbardziej oczywistej w relacji nauczyciel-uczeń formy pytań - pytań, które uczeń zadaje nauczycielowi w ścisłym związku z wykładanymi treściami. Uczeń pyta, bo nie rozumie, pyta, bo chciałbym zaspokoić swoją ciekawość, pyta, bo chce sprawdzić ile wie jego nauczyciel. To że, uczeń może takie pytania stawiać, odróżnia dobrego nauczyciela od najlepszego nawet podręcznika, tym różni się „wiedza” nauczyciela od „wiedzy” podręcznika – podręcznik jest niemy, nie odpowiada na pytania i wątpliwości, nie dostosowuje się do poziomu czytelnika, każdemu mówi to samo.

Śmiało można powiedzieć, że większość nauczycieli w większym czy mniejszym stopniu wykazuje się ową responsorycznością rzeczową, ale też uczciwie przyznajmy, że jest to jej wyjściowy, najniższy poziom, niezbyt wymagający. Ważny, bo bez niego trudno wspinać się na wyższe poziomy, ale jakoś naturalnie wpisany w obowiązki uczącego. Niestety często odpowiedzialność nauczyciela zaczyna się i kończy na tym etapie.

2. Pytania ponad-rzeczowe, a więc wykraczające poza treści nauczania, wymagające od nauczyciela podjęcia spraw, w których często nie czuje się specjalistą. Mam tu na myśli przede wszystkim tzw. „trudne sprawy” („przekłète problemy”) dotyczące

¹ Józef Tischner, *Filozofia dramatu*, Paryż 1990, s. 73-74.

zagadnień związanych z wiarą, miłością, seksualnością, śmiercią itp., które pojawiające się gdzieś na marginesie treści wykładanych. Wiemy doskonale, że żaden wiek nie jest tak podatny na stawianie trudnych pytań jak wiek gimnazjalno-licealny.

Tu zaczynają się pierwsze poważne problemy z naszą responsorycznością. Pewne kwestie wydają nam się zbyt prywatne, zbyt subiektywne, by dzielić się nimi z uczniami. Boimy się, że nasza otwartość nie utrzyma standardów moralnych, jakie chcielibyśmy, by uczniowie ze szkoły wynieśli, że naszą otwartością zachęcimy uczniów do moralnego subiektywizmu. A przy tym rzadko zdajemy sobie sprawę, że oddani pod naszą opiekę młodzi ludzie często nie mają komu postawić tych pytań i wobec naszego milczenia zostają z nimi sami.

3. Pytania poza-rzeczowe. Mam tu na myśli pytania, które nie stanowią nawet marginesu treści lekcyjnych, które uczniowie zadają poza zajęciami, które stawiają nauczyciela, wychowawcę, w roli powiernika, terapeuty, opiekuna. Tu pytania nierzadko przybierają formę prośby, apelu, wołania o pomoc. Nauczyciel filozofii jest tu zwykle w sytuacji wyróżnionej – w sposób oczywisty, jeśli tylko jest to dobry nauczyciel (dobry tzn. odpowiedzialny na poziomie rzeczowym i ponadrzeczowym) uczeń domyśla się, że od niego najłatwiej będzie uzyskać pomoc w trudnej sprawie (w nim wyczuwa się zainteresowanie sprawami egzystencjalnymi, z nim uczeń nie wstydzi się mówić o rzeczach, które wymagają użycia „wielkich słów”).

Odpowiedzialności, o której mowa, uczymy się przede wszystkim od XX-wiecznej filozofii dialogu, której znakomitym polskim aplikatorem był ks. Józef Tischner. To właśnie u dialogików pojawia się to zasadnicze przejście od „odpowiadania na” do „odpowiadania za”. Nie sama odpowiedź, ale właśnie zdolność udzielenia odpowiedzi czyni nas odpowiedzialnymi za osobę, która zadaje nam pytanie. Bo przecież odmowa odpowiedzi zawsze jest także jakąś odpowiedzią i także czyni nas odpowiedzialnymi za pytającego. W najbanalniejszym pytaniu „która godzina?” kryje się owa odpowiedzialność za pytającego – nie wiemy, ile może zmienić w jego życiu nasz brak odpowiedzi, bierzemy odpowiedzialność za każdego przypadkowego przechodnia, który pyta nas o drogę, bo to, czy trafi do miejsca, do którego zmierza, zaczyna – wraz z zadaniem pytaniem – zależeć także od nas.

Jeszcze raz wróćmy do Filozofii dramatu:

Drugi postawił mi pytanie. Rozpoznaję pytanie po zawieszonym głosie, po oczach, po wyrazie twarzy. Pytanie nie jest jednak ani zawieszonym głosem, ani błyskiem oczu, ani wyrazem twarzy. Pytanie jest roszczeniem. Ten, kto pyta, rości sobie prawo do odpowiedzi. Pierwszą *odpowiedzią* na pytanie jest świadomość, że *trzeba odpowiedzieć*. W tym *trzeba* czujemy obecność innego człowieka. Inny człowiek jest obecny przy mnie poprzez to, co *trzeba*, abym dla niego uczynił; i ja jestem przy nim obecny poprzez to, co *trzeba*, aby on uczynił dla mnie. Więź, która między nami powstaje, jest więzią zobo-wiązania. Zobo-wiązanie, to wiązanie obowiązkiem.²

Zaproponowałem powyższa skalę kolejnych pytań, by pokazać, że kolejne stopnie odpowiedzialności ułożone są także w pewnej hierarchii wstępującej. Jeśli uczeń nie dostrzeże u nauczyciela odpowiedzialności na poziomie rzeczowym, nie będzie mu zadawał pytań ponadrzeczowych (dot. wiary, miłości, śmierci). Dopóki uczeń nie dostrzeże u nauczyciela odpowiedzialności na poziomie ponadrzeczowym, nie przyjdzie do niego ze swoimi kłopotami rodzinnymi czy egzystencjalnymi.

Podobnie hierarchicznie buduje się autorytet nauczyciela. Od autorytetu na poziomie rzeczowym (dobry nauczyciel historii), poprzez autorytet wyrastający poza

² Tamże, s. 18-19.

dziedzinę nauczaną (dobry nauczyciel), autorytetu pozarzeczkowego (dobry opiekun, spolegliwy opiekun Kotarbińskiego, czy po prostu dobry człowiek).

Zwróćmy uwagę, że określając naszą postawę odpowiedzialności właściwie w ogóle dotąd nie przyglądaliśmy się treściom naszych odpowiedzi. Interesowała nas wyłącznie owa gotowość do dania odpowiedzi. Jeśli zadamy sobie pytanie – chyba najważniejsze pytanie tego wykładu – co powstrzymuje nas przed byciem odpowiedzialnym, co hamuje naszą responsoryczność w kontakcie z uczniami, niechybnie okaże się, że owa skłonność do uciekania od odpowiedzi wiąże się ściśle z ich ewentualną treścią. By to pokazać, prześledźmy raz jeszcze owe trzy poziomy pytań, tym razem próbując odszukać powody, dla których uciekamy od odpowiedzialności.

Na poziomie pytań rzeczowych nieodpowiadalność polegać będzie na ograniczeniu swojej pracy dydaktycznej do wykładania treści i niedopuszczaniu albo niewystarczającym dopuszczaniu pytań rzeczowych ze strony uczniów (bo trzeba realizować program, bo są od tego podręczniki żeby sobie znaleźli itd.). Nauczyciel uważa, że jest od „powiadania” a nie „od-powiadania”. Decydująca rola treści odpowiedzi polega tutaj na tym, że treść ew. odpowiedzi, podobnie jak treść pytania, wykracza poza ściśle treści przewidziane programem. Jaki jest powód naszej nieodpowiadalności rzeczowej? Powiedzmy wprost, bez zbędnych filozoficznych dywagacji: lenistwo albo niekompetencja.

Na poziomie pytań ponadrzeczowych nieodpowiadalność polegać będzie na ograniczaniu się do sfery rzeczowej, niedopuszczaniu dygresji, tłumieniu ciekawości w uczniach, unikaniu odpowiedzi na sprawy trudne w obawie przed wyrabianiem w uczniach postaw subiektywistycznych (no bo co będzie, jak się dowie, że mam kłopoty z wiarą, że używam prezerwatyw ucząc w szkole katolickiej itd. itd.). Element treściowy znów jest tu decydujący: co mam uczniowi odpowiedzieć? Często mamy tu do czynienia z pozornym konfliktem dwóch odpowiedzialności: z jednej strona wymaga się od nas odpowiedzi, z drugiej często czujemy, że nasza szczerą odpowiedź może uczniowi zaszkodzić (co się zwykle wyraża sentencją: „jak będziesz starszy, to się dowiesz...”). Konflikt jest jednak tylko pozorny (zaraz do tego wrócimy) – uczeń doskonale dostrzega każdy ślad obłudy w naszym uchylaniu się od odpowiedzi. Wydaje się więc, że szczerą odpowiedź na najtrudniejsze nawet i najbardziej kłopotliwe pytanie lepiej przysłużyć się rozwojowi ucznia niż nasze znaczące milczenie.

Wreszcie na poziomie pytań pozarzeczkowych nieodpowiadalność polegać będzie na uciekaniu od funkcji opiekuna i powiernika. Wydaje się nam, że przyjąwszy taką funkcję, zbyt daleko posunęlibyśmy naszą ingerencję w sferze wychowania, że przejęlibyśmy bezprawnie rolę zarezerwowaną dla rodziców. Ale kto kilka lat pouczy w szkole, wie doskonale, że u podstaw takich obaw leży szalenie naiwna wizja świata, że ogromna liczba uczniów, szczególnie tych, którzy wybierają sobie na powierników nauczycieli, ma ograniczony albo wręcz żaden kontakt z rodzicami, że nauczyciel stanowi dla nich nierzadko jedyną instancję, która może pomóc w naprawieniu tych domowych relacji.

Wydaje się zatem, że problem z naszą odpowiedzialnością bierze się najczęściej z obawy, że nasza odpowiedź (w swoim wymiarze treściowym) może bardziej uczniowi zaszkodzić niż pomóc. Wydaje nam się więc, że milczenie, obrócenie w żart czy wręcz wyśmianie niewygodnego pytania postawi nas w sytuacji neutralnej – nie pomogliśmy uczniowi, ale też mu nie zaszkodziliśmy. W najogólniejszym sensie boimy się po prostu konfrontacji naszego światopoglądu z dopiero kształtującym się światopoglądem ucznia. Mamy swoje wady, myślimy sobie, po co uczeń ma o nich wiedzieć. Niech raczej zna wyłącznie nasze zalety, bo jeszcze przyjdzie mu do głowy naśladować swoich profesorów w tym, co w nich najgorsze (łatwo znajdując tym samym usprawiedliwienie dla swojego postępowania).

Tymczasem (jeśli ten wykład ma jednak mieć jakąś tezę) zamierzam bronić poglądu, że sama gotowość do szczerzej rozmowy, szczerzej odpowiedzi na najtrudniejsze nawet

pytania uczniów, ważniejsza jest od treści naszej odpowiedzi. Że – o ile spełnimy pewne niezbyt wymagające warunki – nasza szczerość, gotowość do odpowiedzi, do zaspokojenia ciekawości, wyjdzie jemu i nam na dobre.

Jakie to warunki?

Najpierw taki, że dzieląc się z uczniami swoim widzeniem świata pokażemy wyraźnie, iż dylematy moralne czy problemy naszej wiary są wpisane w naturę człowieka, że i uczeń i nauczyciel i nawet pani dyrektor czy dziekan z takimi wewnętrznymi konfliktami ma do czynienia. Czy przez to wykształcimy w uczniach postawy subiektywistyczne? Nie, z subiektywizmem moralnym mielibyśmy do czynienia wówczas, gdybyśmy nie dostrzegali owych wewnętrznych konfliktów moralnych, gdybyśmy – mówiąc grubo – sami narzucali wartości pewnym typom postępowania. To, że mamy dylemat moralny, świadczy raczej o tym, że w naszym postępowaniu staramy się odwoływać do wartości obiektywnych. Nie jest moralnie podejrzany człowiek, który ma dylematy etyczne – podejrzany jest ten, kto twierdzi, że ich nie ma.

Drugi warunek zakłada danie uczniom do zrozumienia, że o ile mają obowiązek naśladować swojego nauczyciela matematyki w jego matematycznej sprawności, o tyle nie muszą podzielać jego poglądów politycznych, moralnych czy religijnych. Że mogą z nimi dyskutować, a nauczyciel potrafi bronić własnego stanowiska. Ile są warte poglądy i postawy, których nie potrafimy intelektualnie bronić?

Wreszcie warunek ostatni: że czasem będziemy potrafili odpowiedzieć uczniowi po prostu „nie wiem”. Jest jedna z fundamentalnych zdolności jeśli chodzi o budowanie swojego autorytetu.

Wszystkie te warunki można chyba w zasadzie sprowadzić do jednej, uderzająco Sokratejskiej zasady kształcenia w uczniach (na własnym przykładzie) tego, czego szkoła często bardzo nie lubi, tzn. samodzielności, indywidualnego namysłu nad sprawami najwyższej wagi, namysłu nad wartościami. Za tę naukę – co nas może trochę zniechęcać – starożytne Ateny ukarały Sokratesa śmiercią. Ale te same Ateny, jak Państwo wicie, w kilkadziesiąt lat później przyjęły tę naukę jako swoją, ukarały tych, którzy w porę nie dostrzegli rewolucji moralnej, której Sokrates patronował. Tragiczność postaci Sokratesa polega na tym, że był anachroniczny – w tym sensie, że wyprzedził o pół wieku swoje czasy. Że Sokrates pięćdziesiąt lat po swojej śmierci byłby narodowym bohaterem – pod warunkiem wszakże, że wcześniej zginąłby za swoje poglądy, bo bez tej śmierci nic by się w Atenach nie zmieniło.

Bo koniec końców Sokrates zginął dlatego, że do z gruntu obiektywistycznej duchowości greckiej, opartej na wspólnej wszystkich Ateńczykom instytucji wyroczni, ośmielił się wprowadzić element indywidualny, że grecki *ethos*, grecki obyczaj, poddał kontroli indywidualnej refleksji, że ośmielił się wyrocznię zastąpić swoim wewnętrznym głosem boskości, swoim daimonionem. Bo ośmielił się Ateńczyków namawiać do tego, by sami uczyli się cnoty, a nie tylko biernie naśladowali obyczaj homerycki.

Ale nie tylko za to zginął Sokrates. Zginął także dlatego, że miał czelność wepchać się w świętą dla Greków relację między ojcem i synem, między dziećmi i ich rodzicami. Za to, że psuł młodzież ucząc ją, że ważniejsze od posłuszeństwa wobec woli rodzica jest dbanie o własną duszę, poszukiwanie cnoty.

Jeśli więc figura Sokratesa rzeczywiście jest figurą modelową nauczyciela i wychowawcy, to bodaj przede wszystkim dlatego, że Sokrates rozwinął w najwyższym stopniu ten rodzaj odpowiedzialności, który nazwalibyśmy responsorycznością, umiejętnością rozmowy na najtrudniejsze tematy, podejmowania najtrudniejszych pytań. Także umiejętnością pokazania swoim uczniom, że kiedy czasem się zdarzy stanąć przed sytuacją, w której nie mamy pojęcia, jak postąpić, to trzeba postąpić w zgodzie z samym sobą, nawet, jeśli ostatecznie, z jakiejś perspektywy, miałoby się okazać, że postąpiliśmy niesłusznie.

Poprzez tę Sokratejską odpowiedzialność mamy okazję nauczyć swoich studentów i swoich uczniów tego, czego nie mogliby się nauczyć z żadnych książek, z czego nie zdaje się w szkołach żadnych egzaminów, i za co nie dostaje się żadnych ocen – nauczyć ich ni mniej ni więcej, ale właśnie odpowiedzialności, za swoje życie, za swoje poglądy, i za stosunek do innego człowieka. Kiedy po latach spotyka się swoich uczniów, tym, co najlepiej pamiętają z zajęć nie są owe „programowe treści nauczania”, ale pewien o wiele ważniejszy szlif na charakterze, postawa otwartości na ich pytania i problemy, bycia dla nich partnerem i opiekunem. A jeśli do tego widzimy, że jako dorośli ludzie, niekoniecznie nawet nauczyciele, robią z tego szlifu pożytek, jeśli dostrzegamy w nich tę odpowiedzialność, z jaką stają przed drugim człowiekiem, to czujemy – jak nigdy – że ta nasza robota ma jednak głęboki sens.

Łopuszna 2007