



***Wolność podmiotów edukacyjnych a problem
odpowiedzialności moralnej za edukację***
***Freedom of Educational Subjects and Responsibility
for Education***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: A description of how educational subjects perceive moral responsibility for the education process.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In order to answer question: *how do high school students and teachers perceive moral responsibility for the educational process?* – individual in-depth interviews with eight teachers and focus interviews with sixty students were conducted.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The moral responsibility can not be considered in isolation from the problem of the subject's freedom. This text evokes three ways of understanding freedom and responsibility: Cartesian, Leibnizian and Nietzschean.

RESEARCH RESULTS: The analysis of research results, shows that students and teachers: 1) don't perceive moral responsibility for education as *personal, own*, but they shift the responsibility onto the *others*: ministry, political parties and system. 2) understand moral responsibility only in negative perspective. Responsibility is seen only as a *blame*, which is a consequence of inappropriate or exceptional behaviour.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: None of the groups are ready to change the status quo. The research results and conclusions concern only the cases analyzed, and on this base, the generalizations should not be made from them. However, the emerging way in which educational subjects perceive moral responsibility for the educational process is of such concern that it should undergo a deeper analysis, for which this work can serve as a starting point and inspiration.

→ **KEYWORDS:** **FREEDOM, RESPONSIBILITY, EDUCATION, HETERONOMY, TEACHING**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Opis, w jaki sposób podmioty edukacyjne postrzegają odpowiedzialność moralną za proces edukacji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Poszukując odpowiedzi na problem badawczy: Jak uczniowie i nauczyciele liceów postrzegają odpowiedzialność moralną za proces edukacji? przeprowadzono wywiady pogłębione: indywidualne z nauczycielami (8 os.) oraz fokusowe z uczniami (60 os.).

PROCES WYWODU: Odpowiedzialności moralnej nie można rozpatrywać w oderwaniu od problemu wolności podmiotu. W niniejszym tekście przywołano trzy sposoby rozumienia wolności i odpowiedzialności: kartezjański, leibnizowski i nietzscheański.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza wyników wskazuje, że uczniowie i nauczyciele: 1) nie postrzegają odpowiedzialności moralnej za proces edukacji jako osobistej, własnej, lecz przerzucają ją na innych: ministerstwo, partie polityczne, czy też system, 2) ujmują odpowiedzialność moralną jedynie w wymiarze negatywnym – jako winę będącą następstwem niewłaściwego czy nagannego działania.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Żadna z badanych grup nie jest gotowa na zmianę obecnego stanu rzeczy. Wyniki badań i wnioski dotyczą wyłącznie analizowanych przypadków i na ich podstawie nie powinny być dokonywane uogólnienia. Jednak wyłaniający się z nich sposób, w jaki podmioty edukacyjne postrzegają odpowiedzialność moralną za proces edukacji, jest na tyle niepokojący, że powinien zostać poddany głębszej analizie, dla której niniejsza praca stanowić może punkt wyjścia i inspirację.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: WOLNOŚĆ; ODPOWIEDZIALNOŚĆ; EDUKACJA; HETERONOMIA; UCZENIE**

Wstęp

Przeprowadzenie rozważań nad odpowiedzialnością nie jest możliwe w oderwaniu od analizy problemu wolności podmiotu. Jakikolwiek wartościowanie czynów dopuszczalne jest tylko wówczas, gdy są one działaniami wolnymi. Wśród etyków nie ma jednak zgody co do tego, jaki „rodzaj wolności” jest konieczny, aby można było mówić o odpowiedzialności moralnej podmiotu.

Na potrzeby niniejszego tekstu przywołam trzy sposoby rozumienia wolności i odpowiedzialności: kartezjański, leibnizowski i nietzscheański, które pozwalają na interpretację problemu odpowiedzialności moralnej uczniów i nauczycieli z różnej perspektywy.

Zgodnie z pierwszym, kartezjańskim ujęciem wolności i odpowiedzialności, człowiek jest wolny, gdy dysponuje swobodą wyboru między alternatywnymi możliwościami. Wolność w tym ujęciu staje się „de facto stosunkiem do wielości możliwości” (Tarnowski, 2016, s. 17–19). Kartezjusz zakładał, że działania człowieka, chociaż mogą wydawać

się zdeterminowane (na wzór zdarzeń w świecie przyrody), to w rzeczywistości są przejawami wolnej woli. Bez względu na to co się dzieje w świecie przyrody, wola zawsze może zdecydować w ten lub inny sposób, a więc zawsze istnieją alternatywne wybory. W *Medytacjach o filozofii pierwszej* wskazuje, że wolność decyzji w przeciwieństwie do zdolności pojmowania, pamięci czy wyobraźni jest w człowieku doskonała, niczym nieograniczona i czyni go podobnym do Boga:

Nie mogę się też uskarżać, że otrzymałem od Boga wolę, czyli wolność decyzji o niedostatecznym zasięgu i doskonałości, bo wiem z doświadczenia, że nie posiada ona żadnych granic [...], gdy na przykład rozważam zdolność pojmowania, natychmiast stwierdzam, że posiadam ją w bardzo małym i ograniczonym stopniu. [...] Jedynie tylko wolę, czyli wolność decyzji stwierdzam u siebie w tak wielkim stopniu, że nie znajduję idei niczego większego od niej (Descartes, 1958, s. 76).

Jeżeli zgodzimy się, że o istocie wolności podmiotu stanowi istnienie wolnego wyboru pomiędzy alternatywnymi możliwościami (wolność jako *liberum arbitrium*), to konsekwentnie o odpowiedzialności moralnej człowieka za dany czyn możemy mówić, gdy podejmując działanie, ma on możliwość postąpienia inaczej. Innymi słowy jest on odpowiedzialny moralnie za jakieś działanie, jeśli wynika ono z wolnego wyboru. Co właściwie kryje się pod sformułowaniem wolnego wyboru i posiadania możliwości postąpienia inaczej? Według Wacława Janikowskiego oznacza ono, że: „w bardzo podobnych okolicznościach i nawet przy bardzo podobnym stanie umysłu, niektórzy [...] decydują inaczej” (Janikowski, 2016, s. 51–78).

Występując z krytyką wyżej opisanej zasady alternatywnych możliwości H.G. Frankfurt (1997, s. 163) stwierdza, że jednostka może być moralnie odpowiedzialna za swoje działania nawet wtedy, gdy nie mogła postąpić inaczej. Przymus nie jest usprawiedliwieniem i nie wyklucza odpowiedzialności moralnej. Nawet w sytuacji, w której człowiek

[...] jest narażony na nieznośnie dotkliwą karę, nie oznacza to, ściśle rzecz biorąc, iż nie może podjąć żadnego innego działania niż to, które faktycznie podejmuje. Jeśli zechce, może mimo wszystko – i to jest sprawą decydującą – oprzeć się groźbie i przyjąć karę, jaką sprowadzi nań jego działanie (Frankfurt, 1997, s. 168).

Zgodnie z drugim, leibnizowskim ujęciem wolności i odpowiedzialności (Leibniz, 2001) w sytuacji braku determinacji wolność w ogóle nie jest możliwa. Zaproponowana przez Kartezjusza niezeterminowana wolność decyzji była nie do przyjęcia przez G.W. Leibniza (Gut, 2016). W *Teodycei* Leibniz stwierdził, że ludzkie decyzje, wybory i chęci zawsze oparte są na jakichś przekonaniach wynikających z uprzednich sądów:

choć bardzo często nie zauważamy, co nas porusza, to jednak przyglądając się sobie, zobaczymy, że zawsze istniała jakaś przyczyna albo racja, która skłoniła ku powziętemu postanowieniu (2001, s. 149).

Kiedy zatem zdaniem Leibniza można mówić o wolności? Zgodnie z jego stanowiskiem działania człowieka uznawane są za wolne, jeżeli są dobrowolne. Dobrowolność nie jest tożsama z możliwością niczym nieograniczonego wyboru alternatywnego działania, lecz oznacza, że osoba podejmując dane czyny, może być uznana za ich rzeczywistego autora. O odpowiedzialności moralnej możemy mówić, gdy czyny człowieka są dobrowolne, a więc jest on ich sprawcą. Co sprawia, że dana osoba może być uznana za autora działań, zwłaszcza jeśli są one „ulożone” w zdeterminowanej rzeczywistości? Skoro ludzkie działania są zdeterminowane, to odpowiedzialność nie może być ugruntowana w naturze samego działania, lecz musi wynikać z własności podmiotu. Człowiek ponosi odpowiedzialność za działania nawet w zdeterminowanej rzeczywistości dlatego, że – w przeciwieństwie do zwierząt, które są z niej zwolnione – posiada charakterystyczną własność: jest podmiotem moralnym. Tylko w przypadku ludzi spełnione są trzy warunki konieczne do zaistnienia wolności, to jest: 1) inteligencja i 2) spontaniczność (wymieniana przez Arystotelesa) oraz 3) obojętność/przygodność (wyróżniona przez scholastyków) (Leibniz, 2001, s. 390). Duszę wolności stanowi inteligencja pozwalająca na poznanie przedmiotu decyzji, jej ciało to: spontaniczność, którą posiadamy ze względu na to, że „mamy w sobie źródło własnego działania” (Leibniz, 2001, s. 381) oraz przygodność oznaczająca, że „nic nas nie zmusza do takiej czy innej decyzji” (Leibniz, 2001, s. 381).

W tym ujęciu problem odpowiedzialności wiąże się z podmiotowością, której istotą jest świadomość siebie. Świadomość ta z kolei równoważna jest z refleksją, poczuciem „ja” oraz bezpośrednim i wewnętrznym spostrzeżeniem. Czyni ona istoty ludzkie w przeciwieństwie do zwierząt i przedmiotów podmiotami moralnymi. Zwierzę, nie będąc wyposażone w świadomość siebie, nie rozpoznaje swoich zachowań jako własnych. Rzeczywiste działania występują jedynie wówczas, gdy „istnieje podmiot, który można obciążyć odpowiedzialnością” (Kittel i Hess, 2012, s. 55). Odpowiedzialność moralna – w tym ujęciu – jest zatem zawsze czyjąś odpowiedzialnością.

Zgodnie z trzecim rozumieniem wolności, zaproponowanym przez F. Nietzschego (1905–1906), przeciętni ludzie nie są wolni, chociaż pozostają nieświadomi zniewolenia. W tym ujęciu wolność to własność osoby jako nadczłowieka, zdobywającego ją poprzez kreowanie siebie i przewyciężanie własnych słabości oraz twórczość. Stanowi ona przedmiot wiecznej walki, dzięki której nadczłowiek staje się zdolny do samodzielnego, niezależnego działania i kształtowania swej osobowości, a tym samym potęguje moc woli:

Człowiek wolny jest wojownikiem. Czemże mierzy się wolność [...]? Oporem, który pokonać trzeba, trudem, którym okupuje się swą przewagę. Najwyższego typu wolnego człowieka należałoby szukać tam, gdzie wciąż największe pokonywa się opory: o pięć kroków od tyranii, tuż u progu grożącego niewolnictwa (Nietzsche, 1905–1906, s. 101).

U Nietzschego warunkiem koniecznym do zaistnienia wolności są przeszkody, opory, a nawet tyrania, którą trzeba pokonać, aby stać się wolnym. Droga do zdobywania wolności sprowadza się w przypadku jednostki do trzech kroków: 1) introspekcji – poznania

samego siebie, 2) samoakceptacji – wyzbycia się wstydu oraz 3) sublimacji – ujarzmnienia instynktów i ich ukierunkowanego wykorzystania.

Wolność wiąże się z odpowiedzialnością, będąc wolnym, nadczłowiek cechujący się moralnością pana bierze odpowiedzialność za swoje działania. Człowiek odpowiedzialny – nadczłowiek – to człowiek wolny, który nie tylko zna siebie, ale również ma moc panowania nad sobą i swymi popędami, tworzy i nakreśla reguły swojego działania, a nie jedynie odczytuje i podporządkowuje się istniejącym zasadom: „Gdyż co to jest wolność? To pragnienie samo-odpowiedzialności” (Nietzsche, 1905–1906, s. 101).

Odpowiedzialność nie jest zadaniem dla każdego. Stanowiąca większość grupa ludzi o „moralności niewolników” w rzeczywistości nie pragnie wolności, a tym samym odpowiedzialności, gdyż jest ona ciężarem nie do udźwignięcia. Wolą, aby inni określali zasady oraz ponosili odpowiedzialność.

Metodyka badań

Problem odpowiedzialności moralnej w edukacji jest kwestią istotną, lecz mało rozpoznaną (por. Tchórzewski, 1970; Muszyński, 1971; Kozakiewicz, 1971). Przeprowadzone studia literaturowe wskazują, że problematyka ta poruszana była głównie w odniesieniu do nauczyciela i jego społecznej roli, która „czyni go odpowiedzialnymi za rozwój i wychowanie powierzonej jemu gromady uczniowskiej i każdego ucznia z osobna” (Tchórzewski, 1970, s. 48). W niniejszym tekście zaproponowano odmienne podejście. Odpowiedzialność nie jest rozpatrywana w kategoriach powinności wynikającej z pełnionej przez nauczycieli funkcji. Przeprowadzone analizy mają na celu przedstawienie tego, jak podmioty edukacyjne, a więc nie tylko nauczyciele, ale również ich uczniowie postrzegają odpowiedzialność moralną za proces edukacji.

W celu odpowiedzi na ten problem przeprowadzono wywiady pogłębione z uczniami liceów i ich nauczycielami biologii. W badaniach uczestniczyło ośmiu nauczycieli i sześćdziesięciu uczniów drugich i trzecich klas z czterech publicznych szkół. W doborze próby kierowano się dostępnością i zgodą uczestników na udział w badaniu. Wielkość próby nie została z góry określona, lecz wynikała z wyników wstępnych analiz prowadzonych w czasie gromadzenia danych (Miles i Huberman, 2000). Rozbieżność w wielkości grup wynika z zastosowanej techniki badań. Problem badawczy wyznaczył przyjęcie jakościowej strategii badawczej osadzonej w paradygmacie interpretatywnym. Dane gromadzono za pomocą nieustrukturyzowanego wywiadu indywidualnego z nauczycielami oraz wywiadu fokusowego z uczniami. Analiza danych przebiegała w kilku etapach: 1) zapoznanie się z materiałami (kilkukrotne przesłuchanie danych, transkrypcja), 2) kondensacja danych, 3) grupowanie i porządkowanie skompresowanych i zredukowanych danych.

Wyniki

Analizując problem odpowiedzialności moralnej za proces edukacji, należy zwrócić uwagę na specyfikę środowiska, jakim jest szkoła. Zgodnie ze stanowiskiem przedstawicieli pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej edukacja jest system heteronomicznym (Czerepaniak-Walczak, 1994; Szkudlarek, 1998; Śliwerski, 2008). Działania podmiotów edukacyjnych zdeterminowane są nie tylko regulacjami prawnymi (prawo oświatowe), lecz także zasadami rynkowymi, zgodnie z którymi za najlepsze, a w konsekwencji warte finansowania uznawane są placówki uzyskujące najwyższą pozycję w rankingach wyników maturalnych. W związku z tym zarówno uczniowie, jak i nauczyciele pozostają pod presją czynników zewnętrznych determinujących ich pracę i kanalizujących ją na efektywność oraz sukces mierzony liczbą procentów zdobytych na egzaminie maturalnym. Potwierdzają to wypowiedzi uczestników badań, którzy opisując swoje doświadczenia edukacyjne, podkreślali:

N₃²: Ja muszę realizować materiał. No ja muszę materiał realizować.

Sz₁₄ U₁₀: Raczej nauczyciele są nastawieni na ten program, żeby zrobić program, żeby zrobić program, to jest ważne. To jest najważniejsze. Bardzo często było tak, że mówią: trzeba zrobić program.

Sz₁ U₃: lecimy z programem...

U₄: [...] każdy musi wypełnić program, bo my siłą rzeczy [...] my chodzimy do szkoły po to, żeby zdać maturę.

U₃: Dokładnie.

Jak zatem postrzegają odpowiedzialność moralną za proces edukacji? Analiza zebranych wyników wskazuje na dwie zasadnicze kwestie:

1. uczniowie i nauczyciele nie uznają odpowiedzialności moralnej za proces edukacji jako osobistej, lecz przerzucają ją na innych: ministerstwo, partie polityczne czy też system,
2. ujmują odpowiedzialność moralną w wymiarze negatywnym – jest ona rozumiana jako wina będąca następstwem niewłaściwego czy nagannego działania.

Przerzucenie odpowiedzialności: to ministerstwo robi..., to rząd doprowadził

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele z jednej strony czują się zniewoleni rzeczywistością edukacją – zmuszeni do tego, by

² Skrótly: N – nauczyciel, U – uczeń, Sz – szkoła; liczby i litery umieszczane w indeksie dolnym oznaczają kolejną osobę (N i U) lub szkołę (Sz).

„pędzić z programem” i „uczyć pod maturę”, określają się wręcz jako „ofiary systemu”, z drugiej zaś uważają, że przymus i kontrola, której podlegają, zwalnia ich z osobistej odpowiedzialności.

Sz_cU₄: Żeby spełnić program, a żeby jakby..., co za tym idzie – zdać maturę. Żeby zdać maturę, musimy iść z programem...

U₃: Podczas jednej lekcji można [...] z pięć razy usłyszeć: „to wam się przyda do matury” i taka nauka nie jest jakby...

U₄: Nie można za to winić szkoły, nie można winić nauczycieli, oni wszyscy są ofiarami systemu. My jesteśmy ofiarami systemu. Oni też są ofiarami systemu. I po prostu siedzimy w tym razem.

U₃: [...] niestety tak jest, że to nie jest jakby nauka taka, że się człowiek dowiaduje, zaczyna interesować, tylko to – tak bardzo kolokwialnie powiedzieć – takie suche fakty.

Sz_tU₂: Trzeba by było zmienić cały system, aby to zmienić, więc teraz spoko, że jesteśmy uczeni pod maturę.

U₃: W aktualnym systemie, przy tej ilości rzeczy musimy się uczyć do matury, bo nawet do tego mamy mało czasu, więc to się na tym opiera...

U₂: Ale w tym systemie mamy na to półtora roku i lecimy z programem do matury. To system jest winny, że tak bez sensu z tym wszystkim lecimy.

W odczuciu badanych osób to nie oni, tylko np. rząd czy ministerstwo są odpowiedzialni za to, że absolwent liceum z klasy o profilu matematycznym „ma wiedzę z biologii na poziomie podstawówki”.

N₂₀: To są dzieci bardzo słabo wykształcone. W tej chwili rząd doprowadził do tego, że uczeń na przykład klasy matematycznej, jak ukończy liceum, to ma wiedzę z biologii na poziomie podstawówki.

Podobnie niewiedza ucznia, który jako student rozpoczyna naukę, to nie efekt postawy i pracy jego lub nauczycieli, lecz wynik tego: „co ministerstwo robi z liceum”. To ministerstwo – w odczuciu badanych – jest za wszystko odpowiedzialne, nawet za bezpośrednie działania nauczycieli, polegające na tym, że coraz więcej pedagogów: „nie uczy, ale zadaje i sprawdza”.

N₀: A potem się dziwicie tutaj [chodzi o uniwersytet – A.K.] zresztą tak samo jest na polibudzie, że uczniowie przychodzą i tak właściwie: jak oni się tu dostali? Przecież on nic nie umie. Przecież on nie umie całki policzyć, on sobie z tymi logarytmami nie radzi i coś takiego, tak. Tylko trzeba by było zejść na poziom niżej i zobaczyć, co się z nami, co się robi z liceum, co Ministerstwo robi z liceum. Ja też jestem dopiero w genetyce. Tak że no jest problem, jest problem. Dlatego coraz więcej nauczycieli nie uczy, ale zadaje i sprawdza. To jest problem.

N_k: To Ministerstwo jest za to odpowiedzialne. Nam Ministerstwo właściwie zabrało tę biologię w szkole średniej, zostawiło biologię tylko w klasach rozszerzonych, które mają zdawać maturę. Natomiast pierwsze klasy mają jedną godzinę biologii w cyklu

kształcenia. Co to jest... To naprawdę ma być coś właściwe w celu uzupełnienia... I oni później nic nie umieją.

Jacek Filek opisując specyfikę odpowiedzialności, zwraca uwagę na fakt, że zawsze:

domaga się ona osoby jako swego podmiotu do tego stopnia, iż każda próba jej zrzucenia staje się zarazem próbą jej przerzucenia na drugiego. Nie można jej po prostu „zrzucić z siebie”, musi mieć swego dźwigacza (1996, s. 27).

Uczestniczący w badaniach odpowiedzialność moralną za swoje działania przerzucają – posługując się językiem Filka – na „dźwigacza” tożsamego dla nich z decydentami (ministerstwo i partie polityczne) lub tzw. systemem. Podkreślają też swoją bezradność wobec rzeczywistości i opisują własną niemoc w zmianie aktualnego stanu rzeczy. Należy podkreślić, że jednocześnie nie wskazują na podejmowanie jakichkolwiek prób w kierunku jego zmiany. Zdają się nie tylko w nim biernie tkwić, lecz również, mimo jego częściej krytyki i negatywnej oceny, aprobować go.

N₅: [...] system uczenia do matury to też jest trochę słaby, bo się ich uczy nie logicznego myślenia, zastanowienia nad problemem, tylko jak konkretnie rozwiązywać konkretne zadanie, pod konkretny arkusz i klucz, co nie do końca jest fajne. No ale na to nic, nic nie wpłyniemy.

N₈: Ten system wymagający uczenia pod konkretny klucz, tak że uczeń ma się w niego wstrzelić, jest po prostu chory. To przez te wymogi ja się skupiam na tym, co może być na maturze, ja się skupiam przede wszystkim na tym, jakie są na przykład yyy choroby, z danego działu, co możemy zrobić dla higieny naszego układu, np. układu rozrodczego. Ćwiczę formy maturalne, bo jak się źle odpowie na maturze, to jest zero punktów za to, że się źle użyło formy. Na to zwracam uwagę właśnie, żeby przygotowali się do matury. To jest chore, ale co ja mogę. Jest, jak jest.

Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele będąc świadomi, że „istniejąc w systemie edukacji, podlegają indoktrynacji, ale nie mogą szkoły odrzucić, bo tylko ona daje możliwość edukacyjnego rozwoju” (Rudnicki, 2007, s. 95–96), *de facto* decydują się na wybór takiej drogi. Ich zgoda na zniewolenie przez system to skutek uwarunkowań kulturowych, społecznych, ekonomicznych i osobistych. Jednak przyjmując postawę kompromisową i zawierając niejako „pakt” z systemem, który krytykują, a wręcz czasami potępiają, zaczynają stanowić jego część.

Odnosząc się do przytoczonych we wstępie ujęć odpowiedzialności moralnej, należy stwierdzić, że przerzucenie jej przez uczniów i nauczycieli na innych jest nieuzasadnione, gdyż na podstawie interpretacji odpowiedzialności zaproponowanej przez:

1. Kartezjusza – działania podmiotów edukacyjnych są zdeterminowane wieloma czynnikami, jednak uczniowie i nauczyciele nie funkcjonują w rzeczywistości totalitarnej, w pełni zdeterminowanej, całkowicie pozbawionej możliwości wyboru alternatywnego sposobu działania. Parafrazując Kartezjusza: ich wola

zawsze może zdecydować inaczej. A zatem osoby biorące udział w badaniu stoją – przed ograniczonym – ale jednak wyborem i dokonują go (np. jak sami mówią – „nie uczą, lecz zadają i sprawdzają”), a jednocześnie – przerzucając odpowiedzialność na innych – nie czują się za swój wybór odpowiedzialni.

Co więcej, nawet gdyby przyjąć, że szkoła jest rzeczywistością totalną, uczniowie i nauczyciele funkcjonują w niej pod groźbą „dotkliwych kar” zmuszających ich do realizacji modelu edukacji podlegającego na „nauczaniu/uczeniu się pod maturę” – to przecież mogą nadać podejmowanym przez siebie działaniom zupełnie inny kształt. Opierając się przymusowi, muszą mieć jednak świadomość konsekwencji, jakie może przynieść ich wybór. A zatem heteronomiczny system edukacji, zdeterminowana rzeczywistość edukacyjna i panujący w niej przymus nie zwalniają uczniów i nauczycieli z odpowiedzialności za edukację;

2. Leibniza – przerzucenie odpowiedzialności przez podmioty edukacyjne na innych jest jednoznaczne ze zrzeczeniem się przez nich posiadanego statusu podmiotu moralnego, a nawet więcej – człowieczeństwa. W konsekwencji podejmowane przez siebie działania edukacyjne sprowadzają do bezrefleksyjnego, nieświadomego, mechanistycznego zachowania, a siebie samych do roli przedmiotu, a nie świadomego siebie podmiotu;
3. Nietzschego – kompromisowa postawa uczniów i nauczycieli polegająca na biernym i spolegliwym podporządkowaniu się zasadom obowiązującym w systemie edukacji wskazuje, że zarówno jedni, jak i drudzy rezygnują z wolności, rozumianej jako pole walki, przestrzeni do kreowania i przewycięzania samego siebie. Osoby uczestniczące w badaniu zdają się na wzór ludzi o „moralności niewolników” rezygnować z wolności, by dzięki temu móc przerzucić na innych nieznośny ciężar odpowiedzialności. To inni ustanawiają reguły i ponoszą odpowiedzialność, zaś uczniowie i nauczyciele są tylko „ofiarami systemu”. Krytykując narzucone przez innych zasady, czynią innych za nie odpowiedzialnymi, zgodnie ze słowami Nietzschego: „Każda skarga jest oskarżeniem, każde uciecha pochwałą: czy robimy to, czy tamto, zawsze kogoś czynimy odpowiedzialnym” (Nietzsche, 2003, s. 51).

Negatywne ujmowanie odpowiedzialności

Kolejnym zagadnieniem wymagającym komentarza jest sposób, w jaki podmioty edukacyjne rozumieją odpowiedzialność moralną. Z ich wypowiedzi wynika podejście negatywne, to znaczy stawiają oni znak równości pomiędzy odpowiedzialnością moralną a winą, byciem odpowiedzialnym a byciem winnym. Tymczasem wina i poczucie winy nie są tożsame z odpowiedzialnością i poczuciem odpowiedzialności. Przeżywanie odpowiedzialności jako represji i napiętnowania „organizuje ludzkie życie w sposób negatywny – jako unikanie ponoszenia odpowiedzialności i ucieczkę przed byciem pociągniętym do odpowiedzialności” (Filek, 1996, s. 31–32). Takie rozumienie odpowiedzialności jest

paraliżujące dla podmiotów funkcjonujących w zdeterminowanej rzeczywistości szkolnej i prowadzi do budowania przez nich mechanizmów pozwalających jej unikać. Przykładowo z jednej strony nauczyciele podporządkowują się narzucanej wizji edukacji jako „przerabiania materiału” i „uczenia pod maturę”, gdyż nie chcą być pociągani do odpowiedzialności za sprzeniewierzenie się systemowi, z drugiej strony zdając sobie sprawę z bezsensowności, a wręcz szkodliwości tego typu działań, odpowiedzialnością za nie obarczają innych. Uczniowie podobnie akceptują i preferują model uczenia się polegający na „przerabianiu programu, aby zdać maturę”, gdyż nie chcą ponosić odpowiedzialności za konsekwencje alternatywnych działań edukacyjnych, które być może negatywnie odbiłyby się na ich karierze zawodowej i sukcesie życiowym. Jednocześnie odpowiedzialność za konieczność funkcjonowania w takim modelu przerzucają na system.

Tymczasem gdyby badane podmioty edukacyjne przeżywały odpowiedzialność w perspektywie pozytywnej, to mogłaby ona stanowić „charakter wyróżnienia, a nie napiętnowania, wywoływać poczucie godności, a nie poczucie winy, przyczyniać się do męstwa, a nie strachu” (Filek, 1996, s. 31–32). Jednak odrzucenie represyjno-dyscyplinarnego postrzegania odpowiedzialności na rzecz nowej odpowiedzialności w istocie okazuje się zdaniem Nietzschego straszną samoodpowiedzialnością. Oznacza, że podmiotem i przedmiotem oraz instancją egzekwującą odpowiedzialność staje się sam człowiek,

który odnosząc się do własnego istnienia, poprzez tworzenie określającego ją prawa [...] wyznacza sobie cele, urzeczywistnia je i egzekwuje ich spełnienie pod postacią (egzystencjalnego) sumienia (Pieniążek, 2016, s. 56).

Ponadto pozytywne przeżywanie odpowiedzialności oznacza pozytywne przeżywanie wolności jako nie tego, co zostało człowiekowi dane, lecz tego, czego on pragnie, zdobywa i szuka. Niestety, nie tylko dla będących u progu dojrzałości uczniów, lecz również dla ich nauczycieli postrzeganie odpowiedzialności w wymiarze pozytywnym jako „aktywnej siły twórczej” jest obce.

Wnioski

Podmioty edukacyjne postrzegają odpowiedzialność w wymiarze negatywnym i przerzucają ją na innych. Zgodnie z przedstawionymi we wstępie ujęciami odpowiedzialności przyjęcie przez nich odpowiedzialności za edukację wiązałoby się z:

1. otwartym, szczerym i odważnym przyznaniem się, że funkcjonujący model polegający na „realizowaniu programu” i „uczeniu pod maturę” jest nie tylko wynikiem presji wywieranej przez ministerstwo, partie polityczne i system, lecz także ich wyborem;
2. podjęciem działania mającego na celu zmianę obowiązującego modelu. Taka postawa wymagałaby przebudowania postrzegania przez nich bycia

odpowiedzialnym jako bycia winnym jakiegoś działania na rzecz rozwijania odwagi kreowania siebie, wyznaczania celów i dążenia do nich. W tej sytuacji uczniowie i nauczyciele nie byłiby ofiarami systemu, lecz jego wrogami.

Przeprowadzone analizy odnoszą się wyłącznie do badanych przypadków i na ich postawie nie powinny być dokonywane uogólnienia. Stanowiąc mogą punkt wyjścia i inspirację dla dalszych badań, mających na celu analizę: 1) czynników, które w opinii badanych wywołują opisany stan rzeczy oraz 2) działań, jakie należałoby podjąć, aby wesprzeć podmioty edukacyjne w przedefiniowaniu postrzegania odpowiedzialności (z odpowiedzialności jako bycia winnym do samoodpowiedzialności).

BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Descartes, R. (1958). *Medytacje o filozofii pierwszej* (M. i K. Ajdukiewiczowie, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Filek, J. (1996). *Ontologizacja odpowiedzialności*. Wydawnictwo Baran i Suszczyński.
- Frankfurt, H.G. (1997). Alternatywne możliwości i odpowiedzialność moralna. W: J. Hołówka (red.), *Filozofia moralności. Postanowienie i odpowiedzialność moralna* (s. 163–177). Wydawnictwo Spacja–Fundacja Aletheia.
- Gut, P. (2016). Za co Leibniz krytykował Kartezjański pogląd na wolną wolę? *Przegląd Filozoficzny*, 25(4/100), 371–386.
- Janikowski, W. (2016). *Wolna wola i użyteczność. Podstawy etyki utylitaryzmu preferencji*. Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Kittel, M. i Hess, L. (2012). Wolność bez alternatyw. W poszukiwaniu podstaw moralnej odpowiedzialności. *Diametros*, 34, 51–78.
- Kozakiewicz, M. (1971). Z problemów etyki zawodowej nauczyciela. W: A. Sarapata (red.), *Etyka zawodowa* (s. 150–173). Książka i Wiedza.
- Leibniz, G.W. (2001). *Teodycea. O dobroci Boga, wolności człowieka i pochodzeniu zła* (M. Frankiewicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miles, B.M. i Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych* (S. Zabielski, tłum.). Wydawnictwo Trans Humana.
- Muszyński, H. (1971). U podstaw etyki zawodowej nauczyciela. W: A. Sarapata (red.), *Etyka zawodowa* (s. 121–149). Książka i Wiedza.
- Nietzsche, F. (1905–1906). *Zmierzch bożyszcz, czyli jak filozofuje się młotem* (S. Wyrzykowski, tłum.). Nakład Jakóba Mortkowicza.
- Nietzsche, F. (2003). *Wędrowiec i jego cień* (K. Drzewiecki, tłum.). Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Pieniążek, P. (2016). Między historią a metafizyką – wolność i odpowiedzialność u Nietzschego. W: M. Drwięga i R. Strzelecki (red.), *Wolność jako odpowiedzialność* (s. 42–61). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rudnicki, P. (2007). Edukacja mamiąca: obywatel – szkoła – władza: W matni heteronomicznej rzeczywistości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(4), 95–105.
- Szkudlarek, T. (1998). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1 (s. 363–377). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2008). *Klinika szkolnej demokracji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Tarnowski, K. (2016). Wolność i wartości. W: M. Drwięga i R. Strzelecki (red.), *Wolność jako odpowiedzialność* (s. 17–25). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tchórzewski, A. (1970). Odpowiedzialność jako wskaźnik postawy moralnej nauczyciela. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 30, 45–50.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).